

Parlons Autisme

Le trimestriel
de la Fédération
québécoise
de l'autisme

Transmettre | Sensibiliser | Accompagner

Août 2024

Avec la participation du

COMRADES
COMMUNAUTÉ DE RECHERCHE-ACTION SUR
LES DROITS ÉCONOMIQUES ET SOCIAUX

Loi sur l'instruction publique;
Plan d'intervention;
Exclusions scolaires;
Bris de transport;
Plaintes...

**On fait le point
sur vos droits**

Directrice de la publication : Lili Plourde
Coordination éditoriale et graphique : Pascal Franco

3396, rue Jean-Talon Est
Montréal (QC) H2A 1W8
Tél. : 514 270-7386
Ligne sans frais: 1-888-830-2833
autisme.qc.ca



Bâtissons une l'école réellement inclusive


Il y a un an, le 23 août 2023, nous signions avec la Société québécoise de la déficience intellectuelle et la Coalition de parents d'enfants à besoin particuliers du Québec, une tribune dans le journal *La Presse* intitulée « [Les élèves qui ont le plus besoin de soutien pénalisés](#) ». Avec inquiétude, nous y soulignons l'augmentation de postes vacants en enseignement, et particulièrement en adaptation scolaire. De ces bris de services découle inévitablement une rupture d'équité des chances de réussite éducative des élèves en situation de handicap, ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA). Et à plus long terme, c'est tout un parcours de vie dont l'équilibre, déjà précaire, est remis en cause.

À peine deux mois plus tôt, nous avons publié les résultats d'[un sondage réalisé auprès des parents membres de nos trois organisations](#). Sur les thématiques des sus-

pensions, des exclusions et des mesures de contrôle, les chiffres dessinaient les contours d'une situation là aussi inacceptable. Sur les 91 parents ayant déclaré une suspension pour leur enfant, 73 % d'entre eux la jugeaient non justifiée. 26 % comptabilisaient même plus de 5 suspensions au cours de l'année scolaire 2023!

Pas mieux du côté des salles de retrait puisque 116 parents déclaraient que leur enfant y avait été envoyé. 64 % d'entre eux déploraient un usage de la salle de retrait plusieurs fois par semaine, voire par jour, pour leur enfant.

En réaction, nous avons mis en place une campagne de mobilisation sur nos réseaux sociaux: #nosenfants aussi (#ourkidstoo en anglais). Avec un mot d'ordre: La LIP, respectons-la. Les élèves HDAA, respectons-les.



Mobilisons-nous pour une école équitable pour les élèves en situation de handicap ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA)

#nosenfantsaussi

Parce que l'école doit être équitable et inclusive, la Loi sur l'instruction publique (LIP) prévoit des accommodements pour tous les élèves qui ont des besoins particuliers et/ou ayant un plan d'intervention. Réclamer des services adaptés n'est donc pas un privilège, simplement un droit.

La LIP respectons-la. Les élèves HDAA, respectons-les.



Ces mêmes mots, nous pouvons les reprendre cette année encore pour l'année scolaire 2024-2025 tant les dysfonctionnements semblent systémiques au sein du réseau scolaire.

En écho au colloque « À l'école de l'abandon » organisé en juin dernier par la Communauté de recherche-action sur les droits économiques et sociaux (COMRADES), nous publions dans ce numéro quelques-unes des interventions que les conférenciers et conférencières ont accepté de nous partager.

Nous donnons également une suite à [notre journée Pédago'autisme](#) du 13 avril 2024 en ouvrant nos pages à Lorraine Doucet, conseillère à l'inclusion scolaire et sociale, et Angela Fragasso, ergothérapeute, M.Sc.

Au-delà des constats sans appel (non-respect des droits des élèves HDAA, exclusions scolaires, bris de services de transport, etc.), nous avons voulu vous outiller en rappelant quelques grands principes de la Loi sur l'instruction publique, du plan d'intervention, du dispositif de plaintes.

Parce que nous sommes convaincus que l'école doit être un ascenseur équitable d'inclusion sociale et professionnelle pour toutes et tous les élèves, nous continuerons d'être vigilants au respect absolu des droits des élèves HDAA. À toutes et tous, nous souhaitons tout de même une belle rentrée scolaire 2024-2025.

Pascal Franco,
directeur de la communication

Loi sur l'instruction publique

Morceaux choisis

Depuis 1988, la Loi sur l'instruction publique (LIP) précise les orientations et les normes d'organisation des services à l'intention des élèves handicapés ou en difficulté, désignés

aujourd'hui par l'acronyme EHDAA (élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage). En voici quelques extraits...

Art. 1 - La LIP confirme le droit pour chaque élève de recevoir le « service de l'éducation préscolaire, les services d'enseignement primaire et secondaire » et il a « aussi droit, dans le cadre des programmes offerts par la commission scolaire, aux autres services éducatifs, complémentaires et particuliers ».

Art. 96.12 - « Le directeur de l'école s'assure de la qualité des services éducatifs dispensés à l'école (...) » et est responsable de « la direction pédagogique et administrative (...) ».

Art. 96.14 - « Le directeur de l'école avec l'aide des parents (...), du personnel qui dispense des services à cet élève et de l'élève lui-même (...), établit un plan d'intervention adapté aux besoins de l'élève (...) » .

Art. 96.20 - Concernant les ressources humaines et le perfectionnement, « le directeur de l'école, après consultation des membres du personnel de l'école, fait part à la commission scolaire (...), des besoins de l'école (...) ».

Art. 234 - La commission scolaire a l'obligation d'« adapter les services éducatifs à l'élève handicapé ou en difficulté (...) selon ses besoins, d'après l'évaluation qu'elle doit faire de ses capacités ».

Art. 235 - La commission scolaire doit aussi adopter « une politique relative à l'organisation des services éducatifs offerts à ces élèves qui assure l'intégration harmonieuse dans une classe ou un groupe ordinaire et aux autres activités de l'école de chacun de ces élèves lorsque l'évaluation de ses capacités et de ses besoins démontre que cette intégration est de nature à faciliter ses apprentissages et son insertion sociale et qu'elle ne constitue pas une contrainte excessive ou ne porte pas atteinte de façon importante aux droits des autres élèves.

Cette politique doit notamment prévoir : « les modalités d'élaboration et d'évaluation des plans d'intervention destinés à ces élèves ».



Crédit : DR

Daniel Ducharme,

Chercheur à la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ).

Respect des droits des élèves HDAA Où en sommes-nous aujourd'hui?

Les interventions de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ) lui ont permis de devenir un témoin privilégié des difficultés rencontrées par les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA) et leurs parents pour faire valoir leurs droits. Bien qu'au fil des ans, l'école québécoise ait adapté son offre de services éducatifs, l'exercice du droit à l'instruction publique n'est toujours pas une chose acquise pour plusieurs de ces élèves. En témoigne le fort volume de dossiers d'enquête qui sont ouverts annuellement à la Commission.

Durant les 25 dernières années, 76 % des dossiers d'enquête relatifs aux services éducatifs dispensés par les établissements d'enseignement préscolaire, primaire et secondaire concernaient des élèves HDAA.

Ce triste constat trouve écho dans les données que recueille le ministère de l'Éducation. Un peu

plus de 25 % des élèves HDAA quittent actuellement le secondaire sans diplôme ni qualification. Pour les élèves avec un code de difficulté à la suite d'une évaluation diagnostique, cette proportion augmente même à près de 40 %.

Cette situation hautement préoccupante s'inscrit dans un contexte où le réseau scolaire québécois fait face à une progression importante du nombre d'élèves HDAA. Alors qu'un élève sur 10 était identifié HDAA au début des années 2000, c'est un élève sur 5 qui est dans cette situation, aujourd'hui. À l'ordre d'enseignement secondaire, cette proportion est encore plus élevée, avec un élève sur 3.

Ce sont ces raisons qui ont mené la Commission à réaliser [une étude](#), rendue publique en 2018, pour faire le point sur les conditions de scolarisation des élèves HDAA qui ont prévalu depuis que le gouvernement du Québec a dévoilé sa Politique de l'adaptation scolaire en 1999. ►

Au terme de son analyse, la Commission a formulé 22 recommandations au ministère de l'Éducation et aux principaux acteurs du réseau scolaire québécois. À ce jour, la plupart d'entre elles n'ont pas été suivies.

Aujourd'hui encore, il apparaît nécessaire de rappeler certains enjeux soulevés dans cette étude. Ces derniers nécessitent une attention immédiate du ministère de l'Éducation et de tous les acteurs du réseau scolaire québécois, pour infléchir les conditions adverses dans lesquelles de trop nombreux élèves HDAA sont actuellement scolarisés :

① L'évaluation individualisée des besoins et des capacités des élèves doit demeurer la pierre angulaire de tout le système. Celle-ci est prescrite par la Loi sur l'instruction publique et elle est un préalable absolu pour que le milieu scolaire s'acquitte de son obligation d'accommodement à l'égard des élèves HDAA. La Commission invite donc le milieu scolaire à faire preuve de la plus grande prudence par rapport à l'approche catégorielle qui a été jusqu'ici privilégiée dans l'exercice de financement des services des-

tinés aux élèves HDAA. Dans de multiples cas qui ont fait l'objet de plaintes, cette approche a mené à l'expression de biais discriminatoires concernant la capacité de certaines catégories d'élèves à poursuivre et à réussir leur parcours scolaire. C'est pourquoi la Commission salue l'initiative du ministère de l'Éducation qui vise à répondre à l'une de ses principales recommandations, en révisant les modalités de financement des services destinés aux élèves HDAA pour **privilégier une approche fondée sur les besoins de l'élève plutôt que sur son diagnostic.**

② La réussite éducative des élèves HDAA nécessite un soutien constant et ininterrompu. Ces élèves expérimentent des bris de services fréquents. Comme il leur est de plus en plus difficile d'obtenir des services en continu, en raison de la pénurie de personnel spécialisé dans le réseau scolaire, la Commission a recommandé de fixer un seuil de services dans chaque centre de services scolaire et commissions scolaires. Elle a recommandé, par ailleurs, que le ministère de l'Éducation finance chacune de ces instances en fonction des résultats de cet exercice. Ces recommandations n'ont pas été suivies à ce jour. Elles sont pourtant très importantes, car de plus en plus de parents se voient contraints de recourir à des ressources privées pour obtenir des services éducatifs pour leur enfant.

③ Il faut procéder à l'allègement des exigences administratives qui entravent la prestation de services directs aux élèves HDAA. Le temps consacré par le personnel professionnel à l'exer-



→ Le Protecteur du citoyen a publié en 2022 [un rapport spécial intitulé « L'élève avant tout »](#).

Un [résumé des faits saillants](#) est aussi proposé.

cice administratif servant au financement des services destinés aux élèves HDAA est substantiel. C'est malheureusement un temps qui n'est pas consacré au soutien direct à ces élèves. Cette situation est exacerbée par la pénurie de professionnels dans le réseau scolaire. Elle vient non seulement confirmer la pertinence de réviser l'approche de financement des services destinés à ces élèves, mais aussi celle d'**établir un seuil de services minimal dans chaque centre de services scolaire et chaque commission scolaire.**

④ **Les programmes de formation qui sont offerts par l'école québécoise ne doivent pas avoir pour effet de restreindre les possibilités de développement des élèves HDAA.** De façon générale, tout élève HDAA devrait pouvoir bénéficier, au même titre que les autres élèves, de l'ensemble des opportunités de développement qu'offre l'école québécoise, incluant celles des projets pédagogiques particuliers qui ont connu un développement important dans les dernières années.

⑤ **Il est essentiel de mieux documenter les trajectoires scolaires des élèves HDAA pour garantir que les services éducatifs qui leur sont offerts répondent réellement à leurs besoins et favorisent leur réussite éducative.** À l'heure actuelle, le ministère de l'Éducation ne dispose pas de données suffisantes pour lui permettre de faire une telle évaluation et d'apporter les correctifs appropriés, le cas échéant. Il n'est donc pas en mesure d'avoir un portrait suffisamment précis pour s'assurer que le réseau scolaire québé-

Depuis sa création en 1976, la CDPDJ accorde une attention particulière aux services éducatifs qui sont dispensés aux élèves HDAA dans le réseau scolaire québécois par diverses interventions :

- Plus de 1100 dossiers d'enquêtes concernant les services destinés à ces élèves ont été ouverts jusqu'à ce jour ;
- Plusieurs dizaines d'avis, mémoires et études, dont plus d'une centaine de recommandations au ministère de l'Éducation et aux acteurs du réseau scolaire. On vous recommande la synthèse [Le respect des droits des élèves HDAA : un état des lieux](#) ;
- Depuis 2008, la Commission offre un service-conseil qui accompagne les centres de services scolaires et les établissements d'enseignement publics et privés dans la gestion de demande d'accommodement raisonnable ;
- Des formations et des outils destinés aux parents d'élèves HDAA et aux acteurs du réseau scolaire.

cois s'acquitte adéquatement de ses obligations à l'égard des élèves HDAA.

Vingt-cinq ans après que le Québec se soit doté d'une ambitieuse Politique de l'adaptation scolaire, la Commission doit malheureusement constater que l'application de cette dernière demeure imparfaite. Au fil des ans, les atteintes au droit à l'égalité des élèves HDAA n'ont pu être réellement endiguées. Dans plusieurs milieux, elles se sont même multipliées. Pour éviter d'assister à l'érosion complète des droits des élèves HDAA, une mise en œuvre de l'ensemble des recommandations de la Commission s'impose. Nous ne saurions trop inviter le ministère de l'Éducation et les principaux acteurs du réseau scolaire québécois à s'y engager pleinement, de manière à ce qu'ils puissent enfin s'acquitter efficacement de leurs obligations à l'égard des élèves HDAA. ■



Christine Simard,
étudiante au Diplôme
d'études supérieures
en droits humains, UQAM

Respect des droits des personnes handicapées en éducation

Les obligations internationales du Canada

Le Canada, et le Québec, sont engagés à respecter diverses conventions internationales des Nations Unies en matière d'éducation et d'inclusion scolaire. Cet engagement remonte à plusieurs décennies, illustrant une volonté de promouvoir et de protéger les droits des personnes handicapées, en particulier en matière d'accès à une éducation inclusive.

1. Les premiers engagements internationaux

En 1948, le Canada a voté en faveur de la [Déclaration universelle des droits de l'homme](#) adoptée par les Nations Unies, qui stipule à l'alinéa 2 de l'article 26 que l'éducation « [...] doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales [...] ». » En 1976, le Canada a aussi ratifié le [Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels](#) (PIDESC). Le premier paragraphe de l'article 13 de ce pacte réaffirme l'importance de l'éducation pour le développement de la dignité humaine et la capacité de chaque personne à jouer un rôle utile dans une société libre. Ces premiers engagements internationaux établissent les fondements d'une vision inclusive de l'éducation au Canada.

2. La Convention relative aux droits de l'enfant

Adoptée en 1989 par les Nations Unies et entrée en vigueur en 1990, la [Convention relative aux droits de l'enfant](#) (CIDE) a été ratifiée par le

Extrait de la Convention relative aux droits des personnes handicapées

Article 7 - Enfants handicapés

1. Les États Parties prennent toutes mesures nécessaires pour garantir aux enfants handicapés la pleine jouissance de tous les droits de l'homme et de toutes les libertés fondamentales, sur la base de l'égalité avec les autres enfants.
2. Dans toutes les décisions qui concernent les enfants handicapés, l'intérêt supérieur de l'enfant doit être une considération primordiale.
3. Les États Parties garantissent à l'enfant handicapé, sur la base de l'égalité avec les autres enfants, le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant, les opinions de l'enfant étant dûment prises en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité, et d'obtenir pour l'exercice de ce droit une aide adaptée à son handicap et à son âge.

Canada en 1991. Bien que cette convention ne traite pas spécifiquement de l'inclusion scolaire, elle inclut néanmoins des dispositions importantes pour les enfants handicapés. L'article 23 stipule d'ailleurs « [...] que les enfants mentalement ou physiquement handicapés doivent mener une vie pleine et décente, dans des conditions qui garantissent leur dignité et favorisent leur autonomie et leur participation active à la vie de la collectivité ». Cet article reconnaît aussi le droit des enfants handicapés à bénéficier de soins spéciaux et à recevoir une aide adaptée.

3. La Convention internationale pour les droits des personnes handicapées (CIDPH)

En 2006, les Nations Unies ont adopté la Convention relative aux droits des personnes handicapées (CDPH), le premier instrument juridiquement contraignant à aborder l'éducation inclusive de manière explicite. Cette convention vise à promouvoir, protéger et assurer la pleine jouissance de tous les droits humains par les personnes handicapées, ainsi qu'à promouvoir le respect de leur dignité.

En ratifiant la CDPH en 2010, le Canada s'est alors engagé à reconnaître le droit à l'éducation des personnes handicapées sans discrimination et sur la base de l'égalité des chances. Cela implique que tout système éducatif au Canada doit être inclusif à tous les niveaux et offrir des opportunités d'éducation tout au long de la vie.

3.1. Les dispositions en matière d'éducation inclusive

L'article 24 de la CDPH détaille les obligations spécifiques des États parties en matière d'édu- ►

cation inclusive. Il prévoit que les personnes handicapées ne doivent pas être exclues du système d'enseignement sur la base de leur handicap. Elles doivent avoir accès à un enseignement primaire inclusif, de qualité et gratuit, et à l'enseignement secondaire. De plus, des aménagements raisonnables doivent être mis en place en fonction des besoins individuels, et un accompagnement adéquat doit être fourni pour faciliter leur éducation dans le cadre du système général d'enseignement.

4. Les clarifications de l'Observation générale n° 4

En 2016, l'[Observation générale n° 4 sur le droit à l'éducation inclusive](#) du Comité des droits des personnes handicapées des Nations Unies précise les caractéristiques du droit à l'éducation inclusive. Cette observation souligne l'importance de transformer la culture, les politiques et les pratiques dans toutes les structures d'enseignement dans le but de répondre aux besoins des élèves. L'objectif est de dispenser un enseignement équitable et participatif dans un environnement adapté aux besoins et préférences de chaque élève.

4.1. Les caractéristiques de l'éducation inclusive selon l'Observation générale n° 4

Pour garantir l'inclusion en éducation, l'Observation générale n° 4 prévoit que les ministères de l'Éducation doivent adopter une approche systémique et consacrer toutes les ressources nécessaires pour instaurer et pérenniser les changements dans la culture, les politiques et les pratiques institutionnelles pour soutenir l'éducation inclusive et promouvoir un milieu éducatif solidaire, qui favorise des interactions avec les parents et la communauté.

L'éducation inclusive se caractérise aussi par **une approche centrée sur la personne** qui reconnaît les capacités d'apprentissage de chaque personne et propose des programmes d'études flexibles et des méthodes d'enseignement adaptées. L'accent est mis sur les capacités et les aspirations des apprenants, avec des aménagements raisonnables et un accompagnement pour libérer leur plein potentiel. **La formation du personnel enseignant** et des autres membres du personnel scolaire sur l'éducation inclusive est indispensable pour assurer un environnement fondé sur la culture de collaboration, d'interaction et de résolution de problèmes, où le

respect et la valorisation de la diversité sont priorités. Des mesures visant la prévention des mauvais traitements et le harcèlement doivent être mises en place pour maintenir un environnement pédagogique accessible, soutenu, et stimulant.

Pour être efficace, la progression des élèves handicapés doit faciliter la transition de l'enseignement scolaire à l'enseignement professionnel ou tertiaire puis en emploi, en incluant des aménagements raisonnables pour l'évaluation et la certification des compétences. L'éducation inclusive nécessite la reconnaissance de l'importance des partenariats entre le personnel enseignant, les élèves, les personnes étudiantes, les personnes handicapées et les conseils scolaires, et doit faire l'objet de suivis et d'évaluations réguliers pour prévenir la ségrégation des personnes handicapées.

Ces caractéristiques permettent la mise en œuvre de l'éducation en tant que droit fondamental. Les États parties doivent assurer **un nombre suffisant d'établissements d'enseigne-**

ment, publics ou privés, dont la qualité de l'enseignement est jugée satisfaisante, pour accueillir tous les enfants handicapés, et ce, à tous les niveaux de l'enseignement.

Conclusion

Le respect des droits des personnes handicapées dans le domaine de l'éducation est un engagement du Canada et du Québec et il vise à garantir une éducation de qualité pour toutes et tous. Ces objectifs nécessitent une approche systémique, une valorisation de la diversité, et une collaboration entre toutes les parties prenantes pour construire une société plus juste et équitable. Les lois et politiques canadiennes et québécoises en matière d'éducation, dont la [Loi sur l'instruction publique](#) et la [Politique de l'adaptation scolaire du Québec](#) reflètent la volonté des engagements internationaux en matière d'éducation inclusive, mais le principal défi consiste à en assurer leur pleine réalisation. ■

Plan d'intervention (PI)

Ce qu'il faut retenir

Qu'est-ce qu'un plan d'intervention? Quelles informations doit-il comporter? Qui doit le rédiger? Les parents peuvent-ils ou doivent-ils être des co-partenaires dans sa rédaction? On fait le point sur un outil essentiel pour la vie scolaire des élèves à besoins particuliers.

Un peu d'histoire

En 1988, la Loi sur l'instruction publique oblige les commissions scolaires à préciser leurs orientations et leurs normes d'organisation de services à l'intention des élèves handicapés ou en difficulté. Elle oblige les directions d'école à établir un plan d'intervention pour ces élèves, avec l'aide des parents, de l'élève, ainsi que du personnel qui lui dispense des services. Dans la foulée de la réforme de l'éducation de 1999, la nouvelle Politique de l'adaptation scolaire propose comme orientation fondamentale d'aider l'élève HDAA à réussir sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification. L'une des mesures du plan d'action est la révision du cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention.

Le plan d'intervention est un outil de planification et de concertation pour mieux répondre aux besoins d'un ou d'une élève handicapée ou en difficulté.

Un outil qui doit reposer sur la coopération

Établi avec l'aide des parents, du personnel qui dispense des services à l'élève et de l'élève lui-même, à moins qu'il en soit incapable, le plan d'intervention représente un moyen privilégié de coordonner les actions qui servent à répondre aux besoins de l'élève. L'élaboration du plan d'intervention doit tenir compte de l'évaluation des capacités et des besoins de l'élève, faite par la commission scolaire avant son classement et son inscription à l'école. Il importe que la phase de collecte et d'analyse de l'information se déroule dans l'esprit de la démarche du plan d'intervention en mettant à contribution tous les partenaires concernés, notamment les parents de l'élève¹.

Ce que le PI doit contenir

Le plan d'intervention doit identifier les capacités et les besoins de l'élève. Il comprend aussi les objectifs à atteindre. Ces objectifs font référence aux compétences que l'on souhaite que l'élève développe en cours d'année scolaire. Attention : pour que ces objectifs aient du sens, ils doivent répondre aux critères **SMART** :

S: spécifique (en fonction des forces et des défis de l'élève);

M: mesurable;

A: atteignable;

R: réaliste (en fonction de l'élève et des services disponibles);

T: temporel (s'inscrit dans la durée).

« Rester sur sa chaise calmement pendant la durée des cours » est un exemple d'objectif inapproprié. Il est préférable de viser un maintien de l'attention sur un travail donné par l'enseignante pendant X minutes consécutives.

Le plan d'intervention doit aussi indiquer les moyens mis en œuvre par l'école pour atteindre les objectifs comme les stratégies d'intervention, les accommodements déployés, etc.

Bien qu'il date de plusieurs années (2011), il existe un canevas national de plan d'intervention. Un [modèle de PI](#) ainsi qu'[un guide d'utilisation](#) sont d'ailleurs disponibles sur le site internet du ministère.

Issu du site Internet [Naître et grandir](#), voici des suggestions pour aider le parent à aborder la rencontre avec l'équipe-école:

→ **Se préparer:** Apportez, par exemple, les plans d'intervention des années précédentes ou réfléchissez aux compétences que votre enfant devrait, selon vous, travailler.

→ **Présence de l'enfant:** Si vous jugez pertinent que votre enfant soit présent, il est bon de lui expliquer à l'avance de quoi il sera question.

→ **Poser des questions:** N'hésitez pas à poser des questions sur les objectifs ou les moyens retenus par le milieu.

→ **Implication à la maison:** Demandez des précisions au sujet de votre implication à la maison pour aider votre enfant à cheminer selon les objectifs de son plan d'intervention.

→ **Être accompagné:** Si vous êtes suivis par un établissement de soins de santé ou par un établissement communautaire (CLSC, CRDI, CRDP, etc.), vous avez le droit de demander à être accompagné lors de la rencontre de plan d'intervention.

→ **Adaptations et modifications:** Prenez soin de vérifier si les moyens mis en place sont de l'ordre de la flexibilité, des adaptations ou des modifications. Cette information doit d'ailleurs apparaître clairement sur le plan d'intervention. Plusieurs modifications, notamment au moment des évaluations, peuvent modifier la trajectoire de diplomation de votre enfant. Il est important de vous faire expliquer la différence entre les trois de sorte que vous puissiez faire des choix éclairés, dans le meilleur intérêt de votre enfant. ■



Lorraine Doucet, conseillère à l'inclusion scolaire et sociale, lors de la journée Pédag'autisme organisée par la FQA pour le Mois de l'autisme 2024.

Questions-réponses

Les conseils d'une spécialiste du PI

Les parents doivent impérativement être impliqués dans le processus du plan d'intervention. Que doivent-ils faire s'ils découvrent le PI dans le cartable de leur enfant ?

Lorraine Doucet: Un premier conseil : tout doit se faire par écrit (lettre, courriel, etc.) afin de garder des traces des échanges. Si les parents n'ont pas participé à l'élaboration ou encore à la discussion concernant le PI de leur enfant, ils doivent informer la direction par écrit qu'ils désirent une rencontre pour discuter du PI. Si la réponse de la direction n'est pas en ce sens, ils en informent le secrétariat général de leur CSS. Si le tout ne convient pas, ils portent plainte au protecteur ou à la protectrice de l'élève.

Le parent est en droit de discuter de la situation de son enfant avec les personnes qui intervien-

dront auprès de lui pendant 900 heures de services éducatifs, soit une année scolaire de 180 jours à 5 heures par jour.

La mention d'objectifs raisonnés et raisonnables dans le PI est fondamentale. Comment les parents peuvent-ils résister à l'argument que les besoins de l'élève dépassent la capacité de l'école à y répondre ?

Lorraine Doucet: Deuxième petit conseil : si le PI ne convient pas, le parent doit le signer et inscrire sur le plan les raisons de son désaccord en y mettant ses initiales et en datant le commentaire. Toujours garder une copie de ce plan ainsi signé.

Il faut que l'école fasse la démonstration claire qu'elle a tout fait/tout mis en œuvre pour répondre aux besoins de l'élève avant de proposer un « ailleurs ».

Dans le document « [Une école adaptée à tous ses élèves — Politique de l'adaptation scolaire](#) », on lit :

p. 23 — Mettre l'organisation des services éducatifs au service des élèves handicapés ou en difficulté en la fondant sur l'évaluation individuelle de leurs capacités et de leurs besoins, en s'assurant qu'elle se fasse dans le milieu le plus naturel pour eux, le plus près possible de leur lieu de résidence et en privilégiant l'intégration à la classe ordinaire.

p. 24 — En effet, la Loi précise que la politique d'organisation des services qu'élabore la commission scolaire¹ doit assurer l'intégration harmonieuse dans une classe ou un groupe ordinaire de tout élève dont l'évaluation individuelle des capacités et des besoins démontre qu'une telle intégration facilitera ses apprentissages et son insertion sociale. Ce n'est que si cette intégration constitue une contrainte excessive pour la commission scolaire ou qu'elle porte atteinte de façon importante aux droits des autres élèves qu'une commission scolaire pourra faire un autre choix que l'intégration de l'élève dans une classe ou un groupe ordinaire. La démonstration de ce fait incombe toutefois à la commission scolaire. En effet, comme les droits sont protégés par des chartes, il faudra qu'il s'agisse d'une contrainte vraiment lourde et non pas d'un refus injustifié, celui-ci pouvant constituer de la discrimination par rapport au handicap des personnes visées par cette décision.

Comme le précise la Loi sur l'instruction publique (art. 96.14 L.I.P.), les besoins de l'élève doivent faire partie d'une évaluation globale des capacités et besoins. De plus, l'école doit avoir réalisé une analyse du dossier de l'élève [selon la première étape du PI](#).

Finalement, l'école doit avoir mis en œuvre toutes les mesures d'adaptation pour répondre aux besoins identifiés pour l'élève... Les parents devraient les connaître, les avoir bonifiés et s'assurer que ces mesures permettent des accommodements au regard du handicap ou de la situation de handicap...

En terminant, le PI doit inclure des défis liés aux développements des habiletés sociales, comportementales et académiques.

Un dernier conseil ?

Les parents peuvent refuser que leur enfant soit scolarisé avec le Programme CAPS-1 qui mène à une attestation et non à un diplôme comme toutes et tous... Il est très fréquent que nous retrouvions des élèves autistes avoir un débloqué au niveau de l'apprentissage vers la 4^e et 5^e année du primaire... Offrons-leur toutes les chances de réussite. ■

1. Depuis la publication du document, les commissions scolaires sont devenues des centres de service scolaire (CSS).



Laurence Simard-Gagnon,
professeure en travail social à l'Université
du Québec à Rimouski, campus de Lévis.

Exclusions scolaires Pour le droit à la scolarisation pour tous et toutes!

Le problème de l'exclusion scolaire des élèves handicapés ou en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) ne date pas d'hier. Néanmoins, lors de la dernière décennie, les médias ont porté à l'attention publique un nombre grandissant de cas individuels d'élèves HDAA, et plus particulièrement d'élèves neurodivergentes ou neurodivergents, suspendus ou carrément retirés d'écoles publiques québécoises en raison de leur handicap.

À la suite de pressions politiques importantes de la part de différents groupes en défense des droits, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) amorce en 2021 [une démarche annuelle](#)

[de dénombrement des élèves en situation de
bris de service scolaire.](#)

Cette démarche est certainement un pas dans la bonne direction !

En effet, la mise en œuvre du droit égal à l'éducation des élèves HDAA nécessite la production régulière de données fiables par les gouvernements pour mesurer l'état de ce droit, ainsi que les effets des politiques et programmes en place. Par ailleurs, on peut se questionner sur la définition du problème retenue par le MEQ pour orienter sa démarche de documentation. Cette définition permet-elle de rendre compte de l'ampleur et de la globalité du phénomène de l'ex-

clusion scolaire? Et, découlant de là, est-elle à même de soutenir des efforts pour assurer un droit véritablement égal à l'éducation et à la scolarisation pour tous et toutes?

Une définition trop étroite du bris de service

À travers sa démarche de dénombrement, le MEQ définit les élèves en bris de services comme étant celles et ceux « qui, pour de multiples motifs, voient leur temps de présence à l'école réduit ou interrompu en raison de besoins qui dépassent la mission de l'école et l'organisation des services en milieu scolaire ([page 5 du rapport](#)) » S'ensuit une liste de situations que le MEQ exclue de cette définition, notamment : les exclusions scolaires de moins de deux semaines consécutives, et la scolarisation partielle ou interrompue si elle est inscrite au plan d'intervention de l'élève.

Avec Marie-Eve Carrier-Moisan, professeure en anthropologie à l'Université Carleton, et Josyane Proteau, coordonnatrice de la Ligue des droits et libertés — section de Québec, nous avons procédé à différents projets de recherche empiriques sur des thèmes liés à l'accès à l'école, à travers lesquels nous avons rencontré des parents d'élèves déscolarisés, des travailleuses et des directions d'école, des gestionnaires de Centres de services scolaires et des profession-

nelles du Centre intégré universitaire de santé et services sociaux de la Capitale Nationale.

Un constat important de nos recherches est que les trajectoires scolaires des élèves déscolarisés sont ponctuées de situations d'exclusion multiples qui se chevauchent et s'accumulent dans le temps, souvent sur des mois, voire des années.

Si certaines de ces situations répondent à la définition adoptée par le MEQ des bris de services, une grande partie en est exclue, par exemple : le retrait du service de garde, l'interruption ou l'exclusion du service de transport scolaire, des suspensions ponctuelles de courte durée, ainsi que des demandes répétées aux parents pour garder l'élève à la maison ou pour venir le ou la chercher durant les heures de classe.

Restreindre la compréhension du bris scolaire aux moments de retraits complets de plus de deux semaines masque la multiplicité de ces situations, ce qui a plusieurs effets. Premièrement, cela nous empêche collectivement de prendre acte de l'ampleur du problème, puisque les cas recensés ne représentent finalement que la « [pointe de l'iceberg](#) ». Deuxièmement, cela limite notre compréhension du bris de service à des situations extrêmes et isolées, plutôt que fai- ►

sant partie d'un continuum d'expériences d'exclusion qui contribuent à précariser les trajectoires scolaires de certains élèves. Finalement, cela nous empêche de reconnaître la durée des bris de service sur le long, voire le très long terme, et les impacts cumulés de ces bris dans le temps pour les élèves et leurs familles.

À propos des situations complexes

Par ailleurs, le MEQ décrit les élèves vivant un bris de services comme étant « en situation complexe » ([voir le Rapport de dénombrement 2021](#)). L'expression appelle immédiatement des questions : qu'entend-on par « situation complexe » ? Qu'est-ce qui est complexe ? Du point de vue qui ? Et selon quels critères ?

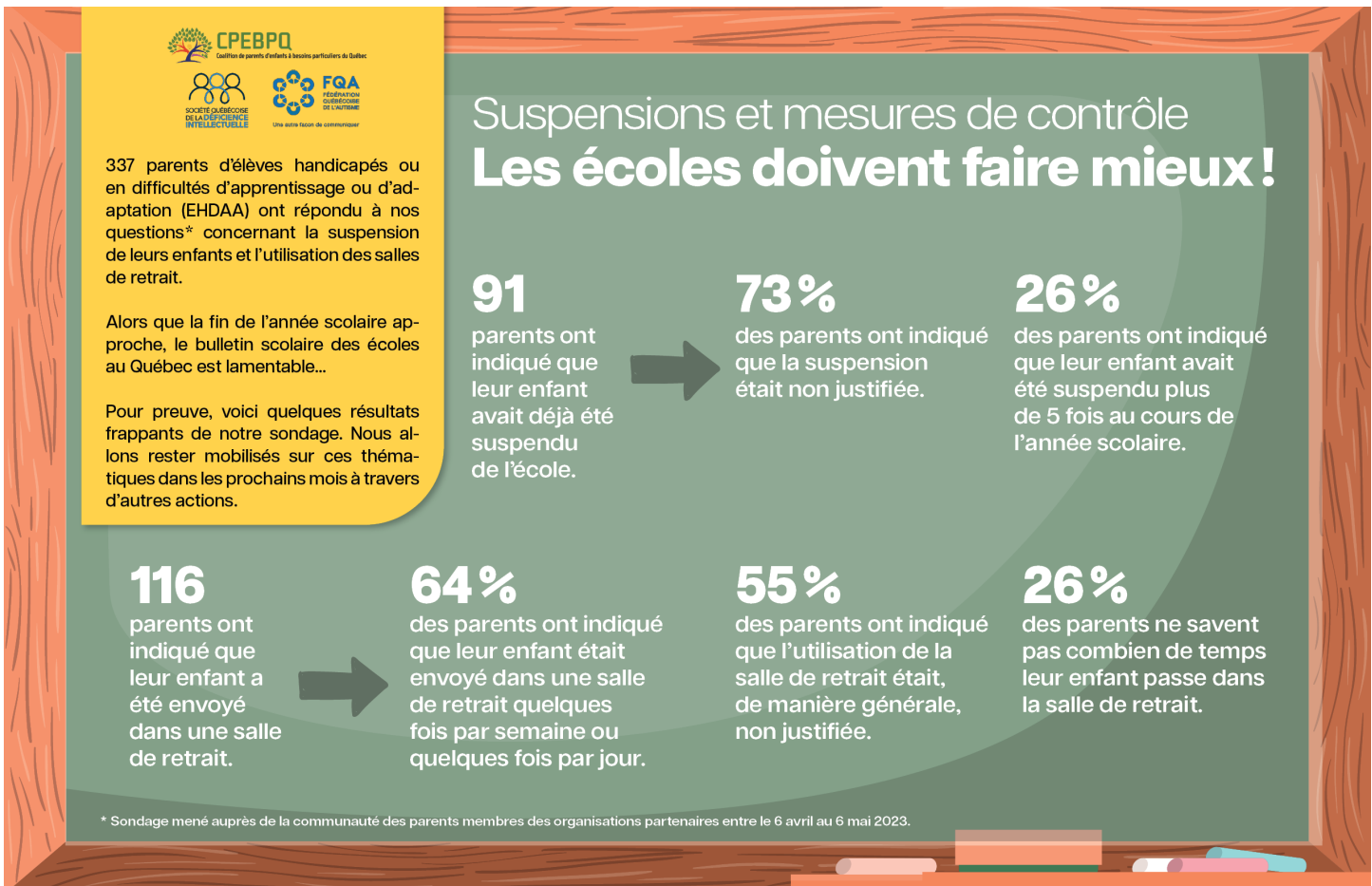
Les constats de nos recherches sont très clairs sur ce point : les expériences de bris scolaires engendrent une complexité importante dans la vie des élèves, qui en subissent souvent les effets dans leur accès à l'éducation, mais également leur estime de soi, leur santé mentale et leurs possibilités de participation sociale, et ce bien au-delà de l'âge scolaire.

Quant à eux, les parents et figures parentales ressentent bien évidemment de plein fouet toute la complexité de l'exclusion scolaire de leurs enfants, ainsi que le personnel scolaire, qui trop souvent souffre de ne pas avoir accès aux conditions nécessaires pour le plein exercice de sa mission d'éducation.

Cependant, la compréhension du MEQ du terme « situation complexe » semble dirigée ailleurs. On voit la complexité dans les besoins individuels des élèves touchés, décrits de plus en plus en termes de pathologies. « La clientèle s'alourdit », nous répètent des gestionnaires d'institutions scolaires. Jean-François Roberge, ministre de l'Éducation lors de la publication du premier rapport de dénombrement en 2021, parlait quant à lui de « cas très, très, très difficiles ».

Pourtant, nos recherches démontrent que les élèves touchés par les bris de services présentent des profils extrêmement variés : ils et elles sont de tous âges ; peuvent présenter des difficultés liées à un ou plusieurs diagnostics ; fréquentent la classe régulière dans leur école de bassin alors que d'autres sont en classe ou en école spécialisée ou en école à mandat régional. Leurs difficultés sont aussi diversifiées que leurs profils, avec ce point commun : l'équipe de leur école considère qu'elle n'est pas habilitée à répondre adéquatement à leurs besoins et leurs défis qui, selon elle, dépassent son mandat.

Dans ce contexte, il semble que les « situations complexes » découlent surtout des réalités des écoles, qui font face à des manques de plus en plus importants sur le plan du personnel, mais aussi des ressources matérielles : l'espace vient à manquer, et les options pour accommoder les besoins et accueillir les défis de tout un chacun de façon stable, sereine et sécuritaire.



D'avril à mai 2023, la FQA, en partenariat avec la Société québécoise de la déficience intellectuelle et la Coalition de parents d'enfants à besoins particuliers du Québec, a mené un sondage concernant la suspension des élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation (EHDA) et l'utilisation des salles de retrait. Le constat est clair : les écoles doivent mieux faire !

Déterminer à quoi (ou qui) on attribue la « situation complexe » associée au bris de service est un exercice significatif, puisqu'il oriente notre compréhension du problème.

Attribuée aux élèves, la « complexité » nous mène à une version individualisante du problème d'exclusion, ancrée dans une vision patho-

logisante des élèves et de leur handicap, qu'on en vient à considérer comme au-delà de la mission de l'école, et par là au-delà du droit à l'éducation. Attribuée aux écoles, la notion de complexité nous pointe tout ce qu'il y a à accomplir collectivement pour tendre vers une école la plus inclusive possible, une école véritablement « riche de tous ces élèves ». ■



Marie-Eve Carrier-Moisan, titulaire de la Chaire conjointe en études des femmes de l'Université d'Ottawa et de l'Université Carleton et professeure agrégée en anthropologie, Université Carleton.

Article co-signé avec **Laurence Simard-Gagnon**, professeure en travail social à l'Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis.

Transport scolaire adapté Pas si adapté que ça, après tout !

Le transport scolaire adapté et la scolarisation des élèves neurodivergents

Le transport scolaire adapté est un maillon important, voire une courroie d'accès à l'école pour les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) qui, souvent, ne fréquentent pas leur école de quartier, parcourent de plus grandes distances que les autres élèves et dépendent du transport scolaire pour se rendre à l'école, matin et soir. Malgré l'importance du transport dans la vie des élèves HDAA, on n'en sait que très peu sur le rôle qu'il occupe dans l'accès à l'école de ces élèves. C'est pourquoi nous avons mis sur pied un projet de recherche qui vise à mieux comprendre comment l'expérience du transport scolaire adapté module l'accès à l'école des élèves

HDAA, et en particulier, des personnes neurodivergentes de la région de Québec, étant donné le contexte actuel de crise dans la scolarisation de ces élèves. Dans notre étude, nous portons attention autant à la structure de gestion du transport scolaire adapté qu'à ce qui se passe à l'intérieur du véhicule et aux expériences des chauffeurs et chauffeuses et des élèves qui s'y rencontrent. Nous constatons que le transport scolaire adapté est un lieu important de bris de service scolaire et qu'il tend à fragiliser l'accès à l'école des élèves neurodivergentes et neurodivergents. Mais d'abord : tentons de comprendre comment fonctionne le transport scolaire adapté au Québec, et les impacts de cette structure pour la scolarisation des élèves neurodivergents.

Structure de gestion du transport scolaire adapté

Au Québec, la gestion du transport scolaire adapté relève des centres de services scolaires (CSS), qui procèdent par appels d'offres ou par contrat de gré à gré auprès de compagnies de transport privées. Cette structure institutionnelle est séparée des autres services scolaires, ce qui veut dire, entre autres, que le personnel de conduite n'est pas salarié par les CSS, mais par des compagnies privées de transport. Les gestionnaires des secteurs du transport scolaire des CSS élaborent les trajets des élèves, une tâche qui s'avère très complexe, étant donné le nombre d'élèves à gérer par CSS, et les nombreux changements (déménagements, élèves en garde partagé, etc.). Les gestionnaires établissent les trajets et horaires de façon à limiter le plus possible la distance parcourue et ainsi réduire les coûts. Lors de l'élaboration des trajets, les différents profils et besoins des élèves HDAA ne font typiquement pas partie des considérations prises, comme nous l'explique ici une des personnes techniciennes au service du transport d'un CSS à qui nous avons parlé :

« De mon côté, non, j'regarde pas vraiment ça, [les profils des élèves]. Ben oui, à part si y'a une chaise roulante, c'est sûr que je le note aussi... Est-ce que, faut savoir si j'ai de la place dans la berline là. Mais sinon, non, j'pas vraiment au courant dans le fond. C'est plus la direction de l'école qui va parler avec le conducteur à ce moment-là, là des besoins particuliers des élèves.

Alors qu'il est évident pour cette technicienne qu'elle doit considérer le fauteuil roulant d'un ou d'une élève dans sa planification, il n'en va pas de même pour d'autres besoins tout aussi importants, qu'ils soient perceptuels, cognitifs ou sensoriels, comme la sensibilité au bruit ou au toucher, la durée du transport ou encore la proximité avec les autres élèves. Par ailleurs, l'objectif même du transport adapté par berline est surtout de fournir une solution pour transporter des élèves jugés trop dérangeants pour prendre l'autobus jaune, et non pas d'offrir une expérience de transport scolaire accessible et adapté, comme l'explique ici une ergothérapeute impliquée dans le transport scolaire :

« Tsé on les met en berline parce qu'ils sont pas en mesure de fonctionner dans un transport régulier, mais là ils sont collés à trois, ça crie, ça... Faque tsé au final, la plus value des fois je me questionne ben gros là. Oui, sont attachés, sont pas dans une bus jaune là mais vraiment c'est pas des milieux adaptés là.

Alors que le personnel de conduite est impliqué directement avec les élèves, il n'est que très peu outillé, informé ou formé pour intervenir auprès des élèves aux profils très variés qu'il transporte, comme nous le discutons ailleurs. Ce n'est pas lui qui décide des élèves qu'il transporte, des trajets, ou même de l'assignation des sièges, alors qu'il a la tâche complexe de devoir conduire les véhicules de façon sécuritaire, tout en assurant minimalement la gestion de comportements dérangeants ou dangereux. ►

Le transport adapté et les bris de services scolaires

Une grande partie des bris de service scolaire rapportés en lien avec le transport scolaire adapté découlent directement de cette structure de gestion : ce sont souvent les conditions matérielles du transport qui rendent le transport difficile. Comme le remarque une éducatrice spécialisée en classe TSA :

« Les gestionnaires y savent pas, y connaissent pas les élèves. (...) Tsé j'veux pas que moi mon élève perde un transport, parce qu'on condense trop dans le sien là, tsé quand on est rendu à 4 dans une berline c'est suffisant là. (...) Mais tsé des fois y en pas de solutions là. C'est vraiment plate là, mais des fois c'est ce trajet-là ou rien. (...) »

Le manque d'attention porté au profil et besoins des élèves, les longs trajets, la disposition des sièges, le nombre d'élèves à bord, les changements fréquents de parcours, du personnel de conduite, et d'élèves peuvent créer des conditions handicapantes pour les élèves neurodivergentes et neurodivergents. Une éducatrice raconte comment ces conditions matérielles du transport affecte la capacité d'un élève autiste à être présent en classe :

« Ça lui demande beaucoup parce que sont beaucoup à parler pis parce que la route prend une heure aussi, là. (...) Ça se peut qu'y arrive le matin pis qu'y soit déjà plus disponible là parce qu'il va être trop surchargé, trop de stimulis là. Faque tsé on condense les élèves mais c'est pas toujours idéal là. »

Notre étude met également en lumière plusieurs autres situations de bris scolaires en lien avec un mauvais arrimage entre différents services, ou encore, en lien avec des ressources humaines et matérielles limitées.

Enfin, nous notons beaucoup de situations de déscolarisation liées au transport scolaire qui sont dans l'ombre et non répertoriées dans les dénombrements du MEQ. Et pourtant, c'est la responsabilité des institutions scolaires de créer des conditions permettant à tous les élèves de pouvoir accéder à l'école. ■

Porter plainte

Mode d'emploi

Depuis le 28 août 2023, le mécanisme de traitement des plaintes en milieu scolaire a été modifié. Désormais, ce sont 17 protecteurs et protectrices régionales de l'élève (PRE) qui traitent les plaintes d'élèves et de parents.

Si votre enfant ne reçoit pas les services et les accommodements nécessaires, conformément à la LIP ([lire article page 4](#)), des recours graduels sont possibles. Ils sont accessibles aux élèves qui fréquentent un établissement d'enseignement relevant :

- D'un centre de services scolaire ;
- D'une commission scolaire anglophone ;
- Du secteur privé ;
- De la formation professionnelle ;
- De l'éducation aux adultes.

Votre enfant étudie à la maison ? Vous pouvez aussi vous plaindre des services que votre enfant reçoit ou devrait recevoir du centre de services scolaire auquel elle ou il est rattaché.

Un recours en 3 étapes

Depuis la mise en place des 17 protecteurs et protectrices régionales de l'élève, le recours doit suivre 3 étapes :

1 Personne directement concernée, sa supérieure ou son supérieur

Adressez-vous d'abord à la personne directement concernée dans l'école (personnel de direction, personnel enseignant, personnel de soutien, etc.), à sa supérieure ou à son supérieur. Cela peut être fait verbalement, mais il est toujours conseillé de procéder par écrit. La personne a 10 jours ouvrables pour vous répondre.

2 Responsable du traitement des plaintes

Si le traitement de votre plainte est insatisfaisant ou si le délai de dix jours ouvrables est dépassé, adressez-vous à la personne responsable du traitement des plaintes (RTI) du centre de services scolaire, de la commission scolaire ou de l'établissement d'enseignement privé selon le cas. La plainte peut être verbale, mais il est préférable de la faire par écrit. Le délai de réponse est de quinze jours ouvrables.

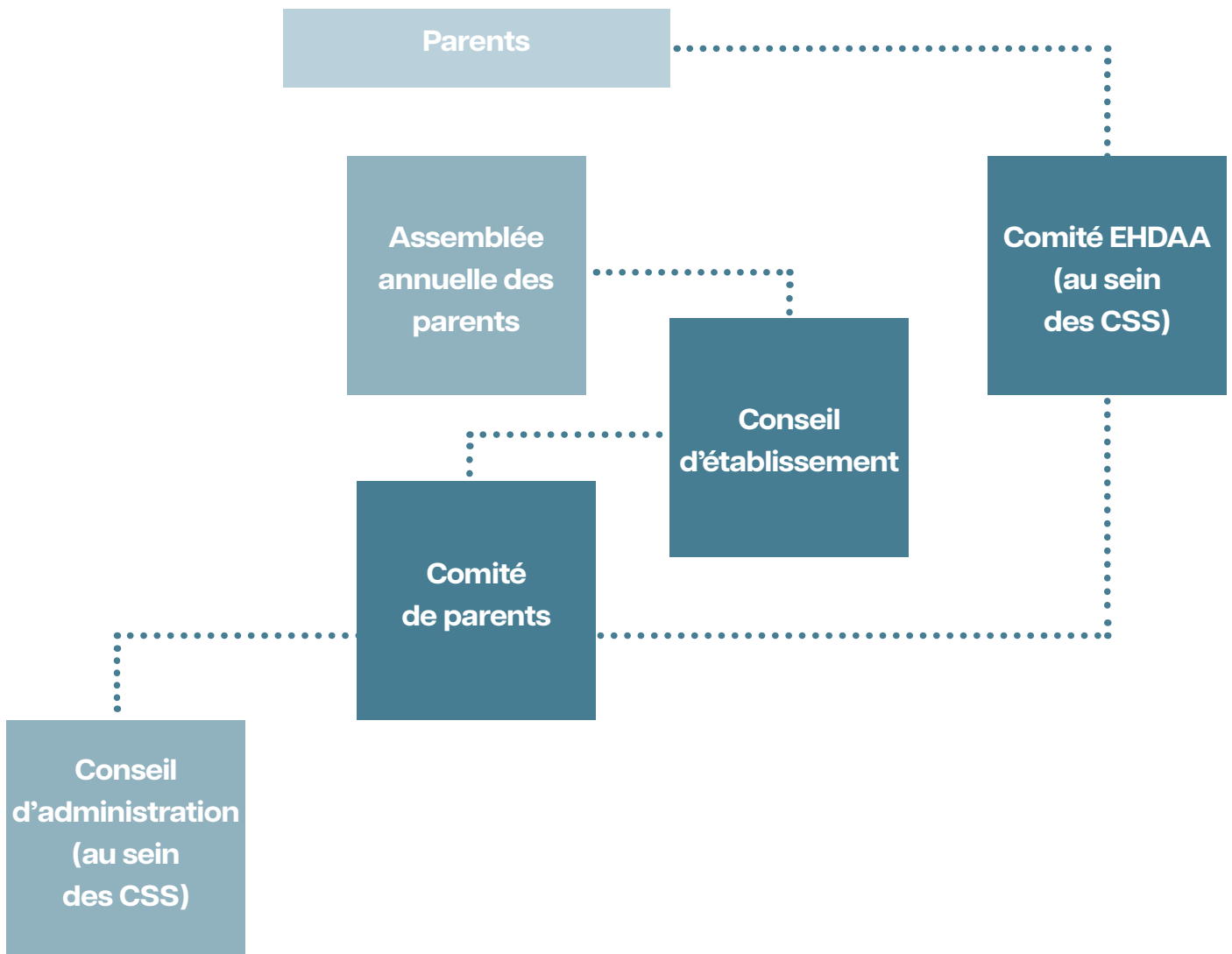
3 Protecteur ou protectrice régionale de l'élève (PRE)

Si vous êtes toujours insatisfait ou insatisfaite du traitement de votre plainte, ou si le délai est dépassé, communiquez avec le protecteur ou la protectrice régionale de votre région qui vous assistera dans la formulation écrite de la plainte. Pour plus de détail, consultez [le site Internet du PRE](#).

Instances scolaires

Faire entendre votre voix

La LIP prévoit la participation parentale au sein du milieu scolaire à travers différentes instances. On vous présente trois d'entre-elles au sein desquelles vous pouvez contribuer à la bonne gestion et à l'amélioration du réseau.



Source: Fédération des comités de parents du Québec

Comité EHDA

Selon la LIP (article 185), les centres de services scolaires doivent mettre en place un comité consultatif des services aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA). Consultatif, il donne notamment son avis sur :

- La politique d'organisation des services éducatifs aux élèves EHDA ;
- L'affectation des ressources financières pour les services aux élèves EHDA ;
- L'application du plan d'intervention à un élève EHDA.

Ce qu'en dit la FCPQ

Être membre du Comité EHDA vous permet d'être au courant des services offerts dans votre CSS, de rencontrer des parents et des intervenants intéressés à la cause pour faire avancer les dossiers communs. Ce comité vise à améliorer la situation de tous les élèves du CSS ayant des besoins particuliers.

Comité de parents

Porte-parole officiel des parents auprès de la commission scolaire, ce comité est constitué des représentants élus par les parents de chaque école du CSS. Le comité de parents agit et intervient afin d'améliorer la vie des élèves dans les écoles. Il est composé uniquement de parents et il est consulté sur de nombreux sujets relatifs à l'organisation des services assurés par la commission scolaire. À l'échelle de la province, les comités de parents sont regroupés au sein de la Fédération des comités de parents du Québec.



La Fédération des comités de parents du Québec propose un [guide d'accompagnement à l'intention des parents d'un enfant ayant des besoins particuliers](#).

Conseil d'établissement

Établi par la Loi sur l'instruction publique (article 42), le Conseil d'établissement est composé de parents, du personnel enseignant et de représentants de la communauté. Des membres du personnel professionnel et/ou de soutien peuvent aussi être présents. La direction de l'école assiste le conseil d'établissement et participe à toutes ses rencontres.

Ce qu'en dit la FCPQ

Sachez que les parents occupent une place importante au sein du conseil d'établissement de l'école, et que les enjeux qui y sont abordés sont très larges. Dans ses décisions, le conseil d'établissement doit tenir compte des réalités de tous les élèves, qu'ils aient des besoins particuliers ou non. S'impliquer au conseil d'établissement permet également aux parents d'accéder à divers comités mis en place par la commission scolaire.



Angela Fragasso,
ergothérapeute, M.Sc.

Collaboration parents-écoles

Au revoir les gants de boxe, bienvenue au travail d'équipe

Avec la contribution de **Marie-Pascale Pomey**, MD. Ph.D.
et **Audrey Raynault**, PhD.

La collaboration entre l'école et la famille est associée à des effets positifs sur la réussite éducative de tous les élèves tant au primaire qu'au secondaire^{1,2}. Cependant, malgré les nombreuses études qui rapportent ces bénéfices et une volonté généralement partagée de collaboration, la manifestation concrète, au quotidien, demeure un grand défi pour tous^{3,4}.

Il arrive fréquemment que les parents d'enfants autistes décrivent leur relation avec le milieu scolaire comme étant un véritable combat. Cer-

tains se reconnaîtront dans ce genre de déclaration : « Je vais tout faire pour mon enfant ; je vais me battre ! ». Or, ce combat inspire un état d'esprit qui s'éloigne significativement des principes de collaboration indispensables au développement harmonieux du jeune.

Lors de la journée Pédag'Austisme organisée au printemps 2024 par la FQA, Marie-Pascale Pomey, MD. PhD et moi-même avons introduit un modèle de partenariat famille-personnel d'intervention issu du secteur de la santé

Tout en reconnaissant
la valeur de l'approche
de défense des droits,
nous suggérons
une **alternative**
qui mise sur la
coconstruction.

et des services sociaux^{5,6}. Nous avons proposé une adaptation progressive de ce modèle à la réalité scolaire. Cette proposition exploratoire invite avant tout à déposer les gants de boxe et à unir les forces collectives des familles, du personnel scolaire, des personnels d'intervention en parascolaire et des partenaires pour favoriser la réussite éducative de tous les élèves autistes.

En s'inspirant de l'approche de partenariat-patient reconnue en santé et services sociaux, nous soumettons une nouvelle façon de faire entendre la voix des parents et des élèves dans le réseau de l'éducation. Tout en reconnaissant la valeur de l'approche de défense des droits, nous suggérons une alternative qui mise sur la coconstruction. Pour conjuguer avec les défis complexes actuels rencontrés dans les écoles, nous invitons les

parents, les élèves et le personnel scolaire à unir les savoirs expérientiels des familles aux savoirs professionnels des intervenants dans une perspective de résoudre ensemble, en équipe, les différentes situations rencontrées.

Les parents sont ressortis de la journée Pédag'Austisme avec des pistes d'actions concrètes pour expérimenter la mise à contribution positive de leurs savoirs expérientiels de la vie quotidienne avec un enfant autiste :

► **Considérer la réussite éducative comme une responsabilité partagée.**

La réussite éducative ne repose pas uniquement sur l'école ou sur la famille. Il s'avère crucial de dépasser la tendance à attribuer la responsabilité ou la « faute » à l'un ou à l'autre et de reconnaître plutôt une responsabilité partagée.

► **Favoriser un dialogue constructif pour se comprendre afin de « résoudre ensemble »**

En développant progressivement une relation de qualité avec l'école, l'objectif est de déposer les gants de boxe des parents et de remettre le bouclier de l'école pour tendre vers des décisions qui sont prises ensemble en respectant les savoirs, les rôles et les responsabilités de chacun. ►

► Promouvoir une relation basée sur la confiance, l'ouverture et la transparence

Pour créer un climat propice à la réussite éducative de l'élève, il s'avère essentiel d'appliquer ces principes de base à travers des ajustements mutuels et une empathie réciproque. Par exemple, il importe que la famille soit sensible aux contraintes auxquelles fait face le personnel scolaire tout comme l'équipe-école prend le temps de mieux comprendre le contexte familial.

► Développer graduellement ses connaissances et compétences

En s'informant, à son rythme, sur son rôle parental, les services disponibles et le trouble du spectre de l'autisme, le parent renforce son sentiment d'efficacité et devient mieux outillé pour participer aux décisions. Par exemple, une implication dans les instances scolaires (comité de parents, conseil d'établissement, etc.) peut offrir une opportunité d'apprentissage tout en permettant au parent de mettre à profit son savoir expérientiel dans les prises de décisions au sein des écoles et des centres de services scolaires.

► Miser sur l'assiduité, la disponibilité et le respect

Le contexte scolaire exige une certaine assiduité et disponibilité de la part des parents. Pour maintenir un climat de respect, notam-

Pour aller plus...

1. Deslandes, R. (2019). [Collaborations école-famille-communauté: Recension des écrits. Tome 1 : Relations école-famille](#). Réseau PÉRISCOPE.
2. Epstein, J. L. (2019). School, family and community partnerships. Caring for the children we share. (4e éd. p. 11-32). Corwin Press.
3. Gaudreau, N., Duchaine, M.P., Bégin, J.Y., Massé, L., Nadeau, M.F., Nadon, C., Bernier, V., Lesage, G., Morier, M., Malo, C. et Morissette, É. (2021). [Cadre de référence : J'ai mon plan ! Soutenir l'élève présentant des difficultés comportementales à l'établissement de son plan d'intervention](#). Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval.
4. Raynault, A. (2022). M-XITÉ : MaXimiser l'agentivité de l'élève et des adultes qui l'accompagnent pendant le processus NumÉr-actif d'un plan d'intervention. Revue internationale du CRIRES.
5. Pomey MP, Flora L, Karazivan P, Dumez V, Lebel P, Vanier MC, Jouet E. (2015). [Le « Montreal model » : enjeux du partenariat relationnel entre patients et professionnels de la santé](#). Santé Publique, 2015/HS S1: 41-50.
6. Fragasso, A., Pomey, M.P. et Careau, E. (2018). [Vers un modèle intégré de l'approche famille-partenaire auprès des enfants ayant un trouble neurodéveloppemental](#). Enfance & Psy, 2018/3 79 : 118-129.

ment lors de situations émotionnellement difficiles, il peut être parfois préférable de patienter avant de communiquer avec l'école afin d'être mieux disposé à résoudre la situation en équipe.

Pour favoriser le bien-être de toutes les personnes travaillant en partenariat et pour favoriser la réussite éducative des élèves autistes, un changement de discours des parents est proposé en passant de: « Je vais tout faire pour mon enfant, je vais me battre! » à « Je vais tout faire pour mon enfant, je vais persévérer à unir les forces autour de lui avec l'équipe-école! » ■



Scolarité des élèves autistes

Faisons de votre voix un levier du changement

En novembre 2024, l'Observatoire québécois de l'autisme diffusera un questionnaire sur la scolarité des élèves autistes. Plusieurs semaines après la rentrée des classes, ce sera pour vous l'occasion de rendre compte de la réalité rencontrée par vos enfants. Bénéficient-ils d'un plan d'intervention? Ont-ils

les services dont ils ont besoin pour étudier dans les meilleures conditions? Ce sont autant d'indicateurs qui nous permettront d'établir un tableau de bord précis et d'appuyer nos revendications pour une école plus juste, équitable et respectueuse de la Loi sur l'instruction publique.

Inscrivez-vous dès maintenant à observatoire.autisme.qc.ca

Vous recevrez une notification dès que le questionnaire sera disponible.

