



Notre action syndicale et professionnelle
face à la diversité de la population étudiante

Les 8, 9 et 10 juin 2010
Manoir St-Castin, Lac Beauport, Québec

TABLE DES MATIÈRES

Page

Introduction

Aux origines de la diversité p.2

Diversité des résultats et des parcours scolaires

Vers une diminution des exigences d'admission au collégial p.4

Diversité culturelle

Une réalité mal reconnue p.6

Diversité et limitations fonctionnelles

Une préoccupation en émergence p.8

La situation au collégial p.9

Quelles pistes de solutions? p.12

Balises et limites pour une intégration conditionnelle p.13

Conclusion

La diversité sociale, principale source d'inégalités scolaires p.15

Références p.16

Annexe 1 : Annexe (S024) relative à l'accessibilité au collégial des personnes handicapées, des Autochtones, des membres des communautés culturelles et des personnes participant au programme Sport-études.

Annexe 2 : Glossaire des procédures d'interventions faites auprès des étudiants ayant une incapacité.

Introduction

« ... les activités d'enseignement proprement dit doivent s'adapter aux besoins et aux caractéristiques d'une population étudiante plus hétérogène... Cela exige des ajustements complexes qui tiennent compte, notamment, de l'âge, de l'origine culturelle, de la préparation et du rapport aux études, de la motivation, du travail rémunéré, des problèmes familiaux, et du cheminement scolaire et des difficultés d'apprentissage et, plus particulièrement, celles des étudiantes et des étudiants ayant des handicaps physiques et mentaux ».

Enseigner au collégial... Portrait de la profession, Étude du Comité paritaire, mars 2008, p. 11

L'hétérogénéité croissante de la population étudiante, soulignée dans le rapport du comité paritaire sur la profession enseignante au collégial, renvoie effectivement à différentes réalités d'ordre scolaire, culturel, physique et psychologique ou encore social. Cette diversité de la population étudiante n'est pas sans soulever de nombreux défis et provoquer un alourdissement de la charge de travail pour les enseignantes et enseignants de cégep. La consultation menée dans les cégeps, dans le cadre de l'étude du comité paritaire, a notamment fait ressortir les difficultés causées par la présence d'étudiantes et d'étudiants présentant des difficultés d'apprentissage ou de comportement et de celles et ceux avec des problèmes de santé mentale. Souvent qualifiés de manière marchande de « clientèle émergente » par les directions de collèges, ce sont en effet ces jeunes, de plus en plus nombreux, qui amènent une réflexion plus large sur les besoins particuliers de la population étudiante. C'est donc pour mieux cerner les conséquences de ce phénomène et pour renforcer notre position sur cette question que la Fédération des enseignantes et enseignants de cégep (FEC-CSQ) a décidé d'en faire le thème de son XIX^e Congrès.

Aux origines de la diversité

Si la diversité de la population étudiante, notamment la diversité sociale, trouve son origine première dans la démocratisation du système d'éducation québécois et la création des cégeps, cela n'explique pas tout. Par exemple, la diversité culturelle peut s'expliquer par les politiques d'immigration alors que la diversité des parcours et des résultats scolaires est davantage liée aux politiques éducatives : décentralisation, réforme de l'éducation, passerelles DEP-DEC et modifications au Règlement sur le régime des études collégiales (RREC).

Les limitations fonctionnelles au cœur de l'actualité

La diversité des besoins particuliers de jeunes ayant des limitations fonctionnelles d'ordre physique ou mental trouve son origine dans une combinaison de facteurs. Outre la volonté de n'exclure aucun jeune du système d'éducation, les recours juridiques de parents de jeunes handicapés ainsi que l'adoption de la *Charte des droits et libertés de la personne* de 1976, de la *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale* de 2004 ainsi que de la *Politique gouvernementale pour accroître la participation sociale des personnes handicapées* de 2009 ont eu de nombreuses répercussions. Un regard sur les travaux du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), de la Fédération des cégeps ainsi que sur la couverture médiatique ou encore sur les activités d'organisations internationales comme l'UNESCO ou l'OCDE¹, démontre que beaucoup d'attention est portée sur la population étudiante avec des problèmes d'apprentissage, de

¹ Serge Ebersold, « L'adaptation de l'enseignement supérieur au handicap : évolution, enjeux et perspectives » dans *L'enseignement supérieur à l'horizon 2030*, OCDE, 2008, p. 241-262.

comportement ou de santé mentale. L'augmentation du nombre de cas uniquement pour les troubles d'apprentissage et les problèmes de santé mentale, de près de 790 % entre 2000 et 2008, a d'ailleurs de quoi provoquer des réactions.² Outre des mentions dans plusieurs quotidiens nationaux, un rapport sur le sujet pour l'enseignement supérieur, même s'il n'a pas encore été rendu public, a été commandé par la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Un projet cégeps-universités est également en cours dans le but de favoriser l'intégration des nouvelles populations étudiantes en situation de handicap. Le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) publiera, quant à lui, à l'automne prochain, un rapport qui portera sur l'inclusion scolaire. La Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ) a convié notre fédération à une table de travail sur l'obligation d'accommodement des besoins éducatifs particuliers dans le réseau d'enseignement collégial québécois. Enfin, dans une entrevue au *Devoir* de janvier 2010 sur le sujet, la directrice des communications de la Fédération des cégeps affirmait : « Les besoins sont reconnus et il reste à savoir, cette année et l'an prochain, comment il sera possible de répondre à ceux-ci ». Le Canada a, de plus, ratifié la Convention relative aux personnes handicapées le 10 mars 2010.

Pour un débat plus large sur la diversité incluant la question de l'égalité des chances

La table est donc déjà mise pour le débat dans lequel nous souhaitons mieux prendre position. Néanmoins, il apparaît important de situer nos discussions dans une réflexion plus large, incluant nos conditions de travail, mais ayant aussi pour toile de fond l'égalité des chances. Si l'on doit favoriser l'accès du plus grand nombre, jusqu'où l'enseignement supérieur doit-il s'adapter aux diversités et jusqu'où les étudiantes et étudiants avec des besoins particuliers doivent-ils s'adapter à l'enseignement supérieur? Voilà une question qui se pose alors que certains prônent l'inégalité de traitement pour favoriser l'égalité de résultats³ et que d'autres soulèvent plutôt l'évolution problématique entre les exigences d'adaptation aux besoins particuliers et l'autonomie professionnelle du personnel enseignant.⁴ Nous ne sommes ici pas loin du débat sur le « vivre ensemble » et la cohésion sociale dans lequel plusieurs s'interrogent sur les avantages et les limites de l'existence de droits particuliers ou de discrimination positive.

Enfin, la question soulevée par le sociologue François Dubet, « Qu'est-ce qu'une école juste? » pourra guider notre réflexion. Qu'est-ce qu'un cégep juste pour celles et ceux qui y œuvrent au quotidien et juste pour les jeunes Québécoises et Québécois, quelles que soient leurs origines sociales ou culturelles ou leurs difficultés de tous ordres? Nous proposons donc de dresser un bref portrait de la diversité de la population étudiante au collégial et des enjeux qu'elle soulève afin de mettre de l'avant des pistes de solutions visant notamment les encadrements législatifs et réglementaires. Trop souvent, les directions de collèges nous renvoient la responsabilité individuelle de résoudre les problèmes. À l'avenir, nous souhaitons mieux mettre de l'avant nos droits individuels et collectifs ainsi que les obligations des collèges et du MELS face à l'augmentation des besoins particuliers provoquée par la diversification de la population étudiante.

² Réginald Harvey, « Les cégeps déploieront des services pour les étudiants en difficulté », *Le Devoir*, 23 et 24 janvier 2010, G5.

³ Pierre Doray, « Égalité d'accès, inégalité de traitement et égalité de résultats : favoriser l'égalité des chances dans l'enseignement supérieur » dans *Options CSQ*, automne 2009.

⁴ Claude Lessard, « Autonomie professionnelle et régulation de l'éducation : une évolution problématique » dans *Options CSQ*, automne 2009.

Diversité de résultats et de parcours scolaires

Vers une diminution des exigences d'admission au collégial

À première vue, la diversité de résultats et de parcours scolaires des étudiantes et étudiants peut sembler aller de soi. Toutes et tous ne sont pas diplômés de la même école avec des résultats identiques. Par contre, lorsque cette diversité est accrue par des décisions politiques, elle peut être plus légitimement remise en question. Les gouvernements successifs, et plus encore les ministres de l'Éducation qui entrent en fonction, semblent tenir à marquer leur passage (souvent bref). Tour à tour, ils modifient les lois et règlements qui encadrent le système d'éducation, imposant de nouvelles obligations sans ajout de financement.

Au printemps 2004, une année après l'arrivée au pouvoir des libéraux de Jean Charest, l'ensemble du réseau collégial était remis en question. Les ministres Reid, Fournier puis Courchesne se sont ainsi succédé, en faisant adopter des mesures censées améliorer la réussite au secondaire et l'accès au collégial. Cela a donné lieu à plusieurs modifications du Règlement sur le régime des études collégiales (RREC) notamment en vue de diminuer les conditions d'admission. Pour les mêmes raisons, les passerelles DEP-DEC ont été encouragées et de nouveaux parcours de formation au secondaire ont été développés. Enfin, la compétition qui existe entre les écoles secondaires, notamment par l'offre de projets pédagogiques particuliers, n'est pas non plus sans avoir eu d'impacts sur la diversification de résultats et de parcours scolaires.

Tableau 1 : Diversité des conditions d'admission au collégial

Diplôme d'études secondaires du secteur des jeunes (DES) <i>Parcours de formation générale ou parcours de formation générale appliquée</i>
Diplôme d'études secondaires de la formation générale des adultes
Diplôme d'études professionnelles (DEP)
Admission conditionnelle à l'obtention du DES lors de la 1 ^{re} session du collégial
Admission sur la base d'une formation jugée équivalente (si interruption des études à temps plein depuis 36 mois)

La FEC et la CSQ ont déjà dénoncé à plusieurs reprises les effets néfastes des récentes modifications aux conditions d'admission. Le nivellement vers le bas a notamment été mis de l'avant. Plutôt que d'assurer un véritable soutien au personnel et aux étudiantes et étudiants, le gouvernement libéral semble vouloir provoquer une amélioration des taux de réussite au secondaire et une augmentation de l'accessibilité au collégial en passant par des mesures réglementaires. Une étude du SRAM a pourtant déjà démontré que des conditions d'admission et des résultats au secondaire plus élevés améliorent les chances de succès au cégep.⁵

⁵ Michèle Gingras et Ronald Terril, *Passage secondaire-collégial : caractéristiques étudiantes et rendement scolaire. Dix ans plus tard*, 2006, SRAM, service de recherche.

Les nouvelles mesures que sont l'admission conditionnelle et l'admission sur la base d'une formation jugée équivalente ainsi que les passerelles DEP-DEC devront faire l'objet d'un réel suivi pour savoir si elles n'apportent pas plus de problèmes que de solutions. Il faudra également s'assurer que les étudiantes et étudiants admis avec des conditions particulières puissent avoir accès à des activités de mise à niveau financées adéquatement. C'est en quelque sorte le prix à payer pour favoriser leurs chances de poursuivre des études collégiales tout en diminuant la pression exercée dans les salles de classe par l'hétérogénéité des groupes. À l'automne 2010, l'arrivée des élèves de la réforme ayant connu des parcours et des approches pédagogiques variés ne viendra finalement qu'accentuer cette diversité scolaire. Il faudra aussi rappeler que cette réalité concerne également les enseignantes et enseignants de la formation continue qui enseignent notamment à des jeunes et des adultes qui effectuent un retour aux études. Or, est-il nécessaire de rappeler que les ressources allouées pour soutenir le personnel enseignant et la population étudiante font cruellement défaut dans ce secteur.

Diversité culturelle

Une réalité mal reconnue

Comme le soulignait le service interculturel collégial (SIC) dans un document publié à l'occasion de ses vingt ans d'existence⁶, « il existe peu de données exhaustives révélant la diversité ethnoculturelle des étudiants dans les cégeps ». Néanmoins, des cégeps comme Bois-de-Boulogne ont, il y a quelques années, estimé recevoir entre 20 % et 30 % d'étudiantes et d'étudiants issus de l'immigration. La diversité culturelle de la population étudiante au collégial concerne évidemment davantage les cégeps de Montréal. Cependant, même dans la grande région métropolitaine, tous les cégeps ne sont pas fréquentés par la même population étudiante et d'autres cégeps peuvent être concernés lorsqu'il s'agit d'étudiantes et d'étudiants étrangers. C'est le cas au cégep de Matane qui reçoit depuis plusieurs années des jeunes de l'île de La Réunion.

Avec l'arrivée de plus de 45 000 immigrantes et immigrants au Québec en 2008 et près de 10 % de jeunes allophones dans le réseau collégial, la diversité culturelle est une réalité toutefois inégalement répartie dans les cégeps comme sur le territoire québécois. Au mois de mars 2010, un rapport de Statistique Canada constatait que, dans vingt ans, 30 % de la population montréalaise serait d'origine étrangère. Le résultat de cette enquête était d'ailleurs sorti seulement quelques jours après « l'affaire du niqab » qui avait donné lieu à l'expulsion d'une Égyptienne d'un cours de francisation au cégep de Saint-Laurent parce qu'elle refusait de se départir de son voile intégral. Dans ce cas, relativement rare, le gouvernement avait appuyé la direction du collège.

La présence de jeunes issus d'une autre culture, si elle peut bien sûr être source d'échanges, entraîne parfois certaines difficultés, autres que celle mentionnée ci-dessus. D'une part, des problèmes d'écriture et de compréhension en français nuisent parfois à la réussite et, d'autre part, les différences culturelles peuvent provoquer des tensions entre élèves ou avec l'enseignante ou l'enseignant. Le travail en équipe peut, par exemple, provoquer de fortes oppositions lorsque des jeunes; issus d'un même pays dans lequel existe des conflits ethniques, doivent travailler ensemble. La relation d'autorité entre enseignants et étudiants peut également s'avérer différente de celle de la culture d'origine. Enfin, la matière enseignée peut, elle-même, être appréhendée de manière différente selon les cultures.

Sans nier qu'un certain nombre de ces difficultés existent dans des milieux monoethniques (difficultés en français, tensions ou conflits entre étudiants ou avec le personnel, etc.), plusieurs ont tenté de répondre aux spécificités créées par la diversité culturelle. L'existence d'un taux de chômage plus élevé chez les immigrants rappelle d'ailleurs les enjeux sociaux liés à la réussite des jeunes qui en sont issus.⁷ Plusieurs mesures sont d'ores et déjà mises de l'avant dans les cégeps et, dès 1998, le MELS énonçait certains principes dans la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Trois grandes balises étaient alors énoncées : promotion de

⁶ Édith Gaudet et Sylvie Loslier, *20 ans d'actions, de réflexions et d'engagement. Tisser des liens pour mieux vivre ensemble au cégep*, Service interculturel collégial, mai 2008.

⁷ En 2008, le taux de chômage était de 7,2 % pour l'ensemble de la population et de 11,1 % pour les immigrantes et immigrants.

l'égalité des chances pour toutes et tous, maîtrise du français comme langue commune de la vie publique et éducation à la citoyenneté démocratique.

Le SIC mentionne également l'importance de bien reconnaître les valeurs publiques communes telles que « l'égalité entre les hommes et les femmes et la séparation de l'État et de la religion ». La nécessité « de présenter et de promouvoir la culture québécoise auprès de tous les cégépiens et particulièrement auprès des élèves issus de l'immigration » ainsi que le rôle des études collégiales dans l'acquisition d'un esprit critique sont aussi rappelés.

La diversité culturelle constitue déjà une préoccupation pour plusieurs mais relativement peu de cégeps semblent pourtant avoir adopté une *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* et il est difficile de dresser un portrait fiable de cette réalité. Même s'il ne semble pas y avoir d'uniformité par rapport aux actions menées en vue de l'intégration des jeunes issus de l'immigration, on peut toutefois mentionner :

- l'introduction de compétences interculturelles dans plusieurs programmes de Techniques humaines;
- la possibilité d'obtenir du temps additionnel pour l'épreuve uniforme de français;
- la mise en œuvre de soutien linguistique;
- l'organisation d'activités parascolaires;
- ou encore la mise en place de comités responsables de l'interculturel.

Malgré des situations très différentes d'un cégep à l'autre, la reconnaissance et une meilleure connaissance de la diversité culturelle dans les cégeps devraient être mises de l'avant. Malgré cela, le débat sur l'éducation interculturelle s'inscrit dans un débat social plus large. Il doit être l'occasion, comme le souligne le Service interculturel collégial (SIC) de mettre de l'avant à la fois la culture québécoise, l'éducation à la citoyenneté et le rôle du cégep dans le développement de l'esprit critique.

Diversité et limitations fonctionnelles

Une préoccupation en émergence

« Doit-on tabler seulement sur les possibilités d'adaptation d'un enfant en milieu scolaire ou, au contraire, s'interroger sur les capacités de l'école de s'adapter elle-même aux enfants dans leur diversité? Le renversement de la notion d'intégration à celle d'inclusion se comprend dans ce contexte ».⁸

Le mouvement d'accueil des jeunes avec des limitations fonctionnelles, qu'elles soient plus « traditionnelles » (déficiences auditive, visuelle, motrice ou organique) ou en « émergence » (troubles envahissants du développement, trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité, troubles d'apprentissage ou problème de santé mentale), n'est pas nouveau. Les systèmes d'éducation occidentaux ont, en effet, évolué de la même façon passant de la ségrégation à l'intégration à partir des années 70 pour finalement promouvoir un modèle d'inclusion totale à partir des années 90.⁹

Tableau 2 : Deux modèles d'accueil pour les jeunes ayant des limitations fonctionnelles

	Intégration	Inclusion totale
Origine	Reconnue à partir des années 70	Commence dans les années 90, présentée comme une rupture.
Visées	Intégration progressive compte tenu des progrès de l'élève	Inclusion immédiate sans égard aux capacités. Les différences créent des opportunités d'apprentissage.
Population concernée	Handicaps légers	Tous les élèves quels que soient leurs handicaps.
Intervenants	L'enseignant en collaboration avec les spécialistes	- L'enseignant (personnage-clé). - Participation des spécialistes sur demande.
Pédagogie	Enseignement systématique et explicite	Socioconstructivisme (travail d'équipe, enseignement mutuel, etc.)
Critiques	- Valeurs trop pragmatiques; - Difficulté de maintenir le partenariat entre les services; - Stigmatise les handicapés et limite l'appartenance au groupe.	- Manque de précision de la notion d'inclusion; - Manque de prise en compte de la réalité des établissements d'enseignement; - Manque de prise en considération du type de handicap; - Impact sur les autres élèves.

Extrait de Gérald Boutin et Lise Bessette, Inclusion ou illusion? Élèves en difficulté en classe ordinaire : Défis, limites et modalités.

Ces classifications se basent avant tout sur la réalité du primaire et du secondaire. Cela est d'ailleurs compréhensible considérant l'instruction obligatoire avant seize ans ainsi que la possibilité d'offrir aux jeunes des parcours en classe ordinaire ou en classe spécialisée. Au Québec, au cours des dernières années, les débats portent précisément sur cette question de

⁸ Éric Plaisance, « Quelle école pour les enfants handicapés », *Sciences Humaines*, no 212, février 2010, p. 43-45.

⁹ Gérald Boutin et Lise Bessette, *Inclusion ou illusion? Élèves en difficulté en classe ordinaire : Défis, limites et modalités*, Éditions Nouvelles, Montréal, 2009.

l'inclusion des élèves handicapés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EHDA) dans les classes ordinaires. En effet, malgré la diminution du nombre total d'élèves, le nombre d'EHDA dans le réseau scolaire augmente. Ils représentaient plus de 15 % du total des élèves du préscolaire au secondaire en 2006. De plus, ces jeunes se retrouvent de plus en plus intégrés en classe ordinaire (un sur deux au secondaire) alors que les classes spécialisées ont tendance à diminuer. Le modèle d'inclusion totale semble donc l'emporter, du moins dans le discours. Quoi qu'il en soit, dans les commissions scolaires la situation actuelle provoque de nombreuses critiques notamment en matière de surcharge de travail et de conditions d'enseignement de la part du personnel enseignant des commissions scolaires.¹⁰

La situation au collégial

Au collégial, le débat ne peut pas avoir lieu en ce qui concerne les classes ordinaires ou spéciales. Ce modèle n'existe pas à l'enseignement supérieur beaucoup plus spécialisé et organisé par programmes. Néanmoins, les grandes tendances qui se dessinent avant l'entrée au cégep ainsi que la popularité de l'un ou l'autre des modèles d'accueil ne sont pas sans influencer les différents acteurs du réseau et, notamment, la Fédération des cégeps. Il faut également mentionner que, si la *Loi sur l'instruction publique* ne s'applique pas au collégial, la *Charte des droits et libertés de la personne*, la *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale* de 2004 ainsi que la *Politique gouvernementale pour accroître la participation sociale des personnes handicapées* de 2009 ont créé de nombreuses obligations favorisant ainsi en partie l'augmentation du nombre d'étudiantes et d'étudiants avec des incapacités.

Les articles 10 et 12 de la Charte prévoient en effet que :

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

Il y a discrimination lorsqu'une telle distinction, exclusion ou préférence a pour effet de détruire ou de compromettre ce droit. (Article 10)

Nul ne peut, par discrimination, refuser de conclure un acte juridique ayant pour objet des biens ou des services ordinairement offerts au public. (Article 10)

Comme le précise la Commission des droits de la personne et de la jeunesse (CDPDJ), « conformément à l'article 12 de la Charte, les biens ou les services ordinairement offerts au public ne peuvent être refusés à une personne en raison d'un des motifs de discrimination prévus à l'article 10 ». ¹¹ Si l'on ajoute à cela une définition très large du handicap développée par la jurisprudence qui inclut même le diabète et l'on comprend alors le poids des obligations légales.

¹⁰ Pauline Ladouceur, « Balises et limites à l'intégration des élèves HDAA en classe ordinaire », La dépêche FSE, septembre 2008.

¹¹ Commission des droits de la personne et de la jeunesse (CDPDJ), *Document synthèse pour les activités de la table de travail sur l'obligation d'accommodement des besoins particuliers dans le réseau d'enseignement collégial québécois*, 26 février 2010.

Malgré l'impact possible de cet encadrement légal, c'est sans doute l'augmentation du nombre de cégépiennes et de cégépiens présentant des troubles d'apprentissage, des troubles graves de santé mentale ou des troubles de l'attention et des troubles envahissants du développement qui a alerté les acteurs du réseau collégial sur la nécessité de mieux prendre en considération cette réalité. C'est d'ailleurs ce groupe, qualifié de « clientèle émergente », qui augmente le plus au sein de l'ensemble de la population étudiante avec des besoins particuliers.

Tableau 3 : Augmentation de la population étudiante ayant des incapacités, des besoins particuliers et/ou des troubles d'apprentissage

<i>Source</i>	<i>Population étudiante collégiale concernée</i>	<i>Résultats</i>
Fédération des cégeps ¹²	Troubles d'apprentissage ou de santé mentale	Entre 2000 et 2008 : - de 136 à 1071
Catherine Fichten ¹³	Avec incapacités	Pour l'année 2006 : - 1 500 déclarés - 13 500 non déclarés (estimation)
CDPDJ ¹⁴	Avec besoins particuliers	Entre 2005 et 2009 : - de 860 à 4309

Pour répondre aux besoins particuliers de ces étudiantes et étudiants, les cégeps ont mis en place une structure et des moyens qui, de l'aveu même de la Fédération des cégeps, s'avèrent insuffisants.¹⁵ Le cégep de Sainte-Foy pour l'Est du Québec et celui du Vieux-Montréal pour l'Ouest ont été désignés pour coordonner l'organisation des services et ont obtenu des ressources. Le collège Dawson reçoit lui aussi un financement particulier mais n'est pas un centre désigné. De plus, chacun des cégeps doit nommer un répondant local responsable de ce dossier. Là encore la Fédération des cégeps reconnaît le manque de temps dont disposent ces répondants aux affectations multiples. Le problème du financement est, lui aussi, décrié par l'organisme patronal qui met de l'avant le fait que les problèmes émergents des étudiants devraient être financés de la même manière que les troubles plus traditionnels. La Fédération demande ainsi au MELS de modifier le mode de financement prévu à l'annexe S 024 du Régime budgétaire et financier des cégeps¹⁶ pour que tous les troubles d'apprentissage et les problèmes graves de santé mentale soient reconnus de la même manière que les déficiences auditive, visuelle, motrice ou organique. Actuellement, toutes et tous sont accueillis sans que le financement nécessaire ne suive le nombre de cas. Il est donc inévitable que la pression se retrouve sur le dos des premiers intervenants que sont les enseignantes et les enseignants. Sans

¹² Réginald Harvey, « Les cégeps déploieront des services pour les étudiants en difficulté ».

¹³ Fichten Catherine et all., *Étudiants ayant des incapacités au cégep : réussite et avenir*, Rapport final présenté au FQRS, printemps 2006.

¹⁴ Commission des droits de la personne et de la jeunesse (CDPDJ), *Document synthèse pour les activités de la table de travail sur l'obligation d'accommodement des besoins particuliers dans le réseau d'enseignement collégial québécois*, 26 février 2010.

¹⁵ Fédération des cégeps, *L'éducation pour l'inclusion dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie*, Mémoire présenté dans le cadre de la consultation pour l'élaboration du rapport 2010 sur l'état et les besoins de l'éducation du Conseil supérieur de l'éducation.

¹⁶ Annexe du Régime budgétaire et financier des cégeps relative à l'accessibilité au collégial des personnes handicapées, des autochtones, des membres des communautés culturelles et des personnes participant au programme Sport-études.

ressources additionnelles, les autres catégories de personnel des cégeps sont d'ailleurs elles aussi affectées.

Tableau 4 : Population étudiante au collégial avec des incapacités et reconnaissance pour fin de financement selon l'annexe S 024

Type de limitation fonctionnelle	Traditionnelle	En émergence
Reconnue pour financement régulier prévu à l'annexe S 024	Déficiences auditive, visuelle, motrice ou organique	<i>Troubles envahissants du développement</i> (Autisme ou syndrome d'Asperger)
Non reconnue pour financement régulier prévu à l'annexe S 024		<i>Troubles d'apprentissage</i> (dyslexie, dyscalculie et dysorthographe) <i>Trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité</i> (TDA / H) <i>Troubles de santé mentale</i> (trouble panique, trouble de l'humeur, schizophrénie, etc.)

Les exemples de difficultés rencontrées sont multiples : comment faire face à un jeune autiste dans le cadre de travaux d'équipe ou parce qu'il pose plus de cinquante questions par cours? À un jeune atteint de schizophrénie qui souhaite se rendre en stage dans le domaine de l'éducation spécialisée ou en Techniques d'intervention policière? À une demande d'un neuropsychologue de ne plus prendre en compte les fautes d'orthographe dans les matières autres que le français pour un jeune atteint de dysorthographe? Mais, au-delà de ces exemples particulièrement problématiques, c'est le nombre de cas, notamment pour les troubles d'apprentissage, qui se fait sentir. Au cégep Gérald-Godin, par exemple, pour l'ensemble des cas, c'est plus de 35 dossiers à prendre en considération par année depuis deux ans sur un total de 1 100 étudiants. Ces situations soulèvent plusieurs enjeux liés à l'égalité de traitement pour les évaluations ainsi que sur les possibilités de stage ou même de réussite au programme. Au-delà de l'admission, il faudrait que les collègues s'interrogent sur les possibilités réelles pour certains étudiants de compléter leurs études. Il faudra également, comme le précise la CDPDJ, pallier au « manque de balises claires et d'uniformité quant au contexte d'élaboration et au contenu des plans d'intervention ».

Malgré le manque de financement, les cégeps ont mis en place un certain nombre de mesures pour faire face aux difficultés rencontrées. Ces mesures interviennent au moment de l'admission (incitation à se déclarer aux services adaptés) ou après l'admission (analyse des besoins, élaboration d'un plan de services et information aux enseignantes et enseignants). Les cégeps pourront alors offrir différents services : temps supplémentaire pour les examens, support par des logiciels, mise en place de procédures d'intervention comme au collège de Maisonneuve¹⁷, tutorat, diffusion d'information ou encore, comme au cégep de Matane, l'incitation faite aux nouveaux inscrits à déclarer leur incapacité afin de recevoir des services. Malgré l'existence de

¹⁷ Procédure d'encadrement des interventions faites auprès des étudiants ayant une incapacité, avril 2008.

ces mesures de soutien se pose le problème du manque d'uniformité des outils et des services disponibles d'un cégep à l'autre. Par exemple, des ressources existent parfois pour permettre la surveillance d'évaluation distincte ou prolongée, parfois c'est à l'enseignante ou à l'enseignant d'assumer ce travail supplémentaire.

La question de la non-déclaration et de la confidentialité apportent également un certain nombre de limites aux actions déjà mises en place. Selon l'enquête de Catherine Fichthen, 90 % des jeunes avec des incapacités ne se déclareraient pas. Plusieurs raisons sont invoquées pour expliquer la réticence des étudiantes et étudiants à se déclarer auprès des services spécialisés : ignorance, volonté de ne plus être stigmatisé, absence de ressources pour se faire diagnostiquer, etc. De plus, même si un jeune se déclare, elle ou il peut demander au cégep que cette information demeure confidentielle. Ainsi, l'enseignante ou l'enseignant peut ne pas connaître les incapacités précises auxquelles il sera pourtant confronté. À l'avenir, il faudra d'une part distinguer les obligations réelles créées par les diagnostics et les plans d'intervention, des prescriptions ou accommodements souhaités par les collègues. D'autre part, il faudra porter une attention particulière à l'élaboration et au contenu de ces mêmes diagnostics et plans d'intervention pour savoir jusqu'où iront les demandes adressées aux enseignantes et enseignants.

Quelles pistes de solutions?

Face à ces défis, le débat entre intégration et inclusion ressurgit lorsque l'on s'interroge sur la meilleure solution pour permettre la réussite des jeunes avec des limitations fonctionnelles sans détériorer les conditions de travail et sans nuire aux autres élèves. Or, il semble que la perspective inclusive d'adaptation de l'enseignement aux besoins particuliers tend à prendre le dessus sur l'intégration des élèves en classe grâce au soutien des services spécialisés. L'indice le plus marquant de cette tendance repose sur les discours favorables à une approche pédagogique dite différenciée ou individualisée. Selon la Fédération des cégeps, il s'agirait de : « Déployer de nouveaux moyens à l'intérieur des classes et de voir comment favoriser et mieux soutenir l'innovation pédagogique des enseignants, c'est-à-dire l'expérimentation de formules et d'activités d'apprentissage qui pourraient contribuer davantage dans chaque cours à la réussite ». ¹⁸ Pour d'autres, l'approche inclusive permet de « passer du constat d'hétérogénéité à la gestion positive des singularités en effectuant un changement paradigmatique et cela, sans faire baisser le niveau ». ¹⁹ En d'autres termes, l'approche inclusive s'adresserait à toutes les « diversités » en demandant aux enseignantes et aux enseignants de s'y adapter plutôt que de demander aux étudiantes et aux étudiants différents de s'adapter à l'enseignement offert au groupe dans sa majorité.

En plus de se concrétiser parfois en prescriptions naïves, voire insultantes, du type : utiliser le moins de mots possible pour expliquer un concept, on peut se demander si l'adhésion à ce type d'approche ne relève pas de la pensée magique en faisant reposer la résolution de cet enjeu social sur le dos des enseignantes et enseignants et en créant un nivellement par le bas. À moins qu'il ne s'agisse simplement de défendre la position qui propose de répondre aux besoins particuliers sans ajouts de nouvelles ressources financières. Gérald Boutin critique lui aussi le manque de

¹⁸ Fédération des cégeps, « L'éducation pour l'inclusion dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie ».

¹⁹ Serge Thomazet, « L'intégration a des limites, pas l'école inclusive! », *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 34, no 1, 2008, p.123-139.

pragmatisme des tenants de l'approche inclusive en ce qui a trait à l'application. Il précise que : « Les propositions soi-disant "innovantes" des travaux auxquels se réfèrent les tenants de l'inclusion totale sont depuis longtemps utilisées... : pédagogie différenciée ou par projet, travail d'équipe ou coopératif, etc. On ne voit pas en quoi ces méthodes pourraient faciliter à ce point la tâche de l'enseignant »²⁰ et permettre une meilleure réussite des étudiantes et étudiants.

Les solutions pédagogiques, en plus de venir questionner l'autonomie professionnelle, semblent limitées. La voie juridique, si elle n'apporte pas directement de « solutions » est, par contre, venue baliser les pratiques. La jurisprudence a, en effet, précisé la notion de contrainte excessive en la qualifiant : « D'obstacle majeur et important, tant au plan pédagogique, administratif et financier ».²¹ Le respect du droit d'autrui, notamment les droits des autres élèves, constitue, par exemple, une limite aux adaptations à offrir aux jeunes avec des besoins particuliers. La CDPDJ a ainsi pu rejeter la demande d'un jeune atteint de schizophrénie qui s'était vu refuser le droit de poursuivre ses études en Techniques d'éducation spécialisée. Toutefois, la contrainte excessive semble difficile à atteindre car les tribunaux ont répondu plutôt favorablement aux recours de parents de jeunes handicapés. Dans une commission scolaire, par exemple, même les contraintes financières se sont avérées insuffisantes pour ne pas offrir des services. Les demandes visant la manière d'évaluer et les approches pédagogiques sont aussi évaluées lorsqu'il est question de prouver qu'il y a ou non contrainte excessive. Les balises à l'accueil d'étudiantes et d'étudiants ayant des besoins particuliers semblent donc devoir trouver des pistes supplémentaires à celles offertes par les tribunaux.

Balises et limites pour une intégration conditionnelle de la population étudiante avec des limitations fonctionnelles

Au primaire et au secondaire, la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE-CSQ) a développé une position incluant des conditions et des limites à l'inclusion. Elle revendique notamment une diminution du nombre d'élèves par classe, une limite au nombre d'EHDAA dans les classes ordinaires et une augmentation des ressources financières pour les services directs aux élèves et le soutien au personnel enseignant. À cela, il faut ajouter les dispositions déjà prévues dans la convention collective notamment à l'effet de reconnaître, comme valant plus qu'un élève, certains EHDAA. Au-delà d'un total de 32 élèves par groupe, les enseignantes et enseignants reçoivent une compensation financière mais, dans certains cas, uniquement lorsque les services ne sont pas dispensés. La situation dans les commissions scolaires est donc loin d'être parfaite. Les troubles d'apprentissage ne sont pas suffisamment reconnus, les plans d'interventions pas assez respectés (quand il y en a) et les commissions scolaires pas assez proactives pour ne citer que ces exemples dans lesquels le manque de ressources est souvent en cause.

Au collégial, aucune disposition n'existe pour le moment dans la convention collective. Il ne peut pas non plus être question de classes spéciales. Le débat se pose donc plutôt en ce qui concerne la reconnaissance de la charge de travail supplémentaire occasionnée pour l'encadrement de respect de l'autonomie professionnelle et d'offre de service spécialisés accessibles et suffisants. Cette offre de service, qui devra se faire sans discrimination ni

²⁰ Gérald Boutin et Lise Bessette, *Inclusion ou illusion? Élèves en difficulté en classe ordinaire : Défis, limites et modalités*, p. 88.

²¹ Central Okanagan School District No 23 c. (1992) 2 R.C.S. 970, p. 984.

privilège, semble d'ailleurs se décliner d'autant de manières qu'il y a de besoins individuels spécifiques. Par exemple, des jeunes ayant un même trouble d'apprentissage comme la dyslexie pourraient avoir des besoins quelque peu différents selon le degré de difficulté qu'elles ou ils éprouvent. Cela ne sera pas sans compliquer l'encadrement à mettre en place pour les pratiques d'accommodement. Finalement, comme le précisait le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) en 1996 : « L'intégration est un choix de la société québécoise et dans une société démocratique les droits apportent des responsabilités, il faut en payer le prix ». Une intégration conditionnelle des étudiantes et étudiants avec des limitations fonctionnelles au collégial devrait donc être mise de l'avant.

Conclusion

La diversité sociale, principale source d'inégalités scolaires

Faut-il adapter les cégeps ou adapter les nouveaux cégépiens et cégépiennes aux cégeps? Face aux diversités engendrées par des parcours scolaires différents, des origines culturelles multiples ou encore par différentes catégories de limitations fonctionnelles, les enseignantes et enseignants de cégep sont effectivement confrontés à une hétérogénéité croissante de leurs classes. De plus en plus d'étudiantes et d'étudiants ont des besoins particuliers auxquels il faut répondre pour leur permettre un cheminement « normal » dans leurs études collégiales. Avec la pression de certains encadrements légaux, les acteurs du réseau collégial appliquent souvent le principe du traitement inégal pour viser une égalité de résultats. Cependant, le poids de ces pratiques, notamment sur la tâche des enseignantes et enseignants de cégep (mise à niveau, encadrement supplémentaire, etc.), n'est pas reconnu à sa juste valeur par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Les ressources ne suivent pas l'augmentation des besoins... particuliers. La pression pour l'innovation et la différenciation pédagogique se fait de plus en plus sentir, sans avoir fait la démonstration de ce que constitue une innovation et de la pertinence de la différenciation. Tout cela en remettant souvent en question l'autonomie professionnelle des enseignantes et enseignants.

À court terme, comme souligné dans ce document, plusieurs mesures doivent, bien sûr, être mises de l'avant : réévaluation des conditions d'admission, cours de mise à niveau, réflexions et interventions sur le thème de la diversité culturelle et balises et limites pour une intégration conditionnelle des jeunes ayant des incapacités. Néanmoins, à plus long terme, on doit s'interroger sur le sens de ces actions. Si l'objectif premier est de favoriser l'égalité des chances dans notre système d'éducation, le soutien aux besoins éducatifs particuliers est-il la seule voie à emprunter? Est-ce que le handicap ou l'origine culturelle ont plus d'impact sur l'échec scolaire qu'en ont les inégalités sociales?

La réponse à ces questions nécessiterait sans doute des recherches plus précises. Par contre, on sait déjà comment les inégalités ont un impact sur l'accès à l'éducation. Un jeune issu d'une famille gagnant plus 75 000 \$ a encore deux fois plus de chances d'accéder à des études universitaires que les autres jeunes de son âge.²² On sait aussi que le partage de la richesse au Québec n'est pas des plus égalitaires, les 20 % les mieux nantis possédant près de 40 % de la richesse.²³ Finalement, il s'agirait de remettre de l'avant l'enjeu des droits socioéconomiques alors que les débats se concentrent sur les droits civiques particuliers. Pourquoi ne pas mieux appliquer le principe d'inégalité de traitement au sein de la société pour favoriser une plus grande égalité sociale? On peut en effet penser qu'une amélioration de l'accès au marché du travail, des conditions de travail et des programmes sociaux constituerait le meilleur moyen d'agir pour l'égalité des chances. Le fameux « vivre ensemble » n'est-il pas plus aisé à atteindre dans une société où les différences sociales sont moindres? Selon nous, un meilleur partage de la richesse est un excellent moyen de favoriser à la fois « le vivre ensemble », la cohésion sociale et la réussite du plus grand nombre.

²² *Rapport sur l'accès à l'éducation*, Gouvernement du Québec, 2005, p. 90.

²³ *Données sociales du Québec*, Institut de la statistique du Québec, Édition 2009, p. 173.

Références

Annexe relative à l'accessibilité au collégial des personnes handicapées, des autochtones, des membres des communautés culturelles et des personnes participant au programme Sport-études. Accessible en ligne à l'adresse suivante : <http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ftp/reg-bud/Public/S024-v4.doc>

Boutin, Gérald et Lise Bessette, *Inclusion ou illusion? Élèves en difficulté en classe ordinaire : Défis, limites et modalités*, Éditions Nouvelles, Montréal, 2009.

Collège de Maisonneuve, *Procédure d'encadrement des interventions faites auprès des étudiants ayant une incapacité*, avril 2008. Accessible en ligne à l'adresse suivante : http://sdp.cmaisonneuve.qc.ca/PDF/politiques_pedagogiques/ProcEDURE_eleves_incapacites_2008.pdf

Commission des droits de la personne et de la jeunesse (CDPDJ), *Document synthèse pour les activités de la table de travail sur l'obligation d'accommodement des besoins particuliers dans le réseau d'enseignement collégial québécois*, 26 février 2010.

Daoust-Boisvert Amélie, « Inclusion ou illusion? », *Le Devoir*, 12 décembre 2009, A11.

Dion-Viens, Daphnée, « Les cégépiens en difficultés augmentent », *Le Soleil*, 10 novembre 2010.

Doray Pierre, « Égalité d'accès, inégalité de traitement et égalité de résultats : favoriser l'égalité des chances dans l'enseignement supérieur », Options CSQ, automne 2009. Accessible en ligne à l'adresse suivante : <http://www.csq.qc.net/sites/1676/options/opt-2009/p65.pdf>

Ebersold Serge, « L'adaptation de l'enseignement supérieur au handicap : évolution, enjeux et perspectives », dans *L'enseignement supérieur à l'horizon 2030*, OCDE, 2008, p. 241-262.

Étude du comité paritaire, *Enseigner au collégial... portrait de la profession*, mars 2008.

Fédération des cégeps, *L'éducation pour l'inclusion dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie*, Mémoire présenté dans le cadre de la consultation pour l'élaboration du rapport 2010 sur l'état et les besoins de l'éducation du Conseil supérieur de l'éducation.

Fichten Catherine et all., *Étudiants ayant des incapacités au cégep : réussite et avenir*, Rapport final présenté au FQRS, printemps 2006. Accessible en ligne à l'adresse suivante : <http://www.fqrsq.gouv.qc.ca/upload/editeur/actionConcerte/RF-CatherineFichten.pdf>

Édithe Gaudet et Sylvie Loslier, *20 ans d'actions, de réflexions et d'engagement. Tisser des liens pour mieux vivre ensemble au cégep*, Service interculturel collégial, mai 2008. Accessible en ligne à l'adresse suivante : <http://www.service-interculturel-collegial.qc.ca/pdf/Document20e.pdf>

Gingras Michèle et Ronald Terril, *Passage secondaire-collégial : caractéristiques étudiantes et rendement scolaire. Dix ans plus tard*, 2006, SRAM, service de recherche.

Gouvernement du Québec, *Rapport sur l'accès à l'éducation*, 2005.

Harvey, Réginald, « Les cégeps déploieront des services pour les étudiants en difficulté », *Le Devoir*, 23 et 24 janvier 2010, G5.

Institut de la statistique du Québec, *Données sociales du Québec*, Édition 2009.

Ladouceur Pauline, « Balises et limites à l'intégration des élèves HDAA en classe ordinaire », *La dépêche FSE*, septembre 2008.

Lessard Claude, « Autonomie professionnelle et régulation de l'éducation : une évolution problématique » dans *Options CSQ*, automne 2009. Accessible en ligne à l'adresse suivante :

<http://www.csq.qc.net/sites/1676/options/opt-2009/p214.pdf>

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), Annexe S 024, Accessibilité au collégial des personnes handicapées. Accessible en ligne à l'adresse suivante :

www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ftp/reg-bud/Public/S024-v4.doc

Plaisance Éric, « Quelle école pour les enfants handicapés », *Sciences Humaines*, no 212, février 2010, p. 43-45.

Thomazet Serge, « L'intégration a des limites, pas l'école inclusive! », *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 34, no 1, 2008, p.123-139.

Résolutions du 19^e Congrès de la FEC

Notre action professionnelle et syndicale face à la diversité de la population étudiante

Diversité des parcours et des résultats scolaires et modifications des conditions d'admission

- 1.1 Que, pour limiter la diversité des parcours et des résultats scolaires avant le cégep, la FEC-CSQ réaffirme son adhésion aux recommandations mises de l'avant par la CSQ en vue de faire de l'éducation une priorité nationale, notamment en mettant fin à la concurrence entre les établissements, en abolissant le financement public des écoles et des collèges privés et en permettant l'accès à tous les élèves aux projets pédagogiques particuliers.
- 1.2 Que, dans le respect des conditions minimales d'admission au collégial, les cégeps poursuivent la mise en place de structures d'accueil et d'intégration permettant aux étudiantes et étudiants admis avec des conditions particulières de suivre la formation manquante et assurent le financement suffisant de ces mesures. Que le MELS assure le financement suffisant afin de permettre la réalisation de cette proposition.
- 1.3 Que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) dépose un rapport d'évaluation au plus tard au terme des cinq (5) premières années d'application portant sur la pertinence de maintenir les conditions particulières d'admission récemment entrées en vigueur.

Diversité culturelle

- 1.4 Que le MELS et la Fédération des cégeps publient régulièrement des données sur l'origine culturelle des étudiantes et des étudiants présents dans les cégeps à l'aide d'un outil commun pertinent.
- 1.5 Que les cégeps dans lesquels on retrouve une importante diversité culturelle développent une politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle et un plan d'action relié à cette politique. Ceci devrait se manifester par la nomination d'une personne responsable ainsi que par la création d'un comité constitué des membres des différents personnels et des différentes instances.
- 1.6 Qu'une telle politique d'intégration devrait notamment avoir pour objectif de favoriser l'intégration des élèves issus de l'immigration et de promouvoir le « vivre ensemble » et l'éducation à la citoyenneté dans une société francophone démocratique.

- 1.7 Que les cégeps établissent des mécanismes d'accueil adaptés aux besoins des élèves issus de l'immigration et des minorités linguistiques en renforçant notamment les mesures d'aide en français dans les collèges francophones ou en anglais et en français dans les collèges anglophones et ce, jusqu'à l'atteinte d'un niveau intermédiaire.

Diversité et limitations fonctionnelles

- 1.8 Considérant les besoins particuliers des étudiantes et étudiants avec des limitations fonctionnelles et les droits des autres élèves de la classe;

- Considérant l'augmentation du nombre d'étudiantes et d'étudiants atteints de troubles d'apprentissage et de santé mentale ou de trouble déficitaire de l'attention;
- Considérant l'encadrement législatif et la jurisprudence restrictive imposés aux collèges pour l'accueil des étudiantes et étudiants ayant des incapacités;
- Considérant le manque de financement accordé aux collèges pour soutenir ces étudiantes et ces étudiants notamment celles et ceux atteints de troubles d'apprentissage et de santé mentale de plus en plus nombreux;
- Considérant l'alourdissement de la charge de travail provoqué par l'augmentation du nombre d'étudiantes et d'étudiants ayant des besoins particuliers ainsi que l'impact sur les conditions d'enseignement;
- Considérant la nécessité de respecter l'autonomie professionnelle des enseignantes et des enseignants;
- Considérant enfin les limites d'une application concrète de l'inclusion totale :

Que la FEC-CSQ se positionne en faveur de l'intégration conditionnelle des étudiantes et étudiants ayant des limitations fonctionnelles en proposant :

- a) Des balises encadrant l'intégration dans l'ensemble des collèges;
- b) la reconnaissance, dans notre convention collective, de la charge de travail additionnelle provoquée par l'augmentation du nombre d'étudiantes et d'étudiants ayant des besoins particuliers

- 1.9 Que les balises encadrant l'intégration conditionnelle comprennent :

- a) La mise en place de mesures de prévention, de détection, de suivi et d'orientation par les collèges et le MELS afin de favoriser l'inscription des étudiantes et étudiants auprès des services spécialisés et des répondants locaux pour les personnes handicapées et de s'assurer que les étudiantes et les étudiants puissent répondre aux exigences du programme auquel elles ou ils s'inscrivent;
- b) La reconnaissance, dans notre convention collective, de la charge de travail additionnelle provoquée par l'augmentation du nombre d'étudiantes et d'étudiants ayant des besoins particuliers;
- c) Le respect de l'autonomie professionnelle;
- d) La prise en considération des enseignantes et des enseignants lors de l'élaboration d'un plan de service faisant suite à un diagnostic et qui pourrait avoir un impact sur leur enseignement, en ajoutant les ressources nécessaires;

- e) La cohérence et la continuité des informations et des mesures offertes aux jeunes ayant des incapacités avant leur entrée au collégial;
 - f) L'adoption par le MELS d'une définition commune à tous les niveaux d'enseignement pour la reconnaissance et le financement des besoins des personnes ayant des limitations fonctionnelles;
 - g) Une meilleure collaboration entre les cégeps et le réseau de la santé pour augmenter l'offre de service;
 - h) Le financement adéquat des services de soutien aux élèves y compris pour les diagnostics, notamment pour les troubles d'apprentissage ou de santé mentale en augmentation.
 - i) Le maintien d'évaluations et de méthodes pédagogiques qui permettent que la valeur du diplôme ne soit diminuée d'aucune façon.
- 1.10 Qu'au cours des trois prochaines années, la FEC-CSQ développe des outils d'information pour mieux faire connaître ses positions et les enjeux soulevés par l'accueil de jeunes ayant des incapacités dans les cégeps.
- 1.11 Que la FEC-CSQ élabore un énoncé de principe sur le thème des étudiantes et étudiants avec des limitations fonctionnelles en y incluant les deux principes suivants :
- a) Les enseignantes et enseignants de la FEC-CSQ considèrent important que toutes les personnes qui désirent poursuivre des études de niveau collégiales et qui en ont les capacités puissent y avoir accès.
 - b) C'est à l'organisation scolaire de pallier les obstacles qui empêchent un élève de fonctionner dans le cadre normal de l'enseignement supérieur. Les enseignantes et enseignants de cégep sont spécialisés dans leur discipline et en ce sens, ils sont engagés pour enseigner à titre de spécialistes disciplinaires.

Diversité sociale et inégalités scolaires

- 1.12 La FEC-CSQ propose de s'attaquer aux inégalités économiques, sociales ou culturelles, à mesure qu'elles s'accumulent à partir de la petite enfance, en demandant que le gouvernement intervienne de façon précoce pour offrir aux enfants des familles défavorisées des programmes en matière d'enseignement, de santé et de mesures sociales visant à favoriser un développement qui améliorera, en fin de compte, leurs perspectives de réussite.
- 1.13 La FEC-CSQ propose de réévaluer les critères utilisés pour déterminer les besoins, pour faire en sorte que les étudiantes et les étudiants issus des familles à revenus peu élevés reçoivent une plus large part des aides financières.
- 1.14 Considérant que l'accès aux services publics fait partie des moyens de réduire les inégalités, la FEC-CSQ propose de continuer à prendre part au débat sur les finances publiques en s'opposant à la tarification et à la privatisation des services publics et en militant en faveur d'une augmentation des sources de revenus en provenance des mieux nantis et des grandes entreprises (Ajout d'un quatrième palier d'imposition sur le revenu, gratuité réelle des études collégiales, redevance sur l'exploitation des ressources naturelles, surtaxe sur les institutions financières, lutte contre l'évasion

fiscale, contrôle des salaires et bonis démesurés des hauts dirigeants des organismes publics (en partie libres d'impôts), etc.

1.15 La FEC-CSQ s'engage fermement à promouvoir une société plus égalitaire par un partage juste de la richesse collective.

1.16 Considérant l'alourdissement de la charge de travail provoquée par de nouvelles réalités que vivent des étudiantes et étudiants au nombre desquelles se retrouvent l'augmentation du nombre de celles et ceux :

- Issus des divers profils sport/études ayant des besoins particuliers (absence de courte ou de longue durée pour des compétitions sportives, etc.);
- En retour aux études, avec ou sans diplôme (DEC, Bac, ou autres);
- Mères ou pères de familles biparentales ou monoparentales ayant des obligations familiales (service de garde, problèmes de santé de leur enfant, etc.)

Que les balises encadrant l'intégration de ces nouvelles populations étudiantes comprennent la reconnaissance dans notre convention collective, de la charge de travail additionnelle provoquée par cette diversité et l'augmentation du nombre d'étudiantes et d'étudiants vivant ces nouvelles réalités.