

UNE CHANCE DE RÉUSSIR

ÉLIMINER LES OBSTACLES À L'ÉDUCATION POUR LES PERSONNES HANDICAPÉES

RAPPORT DE CONSULTATION

Commission ontarienne des droits de la personne
7^e étage, 180, rue Dundas Ouest
Toronto, Ontario, M7A 2R9
www.ohrc.on.ca

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	5
Contexte	5
Le rapport	5
Prochaines étapes	7
INTRODUCTION	9
LES LOIS ET POLITIQUES SUR LES DROITS DE LA PERSONNE EN ONTARIO	11
PORTÉE ET OBJECTIFS DU PRÉSENT RAPPORT	13
ÉDUCATION ÉLÉMENTAIRE ET SECONDAIRE	14
Vue d'ensemble	14
Accès à l'éducation	15
<i>Accessibilité physique</i>	16
<i>Accès aux mesures d'adaptation</i>	17
<i>Adaptations faites au moment opportun</i>	22
<i>Loi sur la sécurité dans les écoles</i>	24
La discrimination fondée sur le handicap et sur d'autres motifs	27
Attitudes négatives et stéréotypes	30
Étiquetage	33
Processus d'adaptation	37
Adaptations appropriées	40
Norme du préjudice injustifié	45
ÉDUCATION POSTSECONDAIRE	50
Vue d'ensemble	50
Accès à l'éducation	51
<i>Questions générales</i>	51
<i>Financement</i>	54
<i>Questions d'intérêt</i>	56
La discrimination fondée sur le handicap et sur d'autres motifs	61
Attitudes négatives et stéréotypes	62
Processus d'adaptation	64
<i>Contexte</i>	64
<i>Accès à l'information</i>	64
<i>Résolution des différends</i>	65
<i>Confidentialité</i>	66
Adaptations appropriées	67
<i>Définition d'adaptation appropriée</i>	67
<i>Accès aux adaptations</i>	70
Norme du préjudice injustifié	72
RÔLES ET RESPONSABILITÉS	74
Gouvernement	74
Conseils scolaires	76
Éducateurs des écoles élémentaires et secondaires	76
Établissements postsecondaires	77
Élèves et étudiants handicapés	78
La Commission ontarienne des droits de la personne	80
ANNEXE A : SOMMAIRE DES MESURES À PRENDRE	82

Conseils scolaires et écoles.....	82
Établissements postsecondaires	83
Gouvernement	84
<i>Mesures générales</i>	84
<i>Éducation élémentaire et secondaire</i>	84
<i>Éducation postsecondaire</i>	87
Autres	87
Annexe B : Organismes ayant participé aux consultations.....	88
Annexe C : Liste des abréviations	90
Notes de bas de page.....	91

RÉSUMÉ

Contexte

L'éducation est un droit reconnu dans le monde entier; elle est essentielle à la vie d'une personne et à l'ensemble de la collectivité. L'éducation procure des occasions d'épanouissement personnel, social et intellectuel, permet de trouver un emploi et favorise l'intégration dans la société. L'école est l'un des premiers milieux où les enfants apprennent à communiquer entre eux et à interagir. C'est souvent par l'entremise de leurs camarades que les enfants commencent à se connaître et à interpréter le monde qui les entoure. La vie scolaire de l'enfant peut donc avoir une influence considérable sur son image et son estime de soi, de même que sur son développement aux différentes étapes de sa vie.

Au Canada, l'éducation est reconnue comme un bien commun fondamental en vertu de la loi. Un système d'éducation financé par les deniers publics, accessible à tous, représente l'une des principales responsabilités du gouvernement. Au palier international, plusieurs conventions des Nations Unies reconnaissent l'importance de l'éducation pour les personnes handicapées, notamment le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, la Convention relative aux droits de l'enfant et la Déclaration des droits des personnes handicapées.

Le Code des droits de la personne de l'Ontario établit le principe selon lequel chacun doit se sentir partie intégrante de la collectivité et apte à contribuer pleinement à l'avancement et au bien-être de la collectivité et de la province. Le *Code* garantit le droit à un traitement égal en matière d'éducation, sans discrimination fondée sur un handicap, aux termes de la disposition portant sur le traitement égal quant aux services. Cette protection s'applique aux écoles élémentaires et secondaires de même qu'aux collèges et universités, qu'ils soient publics ou privés.

En juillet 2002, la Commission ontarienne des droits de la personne a publié *Éducation et handicap : Questions relevant des droits de la personne au sein du système d'éducation de l'Ontario*, un document de consultation qui décrit des questions touchant les droits de la personne dans l'éducation. La Commission a invité les parties intéressées à faire part de leurs observations par écrit et à participer à des audiences publiques sur les questions mentionnées dans le document de consultation et sur d'autres questions. Cet appel a suscité énormément d'intérêt de la part d'un large éventail d'intervenants.

Le rapport

Une chance de réussir : éliminer les obstacles à l'éducation pour les personnes handicapées est le rapport final dans lequel la Commission rend compte de ses recherches et de ses consultations approfondies. Ce rapport donne une vue d'ensemble des observations reçues lors des consultations menées dans toute la province. Il énumère les questions relatives aux droits de la personne que soulève l'éducation des personnes handicapées, souligne les mesures que doivent prendre les intervenants dans le processus d'adaptation pour favoriser le respect des lois et politiques sur les droits de

la personne et établit les engagements de la Commission à cet égard.

Selon les constatations de la Commission, il est évident que de nombreux élèves de l'élémentaire et du secondaire et étudiants du palier postsecondaire qui ont un handicap ne jouissent pas d'un accès égal à l'éducation en Ontario. Les principaux obstacles qui se dressent devant eux sont le manque de financement, l'inaccessibilité physique, des procédés d'adaptation complexes et fastidieux, des attitudes négatives et des préjugés, ainsi qu'une incompréhension des droits et responsabilités de tous les intervenants en vertu du *Code* et des politiques de la Commission.

Les mesures d'adaptation ne sont pas toujours prises en temps opportun. Elles sont souvent insuffisantes, voire inexistantes. On constate des retards à nombre d'étapes du processus d'adaptation. Par exemple, les personnes consultées ont signalé un important arriéré de demandes de financement pour l'éducation de l'enfance en difficulté, de longues listes d'attente pour obtenir une évaluation professionnelle et des retards dans l'exécution de programmes et la prestation de services d'éducation de l'enfance en difficulté. Dans certains cas, des différends quant aux mesures d'adaptation font perdre beaucoup de temps d'éducation aux élèves. Les enfants et les jeunes ne peuvent se permettre d'attendre les mesures d'adaptation qui leur permettront d'obtenir un accès égal aux services d'éducation. Les établissements d'enseignement ont le devoir de prendre ces mesures efficacement et rapidement, car tout retard dans l'accès aux possibilités d'éducation peut avoir des conséquences graves et permanentes.

Chaque élève et étudiant est unique. Tous ont leurs points forts, leurs besoins et leurs objectifs. Un jour, la plupart auront besoin d'aide pour développer tout leur potentiel. Les élèves et étudiants handicapés sont avant tout des personnes, et devraient être traités comme telles. Les adaptations universelles fondées sur des catégories, des étiquettes et des généralisations sont vouées à l'échec. Par exemple, une application rigide des politiques de suspension et de renvoi sans tenir compte de la situation particulière de l'élève et fondée sur des stéréotypes risque d'avoir des conséquences disproportionnées et discriminatoires pour les élèves handicapés ainsi que pour les autres particuliers et groupes protégés par le *Code*.

La discrimination dont font l'objet certains élèves et étudiants handicapés prend diverses formes. Par exemple, ces élèves et étudiants font peut-être également partie de groupes historiquement défavorisés. La discrimination qu'ils subissent est unique en ce qu'elle repose sur plusieurs motifs. Afin de reconnaître pleinement les différentes formes de discrimination dont ces personnes font l'objet, il y a lieu d'adopter une démarche individualisée d'analyse de la discrimination et d'évaluation des adaptations nécessaires.

Les mesures d'adaptation pour les élèves et étudiants handicapés représentent une responsabilité partagée. Tous les intervenants, qu'il s'agisse des éducateurs, du personnel scolaire, des responsables gouvernementaux, des conseils scolaires, des parents ou des élèves et étudiants eux-mêmes, doivent se renseigner sur les questions touchant le handicap et l'éducation, afin que les élèves et étudiants handicapés puissent bénéficier d'un environnement accueillant qui favorise leur intégration. L'accès égal à l'éducation pour les élèves et étudiants handicapés doit être le fruit d'une démarche collective. Par exemple, au moment d'évaluer les besoins d'une élève pour élaborer un

plan d'enseignement individualisé, la directrice ou le directeur d'école, le personnel enseignant et les spécialistes de l'éducation de l'enfance en difficulté qui ont travaillé auprès de l'élève devraient collaborer avec l'élève et ses parents, dans la mesure du possible, pour élaborer le plan le plus efficace qui soit. Il est avantageux pour tout le monde de fournir à tous les élèves la chance de réaliser leur potentiel.

Le ministère de l'Éducation doit collaborer avec les conseils scolaires et les écoles pour élaborer des mécanismes plus efficaces en vue de surveiller les progrès des élèves handicapés et l'efficacité des mesures d'adaptation qui ont été mises en œuvre. De même, le ministère de la Formation et des Collèges et Universités doit collaborer avec les universités et les collèges afin d'améliorer la responsabilisation quant aux adaptations offertes aux étudiants handicapés.

Bien que des coûts soient associés à certaines mesures d'adaptation et de soutien offertes aux élèves et étudiants handicapés, il faut tenir compte du fait que l'absence de pareilles mesures comporte des coûts permanents. Le *Code* oblige les établissements d'enseignement à prendre des mesures d'adaptation pour les élèves et étudiants handicapés dans la mesure où ils peuvent le faire sans préjudice injustifié. Les participants aux consultations ont mentionné à maintes reprises que l'insuffisance du financement représente un obstacle difficile à franchir pour les élèves et étudiants handicapés. L'obligation d'accommodement comprend notamment celle de fournir aux enfants et aux jeunes handicapés les ressources nécessaires pour leur donner une chance de réussir.

Prochaines étapes

Le présent rapport décrit les mesures que les écoles, les conseils scolaires, les établissements d'enseignement postsecondaire, le gouvernement et d'autres intervenants devront prendre pour s'attaquer aux problèmes. Ces mesures ont été conçues en tenant compte des préoccupations soulevées par les participants aux consultations, pour encourager les fournisseurs d'éducation à se conformer à leurs obligations en vertu du *Code* et pour s'assurer que les élèves et étudiants handicapés font l'objet d'un traitement égal en matière d'éducation. En outre, la Commission s'est engagée à surveiller les progrès réalisés concernant ces questions, à communiquer avec les intervenants pour les informer et les sensibiliser, à élaborer des outils éducatifs et à organiser des activités d'information du public.

Pour aider les intervenants à comprendre leurs rôles et responsabilités, la Commission publiera en guise de complément au présent rapport des lignes directrices sur l'éducation accessible. Ces lignes directrices s'appuieront sur les grands principes énoncés dans le *Code* et dans la publication *Politique et directives concernant le handicap et l'obligation d'accommodement* de la Commission et les appliqueront au monde de l'éducation. Elles porteront sur la notion de handicap, discuteront de cas de discrimination apparente fondée sur un handicap, énonceront les paramètres de l'obligation d'accommodement, évalueront la notion de préjudice injustifié et fourniront des conseils sur la planification des mesures d'adaptation dans le contexte de l'éducation.

La Commission espère que le présent rapport favorisera le dialogue entre les particuliers et les institutions qui évoluent dans le monde de l'éducation en Ontario, et qu'il aboutira à l'adoption de mesures progressistes visant à faire en sorte que tous les élèves et étudiants handicapés aient une chance de réussir.

INTRODUCTION

La question de l'accessibilité de l'éducation pour les personnes handicapées suscite beaucoup d'intérêt depuis quelques années. Dans le cadre de ses consultations de 1999 sur le handicap et l'obligation d'accommodement, qui ont abouti à la publication du document *Politique et directives concernant le handicap et l'obligation d'accommodement*, la Commission ontarienne des droits de la personne (la « Commission ») a pris connaissance des nombreuses préoccupations des intervenants concernant le système d'éducation.

Dans son rapport annuel de 2001, le Bureau du vérificateur provincial a fait part de plusieurs inquiétudes concernant les programmes et services d'éducation de l'enfance en difficulté¹.

Les parents, les élèves, les éducateurs et les groupes communautaires continuent de souligner que l'éducation de l'enfance en difficulté connaît de graves difficultés qui limitent l'accès des élèves handicapés aux services d'éducation. De plus en plus de gens portent plainte devant la Commission pour obtenir réparation.

Fidèle à son rôle qui consiste à promouvoir les droits de la personne et à enquêter sur les questions connexes, la Commission a décidé de tenir des consultations publiques sur les questions relatives au handicap dans le système d'éducation de l'Ontario. Ces consultations ont été entamées en juillet 2002 avec la publication d'un document de consultation intitulé *Éducation et handicap : Questions relevant des droits de la personne au sein du système d'éducation de l'Ontario*. Ce document soulevait différentes questions touchant les élèves handicapés en Ontario et invitait les intervenants intéressés à présenter des observations écrites sur ces questions et d'autres aspects des droits de la personne liés au handicap et à l'éducation.

Des renseignements sur ces consultations ont été envoyés à plus de 300 intervenants, affichés dans le site Web de la Commission et annoncés dans les journaux. Au total, nous avons reçu environ 125 mémoires, notamment de la part d'organismes communautaires, de conseils scolaires, de comités consultatifs pour l'éducation de l'enfance en difficulté, de parents², d'élèves handicapés, d'éducateurs, de collègues, d'universités, d'experts-conseils, de syndicats et de groupes de revendication. En outre, un comité présidé par Keith Norton, commissaire en chef, a recueilli d'autres renseignements lors de séances de consultations publiques échelonnées sur deux semaines en novembre 2002. Plus de cinquante particuliers et organismes ont présenté des exposés à North Bay, Ottawa, Hamilton et Toronto.

La Commission tient à remercier tous ceux et celles qui ont contribué à ce processus. En effet, des particuliers et organismes ont consacré beaucoup de temps et d'efforts à préparer leurs observations écrites et à participer aux séances de consultation. Nous aimerions également exprimer notre sincère reconnaissance aux parents qui ont bien voulu faire part de leurs expériences et de celles de leurs enfants dans le système d'éducation, même si cela leur était parfois très pénible. Les observations que nous avons reçues nous ont beaucoup aidés à rédiger le présent rapport, et continueront de revêtir une grande importance dans les travaux futurs de la Commission dans le

domaine du handicap et de l'éducation.

Nous espérons que les travaux de la Commission dans ce domaine permettront d'éclaircir les rôles et responsabilités que les particuliers et les institutions du système d'éducation de l'Ontario doivent assumer pour respecter, protéger, promouvoir et mettre en valeur le droit des élèves et étudiants handicapés à une éducation accessible. Nous espérons également que le présent rapport favorisera le dialogue entre les intervenants dans le processus d'adaptation et le règlement rapide et informel des différends au palier local.

LES LOIS ET POLITIQUES SUR LES DROITS DE LA PERSONNE EN ONTARIO

En vertu du *Code des droits de la personne*³ de l'Ontario (le « Code »), l'Ontario a pour principe de reconnaître la dignité et la valeur de toute personne et d'assurer à tous les mêmes droits et les mêmes chances, sans discrimination. Le *Code* vise à créer un climat de compréhension et de respect mutuel de la dignité et de la valeur de toute personne de façon que chacun se sente partie intégrante de la collectivité et apte à contribuer pleinement à l'avancement et au bien-être de la collectivité.

L'article 1 du *Code* confirme le droit à un traitement égal en matière de services, sans discrimination fondée sur un handicap. Ces services comprennent l'éducation. Cette protection s'applique aux écoles élémentaires et secondaires financées par les deniers publics, aux écoles privées ainsi qu'aux collèges et universités (publics et privés). Elle vise également les écoles spéciales de la province, notamment celles des hôpitaux, des centres de soins et de traitement et des établissements correctionnels, ainsi que les écoles provinciales, qui sont des pensionnats destinés aux élèves ayant certaines anomalies, par exemple les élèves aveugles et sourds et les élèves malentendants.

Le paragraphe 10 (1) du *Code* prévoit une définition large du terme « handicap » :

- (a) tout degré d'incapacité physique, d'infirmité, de malformation ou de défigurement dû à une lésion corporelle, une anomalie congénitale ou une maladie, et, notamment, le diabète sucré, l'épilepsie, un traumatisme crânien, tout degré de paralysie, une amputation, l'incoordination motrice, la cécité ou une déficience visuelle, la surdité ou une déficience auditive, la mutité ou un trouble de la parole, ou la nécessité de recourir à un chien-guide ou à un autre animal, à un fauteuil roulant ou à un autre appareil ou dispositif correctif;
- (b) un état d'affaiblissement mental ou une déficience intellectuelle;
- (c) une difficulté d'apprentissage ou un dysfonctionnement d'un ou de plusieurs des processus de la compréhension ou de l'utilisation de symboles ou de la langue parlée;
- (d) un trouble mental;
- (e) une lésion ou une invalidité pour laquelle des prestations ont été demandées ou reçues dans le cadre du régime d'assurance créé aux termes de la Loi de 1997 sur la sécurité professionnelle et l'assurance contre les accidents du travail. (« disability »)

De l'avis de la Commission, le terme « handicap » devrait être pris au sens large, c'est-à-dire qu'il doit englober les états antérieurs et actuels ainsi que les handicaps perçus.

En outre, le *Code* prévoit clairement que la discrimination comprend la discrimination indirecte, c'est-à-dire l'existence d'une exigence, d'une qualité requise ou d'un critère qui semble neutre mais qui fait en sorte qu'un groupe de personnes protégé par le *Code* est exclu ou défavorisé⁴.

L'article 17 du *Code* établit l'obligation d'accommodement. Il n'est pas porté atteinte au droit d'une personne si celle-ci est incapable à cause d'un handicap de satisfaire aux exigences essentielles inhérentes à l'exercice de ce droit. Cependant, une personne

peut être considérée incapable uniquement si les adaptations nécessaires pour répondre à ses besoins causeraient un préjudice injustifié.

Le document *Politique et directives concernant le handicap et l'obligation d'accommodement*⁵, publié en mars 2001, énonce les principales positions de principe de la Commission à cet égard, notamment :

- une définition de handicap qui reconnaît l'importance du « handicap social »⁶;
- un accent sur le droit des personnes handicapées à l'intégration et à une pleine participation;
- la reconnaissance de l'importance primordiale du design inclusif et de l'élimination des obstacles aux personnes handicapées;
- une réaffirmation de l'importance de respecter la dignité des personnes handicapées;
- la reconnaissance du fait que les personnes handicapées sont avant tout des personnes, qui doivent faire l'objet d'évaluations et d'adaptations personnalisées;
- le principe selon lequel l'adaptation est une responsabilité que se partagent tous les intervenants;
- une réaffirmation de la norme élevée de préjudice injustifié établie par la Commission en 1989.

Ces principes de même que l'ensemble du document *Politique et directives concernant le handicap et l'obligation d'accommodement* constituent le fondement de la démarche de la Commission en ce qui concerne les questions touchant le handicap et l'obligation d'accommodement⁷. Les consultations n'avaient pas pour but de réévaluer ou de réviser ces principes, et ce n'est pas non plus l'objectif du présent rapport. La Commission, par ce rapport et ses futures lignes *directrices sur l'éducation accessible*, cherche plutôt à éclaircir l'application de ces principes dans le secteur de l'éducation.

PORTÉE ET OBJECTIFS DU PRÉSENT RAPPORT

La Commission a le mandat général de s'occuper des questions de discrimination. En vertu de l'article 29 du *Code*, elle exerce les fonctions suivantes : promouvoir les politiques en matière de droits de la personne; promouvoir la compréhension, l'acceptation et le respect du *Code*; assurer l'information et l'éducation du public et mener des recherches en vue d'éliminer la discrimination; examiner les lois, règlements, programmes et politiques et faire des recommandations sur leurs aspects qui pourraient aller à l'encontre du *Code*; enquêter sur des problèmes et coordonner des projets, des programmes et des activités pour éviter ou atténuer ces problèmes; encourager les organismes publics et privés à créer des programmes visant à lutter contre la discrimination.

C'est en vertu de ce mandat que la Commission a entrepris cet examen. Le présent rapport représente un examen approfondi des questions qui influent sur le droit des élèves et étudiants handicapés d'avoir accès à l'éducation sans discrimination. Nous avons accordé le même intérêt à tous les commentaires et observations reçus aux fins de la rédaction du rapport, mais malheureusement, il nous a été impossible de discuter de toutes les questions soulevées et de formuler des recommandations à leur sujet. Conformément au mandat de la Commission, le présent document se concentre sur les aspects des services d'éducation qui concernent les droits de la personne, et qui peuvent être considérés comme de la « discrimination » au sens des lois et politiques en vigueur.

Le présent rapport fait un bilan détaillé des questions touchant les droits de la personne en ce qui concerne le handicap et l'éducation en Ontario. Il suggère aux principaux intervenants du système d'éducation des « mesures à prendre » pour rectifier les pratiques et les attitudes qui limitent l'accès égal à l'éducation des élèves et étudiants handicapés. Il énonce également des engagements précis de la part de la Commission, c'est-à-dire des mesures que celle-ci entend prendre pour lutter contre la discrimination que subissent les élèves et étudiants handicapés. Les observations approfondies dont les intervenants ont fait part tout au long des consultations ont façonné l'analyse et les recommandations de la Commission.

La première partie du rapport traite des questions qui concernent les écoles élémentaires et secondaires, et la deuxième partie aborde des questions relatives à l'éducation postsecondaire. Nous y examinons l'accès à l'éducation, les attitudes négatives et les stéréotypes, les mesures d'adaptation appropriées et la notion de préjudice injustifié, les rôles et responsabilités des intervenants dans le processus d'adaptation, la discrimination à l'endroit des personnes handicapées fondée sur différents motifs, et les questions de financement. La section portant sur les écoles élémentaires et secondaires traite également des questions relatives aux droits de la personne découlant des pratiques et procédures régies par la *Loi sur l'éducation* et ses règlements d'application. Il s'agit du processus d'identification et de placement, des plans d'enseignement individualisé et du mécanisme de financement de l'allocation d'aide spécialisée.

ÉDUCATION ÉLÉMENTAIRE ET SECONDAIRE

Vue d'ensemble

Pendant l'année scolaire 2001-2002, plus de deux millions d'élèves fréquentaient les écoles élémentaires et secondaires de l'Ontario financées par les deniers publics⁸. Ces écoles sont régies par la *Loi sur l'éducation*⁹ (la « Loi ») et ses règlements d'application, et administrées par des conseils scolaires locaux. On compte actuellement 72 conseils scolaires de district en Ontario : 31 conseils publics de langue anglaise, 29 conseils catholiques de langue anglaise, quatre conseils publics de langue française et huit conseils catholiques de langue française¹⁰.

En vertu de la *Loi*, le ministère de l'Éducation veille à ce que les enfants en difficulté de l'Ontario puissent bénéficier de programmes d'enseignement et de services destinés à l'enfance en difficulté sans acquitter de droits¹¹. Le ministère doit donc obliger les conseils scolaires à établir des procédures permettant d'identifier les besoins des élèves et des normes concernant ces procédures.

La *Loi* définit un « élève en difficulté » comme étant un « élève atteint d'anomalies de comportement ou de communication, d'anomalies d'ordre intellectuel ou physique ou encore d'anomalies multiples qui appellent un placement approprié dans un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté¹² ».

En vertu du Règlement 306 pris en application de la *Loi*, les conseils scolaires sont tenus de fournir des programmes et services d'éducation de l'enfance en difficulté aux élèves en difficulté. Dans le cadre de cette exigence, chaque conseil scolaire doit rédiger un plan d'éducation de l'enfance en difficulté et le réviser chaque année¹³. Chaque conseil scolaire doit également mettre sur pied un comité d'identification, de placement et de révision ainsi qu'une commission d'appel en matière d'éducation de l'enfance en difficulté¹⁴.

En vertu de la *Loi sur les personnes handicapées de l'Ontario*¹⁵, le ministère de l'Éducation et les conseils scolaires sont tenus de rédiger, de mettre à jour et de publier des plans d'accessibilité permettant de repérer, d'éliminer et de prévenir les obstacles aux personnes handicapées.

Pendant l'année scolaire 2001-2002, 176 359 élèves du palier élémentaire et 100 735 élèves du palier secondaire ont bénéficié de programmes ou de services d'éducation de l'enfance en difficulté dans le système d'éducation financé par les deniers publics¹⁶.

Avant 1998, le système d'éducation publique était financé par des subventions du gouvernement et par des impôts fonciers perçus par les conseils scolaires. En 1998, le gouvernement provincial a instauré une nouvelle formule de financement pour le système scolaire financé par les deniers publics. Désormais, les conseils scolaires n'ont plus le pouvoir de recueillir des recettes fiscales, et dépendent donc exclusivement des subventions du gouvernement¹⁷.

Lors des consultations, les intervenants ont souligné qu'une bonne partie des problèmes d'accessibilité à l'éducation qu'éprouvent les élèves handicapés est attribuable au manque de financement. Par exemple, l'Ontario Public School Boards' Association considère qu'il s'agit du « principal obstacle qui empêche les élèves handicapés de jouir d'un accès égal aux possibilités d'éducation ».

En 2002, le gouvernement provincial a constitué le Groupe d'étude sur l'égalité en matière d'éducation, présidé par Mordechai Rozanski, qu'il a chargé de mener un examen indépendant de la formule de financement de l'éducation. Dans le cadre de cet examen, le Groupe d'étude s'est penché sur la démarche actuelle de financement de l'éducation de l'enfance en difficulté, et a conclu qu'il y avait lieu d'accroître le financement pour régler les problèmes relevés. En décembre 2002, le Groupe d'étude a publié son rapport, intitulé *Investir dans l'éducation publique : Favoriser l'amélioration continue de l'apprentissage et du rendement des élèves* (le « rapport Rozanski »)¹⁸.

Certains élèves reçoivent leur éducation élémentaire et secondaire dans des écoles privées¹⁹. Ces écoles sont exploitées à titre indépendant et ne reçoivent pas de financement direct du gouvernement²⁰. En 2001-2002, 112 653 élèves fréquentaient les écoles privées de l'Ontario. De ce nombre, 3 066 élèves bénéficiaient de programmes ou de services d'éducation de l'enfance en difficulté²¹.

En plus de la *Loi sur l'éducation* et de ses règlements d'application, le ministère de l'Éducation a rédigé de nombreuses déclarations de principes sur l'éducation de l'enfance en difficulté. Malgré ce cadre d'ensemble, les intervenants continuent d'exprimer des inquiétudes concernant l'accessibilité et l'équité des services d'éducation dispensés aux élèves handicapés. Ils soulignent que dans bien des cas, les pratiques et procédures en place dans les écoles en matière d'éducation de l'enfance en difficulté ne sont pas conformes aux lignes directrices du ministère, et que ces dérogations donnent lieu à des violations des droits de la personne.

Le ministère de l'Éducation a le pouvoir d'adopter des politiques en matière d'éducation. Cependant, comme le *Code* l'emporte sur tous les autres textes de loi en vigueur en Ontario (à moins d'indication contraire), ces politiques, ainsi que les pratiques et procédures en matière d'éducation, doivent être conformes au *Code*. En vertu du *Code*, les fournisseurs d'éducation des écoles publiques et privées ont l'obligation de prendre des mesures d'adaptation pour accueillir des élèves handicapés, pourvu qu'il n'en résulte pas pour eux un préjudice injustifié.

Accès à l'éducation

Les obstacles à l'éducation prennent diverses formes; ils peuvent être de nature matérielle, technologique, systémique, financière ou psychologique, ou encore procéder du fait que le fournisseur d'éducation néglige d'accorder une adaptation ou de l'accorder en temps voulu.

Dans l'arrêt *Eldridge c. Colombie-Britannique (Procureur général)*, la Cour suprême du Canada a statué qu'« à partir du moment où l'État accorde effectivement un avantage, il

est obligé de le faire sans discrimination [...] Le principe selon lequel la discrimination peut découler du fait de ne pas prendre de mesures concrètes pour faire en sorte que les groupes défavorisés bénéficient d'une manière égale des services offerts à la population en général est largement accepté dans le domaine des droits de la personne²² ». De l'avis de la Commission, ce commentaire, qui a été formulé dans le contexte des soins de santé, s'applique tout aussi bien à la prestation des services d'éducation. Comme il est indiqué dans le document *Politique et directives concernant le handicap et l'obligation d'accommodement* de la Commission, « les gouvernements ont le devoir positif de s'assurer que les services généralement offerts au public le sont également aux personnes handicapées²³ ».

Pour faire l'objet d'un traitement égal en éducation, les personnes handicapées doivent avoir un accès égal aux possibilités d'éducation. L'obligation d'accommodement comprend l'identification et l'élimination des obstacles qui empêchent les personnes handicapées d'accéder aux services d'éducation. Le document *Politique et directives concernant le handicap et l'obligation d'accommodement* de la Commission souligne le devoir des fournisseurs d'éducation de faire en sorte que leurs programmes et politiques soient inclusifs et accessibles aux personnes handicapées, et de jouer un rôle actif dans le processus d'adaptation.

Accessibilité physique

Tout au long des consultations, des participants ont affirmé que les élèves et étudiants handicapés continuent de faire face à des obstacles physiques aux services d'éducation, comme en a témoigné la KIDS' Coalition : « Certains élèves ne peuvent fréquenter leur école locale parce qu'elle leur est inaccessible. De nombreuses écoles comptent plusieurs étages, et l'installation d'ascenseurs y est parfois trop complexe ou coûteuse. Certaines parties de l'école peuvent être inaccessibles pour différentes raisons : absence de rampes, portes lourdes, élévation du site, caractéristiques particulières des terrains de jeux. Nombre d'écoles ne sont pas dotées de salles de bain accessibles aux élèves handicapés (portes larges, cabinets surélevés, barres d'appui, tables de toilette, appareils de levage, etc.). »

La Fédération des enseignantes et des enseignants de l'élémentaire de l'Ontario a fait état de préoccupations semblables : « Lors de la conception des établissements, il faut prévoir des rampes, des ascenseurs, des laboratoires et des comptoirs qui sont adaptés aux élèves handicapés. Ce faisant, on démontre que l'on prend l'intégration au sérieux. Pour assurer l'intégration et une pleine participation, il faudra modifier un grand nombre d'édifices scolaires, par exemple en déplaçant des salles de classe, en installant un ascenseur ou en aménageant une rampe. À l'heure actuelle, il n'existe aucune procédure pour apporter rapidement ces changements. Les élèves sont souvent contraints de changer d'établissement parce qu'ils ne peuvent fréquenter leur école locale. »

Comme il est énoncé dans le document *Politique et directives concernant le handicap et l'obligation d'accommodement*, la Commission est d'avis que « lorsqu'on construit des immeubles, effectue des rénovations, achète des ordinateurs, lance des sites Web [ou]

établit des politiques et des procédés [...] on devrait s'assurer que le design adopté ne crée pas d'obstacles pour les personnes handicapées²⁴ ». Cette approche est désignée par l'expression « design inclusif ».

Lorsqu'il existe des obstacles, l'obligation d'accommodement oblige les fournisseurs d'éducation à apporter des changements dans la mesure où ils ne subissent pas de préjudice injustifié afin d'assurer un accès égal aux personnes handicapées. Si la pleine participation des personnes handicapées demeure impossible une fois les changements apportés, les fournisseurs d'éducation ont l'obligation de s'adapter à leurs autres besoins, à moins qu'ils ne subissent un préjudice injustifié.

La *Loi sur le code du bâtiment*²⁵ de l'Ontario régit la construction de nouveaux bâtiments ainsi que la rénovation et l'entretien des bâtiments existants. Il est devenu évident pour la Commission que les exigences en matière d'accessibilité du *code du bâtiment* ne confèrent pas toujours aux personnes handicapées un accès égal, comme l'exige le *Code des droits de la personne*. Les personnes responsables d'assurer l'accès s'appuient souvent sur le *code du bâtiment* sans tenir compte comme il se doit de leurs obligations en vertu du *Code des droits de la personne*. Or, le *Code des droits de la personne* l'emporte sur le *code du bâtiment*, et les fournisseurs de services pourraient faire l'objet d'une plainte pour violation des droits de la personne si leurs installations ne se conforment pas aux exigences du *Code des droits de la personne*. Le respect des codes du bâtiment comme défense contre les plaintes pour discrimination a été clairement rejeté²⁶.

En mars 2002, la Commission a présenté des observations approfondies au ministère des Affaires municipales et du Logement concernant l'accessibilité des bâtiments en vertu du *code du bâtiment*²⁷. Ces observations décrivent des moyens par lesquels le *code du bâtiment* peut intégrer des principes en matière de droits de la personne, et soulignent la nécessité de mieux harmoniser les deux codes.

MESURES À PRENDRE

- (1) La *Loi sur le code du bâtiment* de l'Ontario devrait être modifiée afin de refléter les exigences établies dans le *Code des droits de la personne*.
- (2) Que la *Loi sur le code du bâtiment* soit modifiée ou non, le ministère de l'Éducation, les écoles et les conseils scolaires devraient se conformer aux exigences du *Code des droits de la personne* et aux principes énoncés dans le document *Politique et directives concernant le handicap et l'obligation d'accommodement* au moment de construire des bâtiments, de faire des rénovations et de concevoir des programmes et services.

Accès aux mesures d'adaptation²⁸

Les lois et politiques en matière de droits de la personne prévoient que les fournisseurs de services d'éducation ont l'obligation de prendre les mesures d'adaptation nécessaires pour accueillir des élèves handicapés, dans la mesure où ils ne subissent pas de préjudice injustifié. Sans pareilles mesures, les élèves sont souvent incapables de profiter d'un accès égal aux possibilités d'éducation.

Comme nous l'avons déjà mentionné, le ministère de l'Éducation, en vertu de la *Loi sur l'éducation*, doit faire en sorte que tous les élèves en difficulté de l'Ontario aient accès à des programmes et services d'éducation de l'enfance en difficulté. Au moment de mettre en œuvre une décision quant au placement d'un élève considéré comme étant en difficulté, le conseil scolaire doit informer la directrice ou le directeur d'école de la nécessité d'élaborer un plan d'enseignement individualisé (PEI) pour l'élève²⁹. Le PEI est un document de travail qui précise les contenus d'apprentissage pour l'élève, les grandes lignes des programmes et services qui lui seront fournis ainsi qu'une description des méthodes qui seront employées pour évaluer ses progrès. La directrice ou le directeur d'école doit élaborer le PEI en consultation avec les parents de l'élève, ou avec celui-ci s'il est âgé de 16 ans ou plus³⁰. Utilisé correctement, le PEI constitue, en quelque sorte, un plan d'adaptation pour l'élève.

Pendant les consultations, les participants ont signalé de nombreux problèmes concernant le processus de PEI : longues listes d'attente pour obtenir une évaluation professionnelle, retards dans la préparation des PEI, PEI reflétant mal les besoins de l'élève, inobservation des PEI. Le rapport annuel 2001 du vérificateur provincial confirme ces déclarations. Il conclut que les PEI ne répondent « ni aux exigences du règlement 181/98, en vertu de la *Loi sur l'éducation*, ni aux suggestions de bonnes pratiques du *Guide sur le plan d'enseignement individualisé (PEI) (1998)* du ministère³¹ ». Les participants ont dit à la Commission qu'à cause de ces problèmes, de nombreux élèves handicapés ne faisaient pas l'objet des adaptations nécessaires pour participer pleinement au programme d'études et aux activités scolaires.

D'après le Marsha Forest Centre, « il est courant pour les élèves handicapés de devoir entreprendre chaque année scolaire après les autres élèves, de devoir demeurer à la maison lorsque les écoles ne peuvent fournir le soutien approprié pendant quelque temps, ou de ne pouvoir fréquenter l'école en raison de différends quant au placement et au soutien ».

Community Living London a fait des observations semblables : « Pour procurer des possibilités d'éducation inclusives aux enfants ayant un handicap intellectuel, il faut leur donner du soutien dans la salle de classe. L'enseignante ou l'enseignant à l'enfance en difficulté doit avoir accès aux outils nécessaires pour faire son travail. Il faut disposer des services d'aides-enseignants pour donner du soutien aux élèves et créer une atmosphère propice à l'apprentissage... Il est urgent de prévoir du soutien en classe. »

Pour jouir d'un accès égal à l'éducation, les élèves handicapés pourraient avoir besoin de diverses mesures d'adaptation. Il pourrait s'agir de soutien supplémentaire dans la salle de classe, de technologies fonctionnelles, de matériel didactique en format spécial (p. ex., en braille), d'un service de transport, de périodes prolongées pour les tests, de modifications au curriculum et d'aide de spécialistes (p. ex., psychologues, psychométriciens, travailleurs sociaux, aides-enseignants, orthophonistes, interprètes gestuels, conseillers en mobilité et autres professionnels et auxiliaires formés pour travailler auprès des élèves ayant des besoins particuliers).

Les participants aux consultations ont exprimé des inquiétudes quant au manque de documents sur supports de substitution pour les élèves dont le handicap les empêche de consulter des documents écrits. Les élèves ayant une basse vision ou une déficience visuelle, ou encore certains types de handicap physique, nécessitent souvent des manuels scolaires et documents didactiques sur des supports de substitution. En 2000, le Groupe de travail sur l'accès à l'information pour les Canadiennes et les Canadiens incapables de lire les imprimés a publié un rapport intitulé *Une promesse à respecter : Rapport du groupe de travail sur l'accès à l'information pour les Canadiennes et les Canadiens incapables de lire les imprimés*, qui propose des recommandations visant à améliorer l'accès à l'information pour ces personnes au Canada³². Pourtant, malgré ce rapport, les participants aux consultations signalent notamment de longs retards dans la transcription des manuels scolaires, de sorte que les élèves n'ont pas les documents dont ils ont besoin dès le début de l'année scolaire.

La Commission a été informée de cas où des appareils fonctionnels (p. ex., des technologies d'accès aux ordinateurs, des logiciels adaptatifs, etc.) nécessaires pour permettre à des élèves de suivre le curriculum ont été livrés aux écoles, mais n'ont pas été utilisés parce que personne ne savait comment s'en servir. Le rapport final du Groupe d'étude sur les programmes d'aide à l'apprentissage, publié récemment, étaye ces constatations. Parmi ses principales constatations sur l'accès des élèves ayant des difficultés d'apprentissage à l'éducation postsecondaire, le rapport souligne que la majorité des élèves ayant participé aux projets pilotes n'avaient pas eu accès, à l'école secondaire, à des technologies fonctionnelles ou à d'autres adaptations qui leur auraient permis de réussir leurs études³³.

La Commission a appris que les élèves ne reçoivent pas les adaptations nécessaires au moment du test de compétences linguistiques de 10e année³⁴. Les élèves doivent réussir ce test pour obtenir leur diplôme; or, pendant l'année scolaire 2001-2002, 60 p. 100 des élèves ayant des besoins particuliers ont échoué. Cette année-là, le taux d'échec des élèves n'ayant pas de besoins particuliers était de 25 p. 100³⁵. L'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation a publié le *Guide relatif aux adaptations, aux dispositions particulières, aux reports et aux exemptions*, qui prévoit les adaptations nécessaires pour les élèves handicapés³⁶. Cependant, des participants ont dit à la Commission que ce *guide* n'était pas appliqué dans les écoles. Par exemple, le Groupe d'étude sur les programmes d'aide à l'apprentissage a signalé que « de nombreux élèves n'ont pas les adaptations nécessaires pour le test de l'OQRE dans leur PEI, qui est requis pour permettre les adaptations pendant ce test. De nombreux autres élèves constatent, au moment de passer le test, que l'adaptation prévue n'est pas offerte, qu'elle ne fonctionne pas ou que personne ne peut les aider à s'en servir. D'autres n'ont pas reçu la formation nécessaire pour recourir à cette adaptation, ce qui est particulièrement problématique dans le cas des technologies fonctionnelles ». Dans son rapport final, le Groupe d'étude recommande qu'au moment du test, les élèves aient un accès garanti aux adaptations énumérées dans leur PEI. En outre, en cas d'échec, l'élève devrait avoir accès à une évaluation formative pour déterminer s'il a des difficultés d'apprentissage et s'il a besoin d'un enseignement supplémentaire ou particulier ou encore de mesures d'adaptation.

La Commission a été consternée d'apprendre des participants que des élèves handicapés, particulièrement des élèves ayant des difficultés d'apprentissage et une déficience cognitive, ont de mauvais résultats au test en partie parce que le système d'éducation de l'enfance en difficulté ne leur fournit pas les adaptations dont ils ont besoin avant la 10^e année.

La Commission a également appris que les éducateurs de l'Ontario ne respectent pas toujours les droits de la personne lorsqu'ils administrent d'autres types de tests. Par exemple, bon nombre d'écoles privées de l'Ontario obligent les élèves à passer le test d'admission à l'école secondaire (Secondary School Admission Test, SSAT) comme exigence d'admission. D'après le guide des élèves du SSAT, accessible en ligne, l'école doit, pour les élèves qui ont reçu des mesures d'adaptation spéciales, indiquer dans les relevés de notes que ces élèves ont subi le test dans des « conditions non standard ». Les éducateurs doivent non seulement fournir des adaptations aux élèves handicapés dans la mesure où ils ne subissent pas un préjudice injustifié, mais également s'assurer que les renseignements sur ces élèves ne sont pas divulgués. Or, le fait de mettre en évidence les notes des élèves qui ont reçu des mesures d'adaptation pourrait révéler l'existence d'un handicap et exposer ces élèves à de la discrimination.

Un certain nombre d'organismes ont signalé une pénurie de services professionnels pour les élèves handicapés. Dans son rapport publié en octobre 2002, l'organisme People for Education³⁷ a évalué à 39 700 le nombre d'élèves handicapés inscrits sur les listes d'attente pour recevoir des services d'éducation de l'enfance en difficulté dans les écoles élémentaires de l'Ontario. D'après ce rapport, l'accès aux services de psychologues, de travailleurs sociaux et d'orthophonistes qui travaillent auprès des élèves en difficulté a connu une chute considérable au cours de la période de cinq ans (1997-2002) étudiée³⁸.

Dans son rapport annuel de 1993, le Bureau du vérificateur provincial de l'Ontario recommandait au ministère de l'Éducation de prévoir un nombre minimum d'employés de soutien dans les classes intégrées³⁹. Dans son rapport annuel de 2001, le vérificateur provincial constate que cette recommandation n'a pas été mise en œuvre. En outre, de nombreux éducateurs interrogés lors de la rédaction du rapport annuel de 2001 ont signalé une pénurie persistante d'aides-enseignants et d'enseignants-ressources pour l'enfance en difficulté. Dans tous les conseils qu'ont visités les responsables du Bureau du vérificateur général, il y avait des listes d'attente pour l'accès des élèves en difficulté aux services professionnels. En outre, le vérificateur provincial a souligné qu'on avait attribué un ordre de priorité aux dossiers en attente, de sorte que pour les cas moins « graves », il y avait une attente de six à douze mois, si tant est que ces cas fussent traités. Le rapport conclut que « les décisions en matière de service sont prises en fonction de considérations budgétaires, et ni les conseils scolaires ni le ministère n'ont de base pour évaluer le bien-fondé de la ligne de démarcation actuelle pour les services⁴⁰ ».

Les participants aux consultations ont dit à la Commission que le financement actuel est insuffisant pour permettre aux conseils scolaires d'offrir un salaire compétitif aux professionnels de l'éducation de l'enfance en difficulté, d'autant plus que leurs services sont très en demande. La Commission a appris que les parents qui en ont les moyens

dépendent souvent beaucoup d'argent pour éviter les listes d'attente des services à l'enfance en difficulté. Cependant, dans la plupart des cas, les élèves doivent se passer du soutien dont ils ont besoin. Il revient de plus en plus aux enseignants d'aider les élèves, même s'ils sont souvent dépourvus de la formation ou de l'expertise nécessaire.

Les participants ont fait remarquer que le manque de services professionnels est particulièrement criant dans les régions rurales et éloignées. Ils ont dit à la Commission que la situation est la plus grave dans le Sud-Ouest et le Nord de l'Ontario, tant au palier élémentaire qu'au palier secondaire. Le rapport annuel de 2001 du vérificateur provincial fait état de constatations semblables; il conclut que « des écarts importants au niveau de l'accessibilité des services de la province créent des inégalités, selon l'endroit où vit une famille⁴¹ ».

Les participants aux consultations ont également signalé des lacunes dans les services de transport des élèves handicapés, surtout dans les collectivités rurales. Le Centre de la défense des personnes handicapées a donné des exemples de politiques de transport qui pourraient porter atteinte aux droits de la personne, par exemple, le recours à des entreprises de transport par autobus qui interdisent la consommation d'aliments et de boissons à bord de leurs véhicules, et qui négligent ainsi d'accommoder les élèves qui ont un handicap les obligeant à manger ou à boire régulièrement. D'autres participants étaient préoccupés par le fait que la formule de financement ne procure pas aux conseils scolaires un financement suffisant pour le transport des élèves handicapés. Le Groupe d'étude sur l'égalité en matière d'éducation, qui a reçu des observations semblables lors de ses consultations, a recommandé au ministère de l'Éducation d'élaborer une politique de financement pour le transport des élèves ayant des besoins particuliers⁴².

Les participants aux consultations ont également mentionné que certaines écoles privées ne comprennent peut-être pas leurs obligations à l'égard des élèves handicapés ou qu'elles ne les respectent pas. Des parents ont fait état d'écoles privées qui ont refusé des élèves handicapés sous prétexte qu'elles ne fournissent pas de services de ce genre, insisté pour que les parents assument les coûts des adaptations nécessaires ou refusé d'entreprendre un processus d'adaptation. Comme les écoles financées par les deniers publics, les écoles privées sont assujetties au Code. Elles ont donc l'obligation de fournir des services égaux aux élèves qui ont un handicap réel ou perçu, et de fournir des adaptations pour répondre à leurs besoins dans la mesure où elles ne subissent pas de préjudice injustifié.

MESURES À PRENDRE

- (1) Le ministère de l'Éducation devrait examiner et prendre en considération les recommandations contenues dans le rapport du *Groupe de travail sur l'accès à l'information pour les Canadiennes et les Canadiens incapables de lire les imprimés*, particulièrement la recommandation 15, qui propose à tous les paliers de gouvernement d'utiliser la « force de l'approvisionnement » pour promouvoir l'adoption de normes de design universel pour l'accessibilité. Ce rapport recommande que seuls des documents conformes à de telles normes soient achetés.

- (2) Les conseils scolaires et les écoles devraient établir leurs listes de manuels scolaires le plus tôt possible afin de pouvoir obtenir des documents sur supports de substitution pour les élèves handicapés.
- (3) Les éditeurs devraient fournir aux conseils scolaires des versions électroniques de leurs manuels scolaires conformément à leur obligation d'accommodement des personnes handicapées sur le plan de la prestation des services.
- (4) Les conseils scolaires et les écoles devraient disposer de supports de substitution pour tout leur matériel didactique (documents à distribuer, etc.) au moment voulu.
- (5) Le ministère de l'Éducation devrait veiller à ce que les éducateurs reçoivent une formation appropriée concernant l'utilisation des appareils fonctionnels.
- (6) Le ministère de l'Éducation devrait élaborer un mécanisme permettant de mieux surveiller l'application du *Guide relatif aux adaptations, aux dispositions particulières, aux reports et aux exemptions* à l'administration du test de compétences linguistiques de 10^e année, et de s'assurer que les élèves reçoivent les adaptations appropriées conformément au *Code*.
- (7) Le ministère de l'Éducation devrait créer des programmes de recrutement de professionnels spécialisés qui sont actuellement sous-représentés dans le système d'éducation de l'enfance en difficulté. Cette initiative devrait prévoir des mesures incitatives pour les professionnels qui acceptent de s'établir dans les régions rurales et éloignées de l'Ontario.
- (8) Le ministère de l'Éducation devrait suivre la recommandation du Groupe d'étude sur l'égalité en matière d'éducation « d'élaborer une politique de financement pour le transport des élèves ayant des besoins particuliers⁴³ », et faire en sorte que cette politique soit conforme au *Code*.
- (9) Les écoles privées devraient être tenues de soumettre au ministère de l'Éducation un plan d'accessibilité démontrant que des mesures ne les exposant pas à un préjudice injustifié ont été prises pour assurer aux personnes handicapées l'accès égal à leurs services.

Adaptations faites au moment opportun

Tout au long des consultations, la Commission a pris connaissance de nombreuses préoccupations relatives au temps nécessaire pour que les élèves handicapés reçoivent les adaptations dont ils ont besoin. D'après les observations des participants, il semble qu'il y ait des retards à plusieurs étapes du processus d'adaptation.

Des participants aux consultations ont dit à la Commission que les élèves attendent jusqu'à dix-huit mois pour obtenir les évaluations professionnelles nécessaires pour recevoir des adaptations. Dans son rapport de 2002, l'organisme People for Education a fait des observations semblables, et a conclu que les élèves aux besoins « modérés » se retrouvent sur de longues listes d'attente pour recevoir des services à l'enfance en difficulté. D'après ce rapport, le nombre d'élèves inscrits sur les listes d'attente de l'éducation de l'enfance en difficulté a augmenté de 14 p. 100 depuis 1999-2000, pour atteindre près de 40 000 élèves. Environ 60 p. 100 de ces élèves attendent d'être évalués⁴⁴.

Les participants aux consultations ont fait état de longs retards à différentes étapes du processus du comité d'identification, de placement et de révision⁴⁵ et de l'élaboration et la mise en œuvre des PEI. Il semble que même après avoir été identifié, évalué et placé, l'élève soit contraint d'attendre longtemps avant qu'une place ne se libère. Dans les cas où les parents contestent l'identification ou le placement de leur enfant, le processus d'appel comporte souvent des retards considérables.

La Commission a appris également qu'un important arriéré dans le traitement des demandes d'allocation d'aide spécialisée⁴⁶ faisait en sorte que des élèves devaient attendre longtemps avant d'obtenir leurs adaptations. Dans ses observations, le Syndicat canadien de la fonction publique (SCFP) a déclaré : « De nombreuses plaintes ont été formulées sur la lourdeur des formalités administratives associées au processus d'approbation des demandes d'AAS, et les conseils scolaires ont peine à répondre à ces exigences administratives. Les travailleurs de première ligne doivent consacrer une partie de leur temps d'enseignement dans la salle de classe à répondre aux exigences du ministère... En outre, il est essentiellement impossible d'obtenir une *réévaluation* des élèves compte tenu des listes d'attente et des ressources limitées dont les conseils disposent. » Le rapport Rozanski recommande au ministère de l'Éducation de concevoir une méthode de financement de l'AAS qui allégera considérablement le fardeau administratif lié au processus de présentation des demandes d'AAS⁴⁷. Le mécanisme de financement de l'AAS est actuellement en cours d'examen.

Pour le Centre for Independent Living de Toronto, les retards dans les adaptations reviennent à refuser ces adaptations. L'organisme Justice for Children and Youth a décrit comme suit les effets des retards dans les adaptations pour les élèves : « Les enfants ne perçoivent pas le temps de la même façon que les adultes; pour un enfant handicapé, une brève période dans un environnement inadapté où il n'a aucune chance de réussir représente une éternité ».

D'après les participants aux consultations, les retards que l'on constate dans l'éducation de l'enfance en difficulté sont également causés par des pénuries de personnel spécialisé, le surmenage des enseignants, un processus d'appel trop legaliste et, dans certains cas, par le fait que le personnel de l'école n'est pas suffisamment conscient de son obligation de fournir des adaptations ou ne les prend pas assez au sérieux. Bon nombre de participants ont attribué les retards et la détérioration générale des services à un financement insuffisant. Ils ont déclaré que sans un tel financement, les retards sont inévitables.

Le Canada a ratifié des traités internationaux sur les droits de la personne qui affirment l'importance de l'éducation dans la vie de l'enfant. L'article 28 de la *Convention relative aux droits de l'enfant*⁴⁸ des Nations Unies reconnaît le droit de l'enfant à l'éducation, et oblige les États à accorder ce droit progressivement sur la base de l'égalité des chances; l'article 29 établit les objectifs de cette éducation, notamment l'épanouissement de la personnalité de l'enfant, ainsi que le développement de ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de ses potentialités, et la préparation de l'enfant à assumer les responsabilités de la vie dans une société libre. En outre, la *Déclaration des droits des personnes handicapées*⁴⁹ confirme le droit à l'éducation des personnes handicapées.

Pour obtenir un accès égal aux services d'éducation, les élèves handicapés doivent obtenir rapidement les adaptations dont ils ont besoin. Le document Politique et lignes directrices sur le handicap de la Commission précise que les fournisseurs d'adaptations doivent « accorder l'adaptation demandée en temps opportun⁵⁰ ». Les retards peuvent nuire directement à la capacité de l'élève de poursuivre ses études. Les retards déraisonnables pourraient donc représenter de la discrimination en vertu du *Code*, et le ministère de l'Éducation ainsi que les conseils scolaires pourraient s'exposer à des plaintes pour violation des droits de la personne.

MESURES À PRENDRE

- (1) Le ministère de l'Éducation devrait examiner ses pratiques et procédures en matière d'éducation de l'enfance en difficulté dans le but de réduire les retards.
- (2) Le ministère de l'Éducation devrait déterminer si les ressources qu'il affecte aux conseils scolaires sont suffisantes pour permettre à ceux-ci de procurer à tous les élèves handicapés l'accès à des adaptations appropriées au moment opportun.
- (3) Les conseils scolaires et les écoles devraient passer en revue les pratiques locales pour déterminer comment fournir des adaptations plus rapidement.
- (4) Le ministère de l'Éducation et les conseils scolaires devraient déterminer si des élèves sont tenus inutilement d'obtenir des évaluations professionnelles alors que leurs besoins liés à leur handicap sont déjà connus et établis. Si possible, le ministère et les conseils scolaires devraient fournir des adaptations aux élèves sans nécessiter d'évaluations professionnelles.
- (5) Les conseils scolaires et les écoles devraient fournir des adaptations provisoires aux élèves en attendant que ceux-ci aient fait l'objet d'évaluations professionnelles.

Loi sur la sécurité dans les écoles

De nombreux participants aux consultations ont fait des observations sur les effets discriminatoires de la *Loi sur la sécurité dans les écoles* pour les élèves handicapés.

En 2001, la *Loi sur la sécurité dans les écoles* (projet de loi 81) a été adoptée, modifiant la *Loi sur l'éducation* pour y ajouter la partie XIII, « Comportement, mesures disciplinaires et sécurité⁵¹ ». Ces modifications ont créé un nouveau mécanisme législatif régissant la discipline dans les écoles de l'Ontario. En vertu de la Loi, les élèves doivent être suspendus ou renvoyés s'ils commettent l'une des infractions énoncées, sauf s'il y a des « facteurs atténuants⁵² ». Cependant, la Loi ne reconnaît pas explicitement un handicap comme un facteur atténuant.

Des participants aux consultations ont dit à la Commission que le système scolaire est mal outillé pour composer avec les élèves dont le handicap peut se manifester par de la désobéissance ou un comportement perturbateur. Ils ont souligné que dans bien des cas, ces élèves sont suspendus ou renvoyés sans que l'on tienne compte de leur droit à des adaptations.

L'organisme Justice for Children and Youth a fait l'observation suivante : « Depuis

l'entrée en vigueur de la *Loi sur la sécurité dans les écoles*, on a constaté une hausse du nombre de parents et d'élèves qui nous signalent des suspensions et des renvois. Plus précisément, le nombre de suspensions et de renvois d'élèves identifiés par leur conseil scolaire comme étant "en difficulté" a augmenté. Assez souvent, ces élèves sont renvoyés ou suspendus à cause du comportement qui fait en sorte qu'ils sont en difficulté. Par exemple, on a relevé récemment deux cas où des parents d'élèves ayant le syndrome de la Tourette nous ont signalé que leurs enfants avaient fait l'objet de mesures disciplinaires pour avoir dit des grossièretés, alors que ce comportement échappe à leur contrôle. Dans ces deux cas, les élèves avaient été identifiés comme étant en difficulté. »

Plusieurs participants aux consultations ont exprimé le point de vue selon lequel l'accès insuffisant aux mesures d'adaptation dans la salle de classe peut accroître le sentiment d'irritation chez les élèves et, partant, l'incidence de cas de désobéissance et de crises émotives.

Des participants ont dit à la Commission que dans certains cas, on incite les parents à retirer « volontairement » leurs enfants de l'école, que des élèves handicapés sont ostracisés pour des comportements qui échappent parfois à leur contrôle et que les dispositions de la *Loi* concernant la suspension et le renvoi ne sont pas interprétées ou appliquées de façon uniforme dans toute la province.

La Commission a appris que des pratiques disciplinaires restrictives sont suivies dans certaines classes. Par exemple, il semble que des élèves handicapés se fassent imposer de façon disproportionnée l'isolement forcé, souvent dans une pièce distincte, pour maîtriser leur comportement. Des participants ont également déclaré que l'on abuse parfois des procédures de contention, qui ont des conséquences négatives d'ordre psychologique et, parfois, physique pour les élèves.

Une personne ayant un enfant handicapé a décrit comme suit l'effet de ces pratiques : « Les élèves handicapés qui sont retirés, exclus, suspendus ou renvoyés de l'école de façon arbitraire subissent une atteinte à leur dignité et à leur droit fondamental de fréquenter l'école. tre exclus de la société peut avoir des effets graves et durables. L'attitude des camarades peut être également bouleversante. Les élèves qui sont retirés de la salle de classe n'ont pas le même niveau de rendement ni les avantages et privilèges dont bénéficient les autres élèves. »

Certains ont soutenu également que la *Loi sur la sécurité dans les écoles* est souvent appliquée de façon plus stricte à l'égard des enfants handicapés provenant de communautés racialisées. Par exemple, dans ses observations, le Centre de la défense des personnes handicapées a déclaré : « Certaines communautés racialisées sont d'avis que leurs enfants sont plus susceptibles d'être suspendus ou renvoyés que les enfants de race blanche, et la *Loi sur la sécurité dans les écoles* n'est pas appliquée à eux de la même façon. Dans bien des cas, la conduite que l'on reproche à l'élève est liée à son handicap, mais les besoins de cet élève ne sont pas identifiés, et on ne tente pas d'y répondre. » Un autre participant aux consultations a ajouté : « Les garçons noirs sont particulièrement vulnérables à des sanctions telles que le retrait de la salle de classe en raison de préjugés concernant les comportements agressifs ».

Afin d'évaluer avec précision les conséquences négatives que pourrait avoir la *Loi sur la sécurité dans les écoles* sur les particuliers et les groupes protégés par le *Code*, il faut obtenir plus de renseignements sur les élèves qui font l'objet de mesures disciplinaires en vertu de la Loi. Or, la collecte de renseignements sur l'identité des élèves fondée sur des motifs de discrimination prévus dans le *Code* pourrait faire craindre que ces renseignements ne soient employés pour traiter un particulier ou un groupe de façon différente. Le *Code* permet la collecte de données à des fins de contrôle et d'évaluation dans le contexte d'un programme spécial⁵³. Ces données ne devraient être recueillies et utilisées qu'à des fins légitimes qui ne vont pas à l'encontre du *Code*, comme le fait de réduire un désavantage, d'éliminer les obstacles systémiques et de favoriser l'égalité véritable des particuliers et groupes protégés par le *Code*. Il devrait toujours y avoir un lien rationnel et objectif entre la nature des renseignements recueillis et l'utilisation escomptée. Les données devraient être recueillies de la façon la moins dérangeante possible, qui respecte le mieux la dignité des particuliers et la confidentialité des renseignements. Compte tenu des nombreuses observations des participants sur ce sujet, la Commission est d'avis qu'il est à la fois nécessaire et approprié de recueillir des données d'ensemble sur l'application de la *Loi sur la sécurité dans les écoles*, dans la mesure où ces données ne sont employées qu'aux fins légitimes dont nous venons de parler. La Commission a appris que certaines écoles recueillent déjà ces renseignements, mais que cette collecte n'est pas uniforme à l'échelle de la province, et que les données recueillies ne sont pas toujours analysées.

En vertu du *Code*, les fournisseurs de services d'éducation ont l'obligation d'offrir des adaptations aux élèves handicapés dans la mesure où ils ne subissent pas un préjudice injustifié. Tous les élèves handicapés ont droit à ces adaptations, même ceux qui ont un comportement perturbateur.

Comme le précise la partie 3.4 du document *Politique et directives concernant le handicap et l'obligation d'accommodement* de la Commission, « avant de congédier un employé ou d'imposer des sanctions en raison d'un "comportement inacceptable", un employeur devrait d'abord se demander si ce comportement n'est pas attribuable à un handicap, surtout lorsque l'employeur sait ou soupçonne que l'employé a un handicap ». Ce principe s'applique également au monde de l'éducation. Les fournisseurs de services d'éducation ont l'obligation d'évaluer chaque élève avant de prendre des mesures disciplinaires en vertu de la *Loi sur la sécurité dans les écoles*. Plus précisément, ils doivent tenir compte de l'effet du handicap de l'élève sur son comportement, déterminer si l'élève a besoin d'adaptations et, dans les cas où des mesures disciplinaires sont justifiées, imposer ces mesures de façon progressive et avec discernement.

Certains participants ont souligné qu'il peut être très difficile pour le système scolaire de composer avec des élèves dont le handicap entraîne des comportements incontrôlables et parfois même violents. Les conseils scolaires se trouvent dans la situation difficile de devoir parvenir à un équilibre entre, d'une part, le droit d'un élève handicapé de profiter d'adaptations, de préférence dans une classe ordinaire, et, d'autre part, le droit des autres élèves de jouir d'un milieu éducatif sûr et du personnel de l'école de pouvoir travailler en toute sécurité.

Il est important de créer un environnement d'apprentissage sûr pour les élèves, le

personnel de l'école et les éducateurs. Lorsqu'un élève a un comportement qui nuit au bien-être de son entourage, le fournisseur de services d'éducation pourrait soutenir que le fait de procurer des adaptations à cet élève causerait un préjudice injustifié en matière de santé et de sécurité, c'est-à-dire que les adaptations pourraient mettre en danger la sécurité publique. Cependant, la gravité du risque sera évaluée uniquement après que les adaptations ont été fournies et que des précautions ont été prises pour réduire ce risque. Il incombe au fournisseur de services d'éducation de fournir des preuves objectives et directes de l'existence d'un tel risque. Comme il est indiqué dans le document *Politique et directives concernant le handicap et l'obligation d'accommodement* de la Commission, « une simple déclaration, sans preuve à l'appui, selon laquelle [...] le risque est "trop élevé", compte tenu de diverses impressions ou de différents stéréotypes, ne serait pas adéquate⁵⁴ ».

MESURES À PRENDRE

- (1) Conformément au document *Politique et directives concernant le handicap et l'obligation d'accommodement* de la Commission, les éducateurs devraient être tenus de faire preuve de jugement dans l'application de la *Loi sur la sécurité dans les écoles* et de déterminer si l'élève handicapé a reçu des adaptations appropriées, et adopter des pratiques progressives si des mesures disciplinaires sont justifiées, avant que l'élève ne soit suspendu ou renvoyé.
- (2) Les conseils scolaires devraient recueillir et analyser des données sur les suspensions et renvois en vertu de la *Loi sur la sécurité dans les écoles* pour s'assurer que la *Loi* n'a pas d'effet négatif sur les particuliers protégés par le *Code*. Les conseils scolaires devraient veiller à recueillir ces données conformément aux *Directives concernant les programmes spéciaux* et uniquement pour éliminer des inégalités et favoriser la conformité au *Code*. Les conseils scolaires devraient également prendre des mesures pour protéger la vie privée des élèves dans le cadre de ce processus.
- (3) Le ministère de l'Éducation devrait donner une formation appropriée aux éducateurs sur la façon de composer efficacement avec les élèves qui ont un comportement perturbateur à l'école à cause de leur handicap.

La discrimination fondée sur le handicap et sur d'autres motifs

Ces dernières années, l'analyse des droits de la personne a évolué pour tenir compte du contexte de la discrimination. En vertu du *Code*, les particuliers sont protégés contre la discrimination fondée sur divers motifs, notamment un handicap⁵⁵. On reconnaît de plus en plus que la discrimination est souvent fondée sur plusieurs motifs qui, ensemble, produisent une forme unique de discrimination⁵⁶. Par exemple, les personnes handicapées peuvent faire l'objet de discrimination pour d'autres motifs que leur handicap, notamment leur race ou leur sexe.

La Commission a étudié en profondeur cette démarche « contextualisée » ou « intersectionnelle » d'analyse de la discrimination dans son document de discussion intitulé *Une approche intersectionnelle de la discrimination pour traiter les plaintes*

*relatives aux droits de la personne fondées sur des motifs multiples*⁵⁷. La Commission est d'avis qu'une approche contextualisée est nécessaire pour bien comprendre les façons complexes et multiples dont bien des gens font l'expérience de la discrimination.

Dans son document de consultation sur le handicap et l'éducation, la Commission a demandé aux intervenants de donner des exemples de cas de discrimination qui touchent les élèves handicapés en raison de leur appartenance à d'autres groupes historiquement défavorisés. Les nombreuses réponses que la Commission a reçues témoignent du fait qu'une approche intersectionnelle à l'analyse de la discrimination à l'endroit des élèves handicapés est à la fois nécessaire et appropriée.

La Commission a appris que les élèves handicapés qui ont immigré récemment au Canada éprouvent des difficultés particulières à l'école. D'après la KIDS' Coalition, « les enfants handicapés des néo-Canadiens et des immigrants reçus sont de toute évidence défavorisés. Dans bien des cas, leur famille n'a ni le temps ni les ressources nécessaires pour se renseigner sur les services de santé et les services sociaux accessibles dans sa localité. Elle a peut-être aussi des problèmes linguistiques ou des perceptions culturelles qui l'empêchent d'obtenir l'aide dont elle a besoin. » Cette situation est d'autant plus troublante que les participants aux consultations ont souligné à maintes reprises l'importance pour les parents de défendre leurs enfants dans le système d'éducation de l'enfance en difficulté. Dans son rapport annuel de 2001, le vérificateur provincial conclut qu'« il revient aux parents de se battre pour leurs enfants lorsqu'ils pensent qu'ils n'obtiennent pas l'aide dont ils ont besoin. Toutefois, la capacité des parents de défendre leurs enfants dépend des informations dont ils disposent à propos des services et du soutien disponibles⁵⁸. »

Dans son rapport de 2002, l'organisme People for Education a souligné que les compressions dans les programmes d'English as a Second Language (anglais langue seconde, ESL) ont fait en sorte que des élèves qui ont immigré récemment au Canada sont « placés de façon injustifiée dans des programmes d'éducation de l'enfance en difficulté dans le but de leur fournir un soutien supplémentaire ». Des participants ont également dit à la Commission que certains de ces élèves sont considérés à tort comme ayant des difficultés d'apprentissage.

La Commission a appris que le sexe de l'élève peut avoir une incidence sur son expérience au sein du système d'éducation de l'enfance en difficulté. L'Ontario Association of Speech-Language Pathologists and Audiologists s'est dite préoccupée par la possibilité que les filles qui ont des troubles du langage ou de l'élocution ne reçoivent pas de services appropriés d'éducation de l'enfance en difficulté : « Les filles qui ont des troubles ou des retards en matière de communication et de langage et dont le comportement n'attire pas l'attention passent souvent inaperçues. Leur handicap peut être assimilé à la timidité ou être interprété conformément à des préjugés fondés sur le sexe. » Des recherches ont également révélé que les garçons sont beaucoup plus susceptibles que les filles d'être considérés comme ayant des difficultés d'apprentissage ou des troubles affectifs.

Les participants aux consultations ont fait remarquer à la Commission que les élèves qui fréquentent les écoles de langue française ont de la difficulté à obtenir des services

d'éducation de l'enfance en difficulté adaptés à leurs besoins. Par exemple, la section francophone d'Ottawa d'Autism Society Ontario a souligné que « les enfants francophones de la région d'Ottawa qui reçoivent un diagnostic d'autisme ou de trouble envahissant du développement n'ont presque aucun accès à des services spécialisés dans leur langue maternelle entre le moment de leur diagnostic et le début de la fréquentation scolaire ». Le rapport Rozanski a également mentionné que les conseils ont « du mal à trouver des spécialistes francophones pour des programmes et services, en particulier dans le domaine de l'éducation de l'enfance en difficulté⁶⁰ ». Les représentants du Conseil des écoles catholiques de langue française du Centre-Est ont dit à la Commission que les élèves francophones handicapés obtiennent de très mauvais résultats au test de compétences linguistiques de 10^e année. Ils ont suggéré de constituer un groupe de travail pour étudier ce problème. Une cause en instance devant le Tribunal des droits de la personne consiste à déterminer si l'absence de services spécialisés en français a entraîné une discrimination à l'égard d'un enfant francophone en raison de l'effet combiné de ses droits à l'éducation dans la langue de la minorité et de son handicap. Bien que la « langue » ne soit pas au nombre des motifs de discrimination illicite dans le *Code*, ce facteur peut être invoqué dans le cadre d'une plainte fondée sur d'autres motifs conformément à la *Politique concernant la discrimination et la langue* de la Commission.

La Commission a appris que les élèves handicapés des communautés autochtones sont particulièrement défavorisés dans le système d'éducation. Des recherches ont démontré que l'incidence de handicaps chez les enfants autochtones est beaucoup plus élevée que dans la population en général. Par exemple, le Réseau canadien de recherche en politiques publiques a estimé que les Premières nations sont trois fois plus susceptibles de contracter le diabète que les autres Canadiens et que les peuples autochtones sont également plus susceptibles d'avoir un handicap de l'audition, de la vue et de l'élocution⁶¹. En 1996, le Groupe de travail sur les personnes handicapées a établi que les Autochtones canadiens handicapés sont beaucoup plus défavorisés que leurs concitoyens à cause de la difficulté de départager les domaines de compétence, d'un manque de financement et du fait que les programmes généraux ne sont pas adaptés aux besoins particuliers de la communauté autochtone⁶². Des inquiétudes ont également été soulevées quant aux préjugés culturels qu'entretiennent les outils normalisés d'évaluation de l'enfance en difficulté, qui pourraient avoir un effet négatif sur les élèves autochtones⁶³.

Les participants aux consultations ont également signalé que les élèves handicapés provenant de familles à faible revenu doivent surmonter des obstacles particuliers dans le système d'éducation de l'enfance en difficulté. Pour les parents de ces enfants, il est souvent très difficile, voire impossible, de s'absenter de leur travail pour défendre les intérêts de leurs enfants. Cette situation est encore pire chez les chefs de famille monoparentale. D'après des recherches, il y a un nombre plus élevé d'enfants handicapés au sein des familles à faible revenu que dans la population en général. Selon une étude, cette situation pourrait être attribuable au fait que les parents doivent consacrer plus de temps aux soins, ce qui leur laisse moins de temps pour faire un travail rémunéré, et que ces familles doivent assumer des dépenses plus élevées pour prendre soin de leurs enfants handicapés⁶⁴.

MESURES À PRENDRE

- (1) Le ministère de l'Éducation, les conseils scolaires et les écoles devraient élaborer des programmes et des activités visant à prendre conscience de l'expérience unique des élèves handicapés qui font également partie d'autres groupes historiquement défavorisés.
- (2) Les conseils scolaires et les écoles devraient tenir compte de la situation unique des élèves handicapés qui font également partie d'autres groupes historiquement défavorisés lors de leur évaluation par le CIPR et aux fins du PEI.
- (3) Les conseils scolaires et les écoles devraient concevoir et offrir des ateliers aux parents néo-canadiens ou dont la langue maternelle n'est pas l'anglais afin de les aider à se familiariser avec le système d'éducation de l'enfance en difficulté et à s'en prévaloir.

Attitudes négatives et stéréotypes

Le document *Politique et directives concernant le handicap et l'obligation d'accommodement* de la Commission met l'accent sur la dignité humaine, le respect et le droit à l'égalité. Il mentionne notamment ce qui suit :

La dignité humaine inclut le respect et l'appréciation de soi. Elle repose sur l'intégrité physique et psychologique ainsi que sur l'habilitation de la personne. On porte atteinte à la dignité lorsqu'on marginalise, stigmatise, ignore ou dévalue les personnes⁶⁵.

Les attitudes négatives, l'ignorance, la désinformation et les stéréotypes sur la nature de handicaps précis ou sur les personnes handicapées elles-mêmes peuvent porter gravement atteinte à la dignité et à la confiance en soi de ces personnes et à leurs perceptions sur leur place dans le système d'éducation. Dans l'arrêt *Colombie-Britannique (Superintendent of Motor Vehicles) c. Colombie-Britannique (Council of Human Rights) [« Grismer »]*, la Cour suprême du Canada a insisté sur l'importance de :

...combattre les fausses hypothèses concernant les effets de déficiences sur les capacités individuelles. Trop souvent, hélas, on suppose que les personnes atteintes de déficiences sont incapables d'accomplir certaines tâches, compte tenu de l'expérience de personnes non invalides. Les lois en matière de droits de la personne visent essentiellement à éliminer de telles hypothèses et à renverser les obstacles à l'égalité de tous⁶⁶.

La protection que confère le *Code* contre la discrimination fondée sur un handicap comprend un élément subjectif, à savoir la perception de handicap⁶⁷. La Cour suprême a également statué que le handicap doit être interprété en tenant compte de cet élément subjectif, car la discrimination peut être fondée tout autant sur des perceptions, des mythes et des stéréotypes que sur des limites fonctionnelles réelles⁶⁸. La réaction de la société à un handicap réel ou perçu est appelée « handicap social ». Dans une

décision récente, un tribunal des droits de la personne de Colombie-Britannique a jugé que la direction d'une école avait fait preuve de discrimination en refusant de renouveler l'inscription d'une élève handicapée, croyant qu'elle ne pouvait fréquenter cette école :

Ce point de vue était fondé sur des hypothèses sur l'incapacité de l'élève d'avoir un excellent rendement dans un milieu d'apprentissage. Il n'était pas éclairé par des conseils formulés par du personnel ayant de l'expertise dans la formation d'élèves qui ont des difficultés d'apprentissage graves⁶⁹.

Pour les jeunes, le milieu scolaire peut être un environnement idéal où se familiariser avec la diversité et les différences entre eux et leurs camarades. Une bonne éducation peut se révéler essentielle pour accepter ces différences et apprendre à coexister de façon respectueuse et harmonieuse avec son entourage. C'est pourquoi la Commission est très préoccupée au sujet des attitudes négatives persistantes dont on a fait état au sujet des personnes handicapées dans le système d'éducation.

La Spina Bifida and Hydrocephalus Association of Ontario a dit à la Commission que « les adaptations destinées aux élèves handicapés sont souvent considérées comme des services superflus qui sont fournis au détriment des élèves "normaux", plutôt qu'un droit fondamental conféré à tous ». Une personne ayant un enfant autistique a dit à la Commission : « Certains enfants qui fréquentent les écoles de l'Ontario utilisent encore des mots comme retardé, stupide, lent et débile pour désigner des élèves qui ont un handicap intellectuel ».

Le Centre de la défense des personnes handicapées a souligné qu'en « négligeant de réprimer l'intimidation et le harcèlement dans la salle de classe et ailleurs à l'école, on fait obstacle au succès de l'élève qui les subit. Parfois, il en résulte beaucoup d'angoisse et de peur, et l'élève peut même s'absenter de l'école. » Le harcèlement peut nuire à la capacité de l'élève d'avoir un accès égal aux services d'éducation et de participer pleinement à la vie scolaire.

Les participants aux consultations ont souligné que les attitudes des éducateurs à l'égard des questions touchant le handicap influent considérablement sur la façon dont les autres élèves perçoivent les élèves handicapés et sur leurs rapports avec eux. À ce sujet, l'organisme Community Living Toronto a fait le commentaire suivant : « La directrice ou le directeur donne le ton à l'ensemble de l'école, mais c'est l'enseignante ou l'enseignant qui sert de modèle pour ce qui est des attitudes à l'égard de tous les élèves de la classe... En effet, si l'enseignante ou l'enseignant ne montre pas qu'il respecte le droit de tous les enfants de faire partie de sa classe, comment pourrait-on s'attendre à ce que les élèves acceptent les personnes qui ont des capacités différentes? » La KIDS' Coalition a exprimé une opinion semblable : « Les enseignants et les directeurs d'école qui connaissent les questions relatives au handicap et qui ont le souci de favoriser l'intégration dans les salles de classe et l'ensemble de l'école représentent la meilleure défense dont jouissent les élèves handicapés contre le harcèlement et les préjugés négatifs ». Dans l'arrêt *Université Trinity Western c. British Columbia College of Teachers*, la Cour suprême du Canada a statué :

[...] les enseignants servent d'intermédiaires pour transmettre des valeurs. Il est

évident que le caractère pluraliste de la société et l'ampleur de la diversité au Canada sont des éléments importants dont les futurs enseignants doivent prendre conscience parce qu'ils caractérisent la société dans laquelle ils seront appelés à travailler et expliquent pourquoi il est nécessaire pour eux de respecter et de promouvoir les droits des minorités... Les écoles sont censées développer le civisme, former des citoyens responsables et offrir un enseignement dans un milieu où les préjugés, le parti pris et l'intolérance n'existent pas⁷⁰ [...]

Les participants ont dit s'inquiéter du fait que certains enseignants ne reçoivent pas une formation appropriée pour travailler auprès des élèves handicapés ou composer avec des questions touchant le handicap. Par exemple, le Centre de la défense des personnes handicapées a souligné : « Dans nos communications avec les éducateurs, nous remarquons souvent une terminologie fondée sur des préjugés courants en matière de handicap. Par exemple, on dit qu'un élève est "confiné à un fauteuil roulant" ou qu'il "souffre d'un handicap" ». Pour rectifier cette situation, l'Ontario Association of Speech-Language Pathologists and Audiologists a suggéré de créer des partenariats regroupant « des écoles, des élèves et des enseignants de différents conseils scolaires qui partageront leurs expériences et élaboreront des pratiques efficaces en vue d'intégrer les enfants qui présentent des différences et qui ont un handicap dans la salle de classe et la collectivité ».

Dans son rapport de 2001, le vérificateur provincial a également souligné que la formation du personnel enseignant sur les questions relatives au handicap était inadéquate : « Étant donné que le ministère prévoit que les élèves ayant des besoins particuliers doivent être instruits dans les classes ordinaires, si possible, tous les enseignants ont besoin d'une base solide dans le domaine de l'éducation de l'enfance en difficulté. Néanmoins, au moment de notre vérification, les efforts visant à s'assurer que tous les enseignants aient cette base solide étaient insuffisants⁷¹. » En raison du taux élevé de retraite que l'on constate depuis quelques années, il y a un roulement important de personnel dans la profession enseignante. Par conséquent, on dispose de moins d'enseignants chevronnés, surtout dans le domaine de l'éducation de l'enfance en difficulté.

Des changements majeurs sont apportés aux exigences relatives à la certification du personnel enseignant. En juin 2001, le gouvernement provincial a adopté la *Loi de 2001 sur la stabilité et l'excellence en éducation*, qui oblige tous les enseignants à s'inscrire à un programme de formation professionnelle afin de se perfectionner pour demeurer autorisés à enseigner dans les écoles ontariennes financées par les deniers publics. Le processus de mise en œuvre de ce programme a été achevé en septembre 2002, et les enseignants ont jusqu'en 2007 pour suivre les cours de perfectionnement professionnel requis. Le programme oblige les enseignants à suivre 14 cours tous les cinq ans, dont sept sont des cours de base. L'un des cours de base porte sur l'éducation de l'enfance en difficulté, et comprend des notions sur :

- les difficultés et anomalies sur le plan de l'apprentissage, les élèves doués et les autres élèves ayant des besoins particuliers;
- les élèves qui courent un risque d'échec ou d'abandon scolaire pour des

- raisons sociales, économiques ou affectives;
- des stratégies d'enseignement en vue de fournir des adaptations aux élèves en difficulté et à risque, et de modifier le curriculum à leur intention;
- la façon de donner du soutien aux élèves de façon équitable et respectueuse;
- le processus suivi par le comité d'identification, de placement et de révision (CIPR);
- la rédaction et l'utilisation d'un plan d'enseignement individualisé (PEI);
- la planification de la transition des élèves de l'école secondaire à leur destination postsecondaire;
- le financement des programmes d'éducation de l'enfance en difficulté.

En outre, un autre cours de base sur l'évaluation des élèves comprend une unité sur les adaptations à prendre en vue des évaluations. Il semble que cette formation, si elle était dispensée correctement, pourrait faire en sorte que les enseignants des écoles financées par les deniers publics soient mieux en mesure de composer avec les questions relatives au handicap.

Par ailleurs, des participants étaient d'avis que les enseignants qui sont eux-mêmes handicapés pourraient démythifier très efficacement les questions touchant le handicap chez les élèves et au sein du personnel enseignant. Comme l'a souligné la National Federation of the Blind : « Il serait souhaitable de disposer d'un plus grand nombre d'enseignants aveugles ou malvoyants qui joueraient le rôle de modèles pour les élèves dans les classes ordinaires, et qui aideraient les autres enseignants et les administrateurs des écoles à constater les capacités des personnes aveugles. Le système d'éducation doit non seulement faire beaucoup plus pour encourager les personnes aveugles à envisager la profession enseignante comme choix de carrière valable, mais également encourager les enseignants qui deviennent aveugles à demeurer dans la profession. »

MESURES À PRENDRE

- (1) Le ministère de l'Éducation devrait déterminer si son programme de perfectionnement professionnel permet de préparer les enseignants à composer efficacement avec les questions touchant le handicap, et à traiter les élèves handicapés avec dignité, respect et délicatesse.
- (2) Les conseils scolaires et le personnel des écoles devraient organiser des activités éducatives visant à sensibiliser les élèves aux questions touchant le handicap et à lutter contre les attitudes et préjugés négatifs au sujet des personnes handicapées.

Étiquetage

Tout au long des consultations, de nombreux particuliers et organismes ont exprimé leurs inquiétudes au sujet de l'étiquetage des élèves handicapés dans le système d'éducation. En effet, des participants ont déclaré que cet étiquetage se produit à différentes étapes du système d'éducation de l'enfance en difficulté (p. ex., les activités des CIPR). Selon le Cornwall Parent Support Group, les élèves « sont jugés en fonction des caractéristiques

attribuées à un groupe plutôt que de leurs capacités personnelles ».

L'étiquetage des élèves peut aboutir à des adaptations fondées sur des hypothèses stéréotypées plutôt que sur une évaluation des besoins et des points forts de chaque élève. En outre, l'étiquetage et les stéréotypes qui l'accompagnent peuvent donner lieu à des interactions pédagogiques et sociales qui sont néfastes pour les élèves handicapés en ce qu'elles favorisent le paternalisme et portent atteinte à leur dignité et à leur individualité.

La Commission considère que les adaptations envisagées pour les personnes handicapées doivent être fondées sur les besoins et la situation de chaque personne et non sur des préjugés ou des généralisations sur les personnes qui ont un handicap particulier. Il importe de se concentrer en tout temps sur la personne et non sur le genre de handicap. Le recours à des étiquettes, qui entraînent une simplification excessive des caractéristiques particulières des personnes et de leurs besoins liés à leur handicap, et la division en catégories rigides des points forts et de l'individualité de ces personnes sont source de préoccupations.

Les participants ont exprimé de nombreuses inquiétudes quant au processus de financement au moyen de l'allocation d'aide spécialisée (AAS) et au fait que celle-ci s'appuie sur des catégories préétablies pour déterminer le niveau de financement. Les conseils scolaires reçoivent du financement par l'entremise de la Subvention pour l'éducation de l'enfance en difficulté, qui a pour but de financer les coûts supplémentaires associés aux programmes et aux services d'éducation de l'enfance en difficulté. Les autres coûts (p. ex., enseignants titulaires de classe, chauffage, éclairage) sont payés à même les subventions de base que les conseils scolaires reçoivent pour tous les élèves, y compris les élèves en difficulté. La Subvention pour l'éducation de l'enfance en difficulté a deux composantes :

- 1) l'allocation pour l'enfance en difficulté fondée sur l'effectif (ADIFE), qui est fondée sur l'effectif total du conseil scolaire (c'est-à-dire sur le nombre total d'élèves). Ce financement est affecté aux programmes et services d'éducation de l'enfance en difficulté qui correspondent à tout l'éventail d'anomalies;
- 2) l'AAS, qui est un montant variable reposant sur le nombre d'élèves en difficulté du conseil qui ont des besoins élevés (c'est-à-dire qui nécessitent du matériel, des programmes et du soutien coûteux et spécialisés).

L'AAS est divisée en cinq niveaux de financement⁷². Les conseils scolaires présentent des demandes de financement pour des élèves particuliers. La formule de demande énonce les critères associés à différents « profils » (p. ex., « comportement », « élèves sourds ou malentendants », « autisme ou autre handicap de développement », « anomalie d'ordre intellectuel ou de développement », « élèves aveugles ou à basse vision »). Les conseils scolaires sont tenus de classer chaque élève ayant des besoins élevés selon ces profils.

Des participants aux consultations ont affirmé que ces profils stéréotypent les élèves handicapés, ne tiennent pas compte de leurs besoins particuliers et portent atteinte à

leur dignité et à leur estime de soi. Il semble que dans l'ensemble du système scolaire, ces élèves sont connus sous le nom d'« enfants AAS », c'est-à-dire d'enfants ayant des besoins élevés, et sont identifiés surtout en fonction de leur handicap et non de leurs caractéristiques personnelles. Les participants aux consultations ont déploré que l'étiquette précède l'élève et établit des idées préconçues au sujet de ses capacités.

Les différents niveaux de l'AAS font en sorte que plus le handicap de l'élève est « grave », plus le conseil scolaire recevra d'argent. Les participants aux consultations ont soutenu que ce système pousse les conseils scolaires à exagérer les besoins des élèves handicapés afin d'obtenir une AAS plus élevée, et les décourage de reconnaître les progrès de ces élèves. Comme l'a fait remarquer l'Ontario Coalition for Inclusive Education, « dévaluer les élèves, c'est rentable. Documenter les points forts des élèves fait perdre de l'argent. Pourquoi donc fournir des adaptations qui favorisent l'apprentissage? »

« Ce régime de financement dissuade également les conseils scolaires de fournir des programmes de rattrapage ou compensatoires efficaces pour intégrer les enfants dans les classes ordinaires, a déclaré un autre participant. Les conseils qui déclarent un rendement mauvais aux mesures cognitives et d'apprentissage de même que des problèmes de comportement plus graves reçoivent plus d'argent. Il est possible que ces conseils fournissent des services inférieurs qui contribuent à l'échec des enfants, puis ils obtiennent plus d'argent qui leur permet de continuer de fournir un soutien inefficace aux élèves en difficulté. Par contre, les conseils qui favorisent le progrès des élèves sont pénalisés par une baisse de leur financement⁷³. »

Certains participants aux consultations ont exprimé un point de vue différent sur la question de l'étiquetage. D'après le Centre for Equity and Human Rights du Collège Seneca, « le problème ne réside pas dans les étiquettes elles-mêmes, mais dans le fait qu'elles sont mal employées ». Des participants considèrent que ces étiquettes sont utiles. Par exemple, pour Autism Society Ontario, l'étiquetage des élèves ayant un trouble du spectre autistique peut être positif. « On considère souvent que les élèves qui ont un trouble du spectre autistique, surtout ceux qui ont de bonnes habiletés linguistiques, adoptent délibérément un mauvais comportement. Les autres élèves les trouvent parfois bizarres. Après avoir été identifiés comme ayant ce trouble neurologique, ils sont souvent mieux acceptés. L'étiquette a permis de les identifier comme étant handicapés plutôt qu'impolis, grossiers ou bizarres. » Exprimant un point de vue semblable, le Groupe d'étude sur les programmes d'aide à l'apprentissage a soutenu : « Nous disposons d'indications probantes selon lesquelles une fausse délicatesse de la part du système scolaire pour éviter l'étiquetage comporte de graves conséquences pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Il est essentiel d'utiliser une terminologie pour les identifier afin de leur fournir des programmes, des services et des adaptations appropriés. »

Des participants ont également soutenu que le processus actuel de financement par l'AAS ne permet pas de reconnaître les besoins des élèves qui ont plusieurs handicaps et d'en tenir compte. Par exemple, selon le comité consultatif sur l'éducation de l'enfance en difficulté de l'Ottawa-Carleton Catholic School Board, « lorsqu'un enfant a deux anomalies, le processus d'identification permet de financer non pas les deux, mais une

seule. Il faut répondre à ses besoins qui découlent de ses deux anomalies, mais sur le plan du financement, il n'est admissible qu'en vertu d'un seul ensemble de critères. » Ce problème semble témoigner des lacunes d'un système qui s'appuie dans une trop grande mesure sur des catégories rigides pour identifier les besoins des élèves.

Les fournisseurs de services d'éducation ont le devoir de prendre des mesures d'adaptation pour un élève handicapé dans la mesure où ils ne subissent pas de préjudice injustifié, sans égard au niveau de correspondance entre la situation de l'élève et les catégories administratives. Comme l'indique le document *Politique et directives concernant le handicap et l'obligation d'accommodement* de la Commission : « En matière d'adaptation à l'intention des personnes handicapées, il n'existe aucune formule préétablie. Les besoins de chaque personne sont uniques et ils doivent être considérés d'un regard neuf lorsque des mesures d'adaptation sont demandées⁷⁴. »

Des particuliers et organismes ont également fait part de leurs inquiétudes au sujet de l'enveloppe unique de financement de l'AAS. L'AAS accordée en réponse aux demandes de financement présentées pour des élèves particuliers n'a pas à être consacrée à ces élèves. Bien que les conseils scolaires présentent des demandes d'AAS correspondant à des élèves précis, l'AAS (sauf l'AAS de niveau 1 et la portion pour cas spéciaux) n'est pas accordée en fonction d'élèves en particulier. Chaque conseil peut consacrer la totalité de son financement au titre de l'éducation de l'enfance en difficulté pour répondre aux besoins de tous ses élèves qui ont des besoins particuliers. Des participants ont dit à la Commission que ce mode de financement des demandes d'AAS porte atteinte à la dignité des personnes handicapées en créant une concurrence entre élèves et un système de « triage » qui oriente la plus grande partie du financement vers les élèves dont les handicaps sont considérés comme étant les plus « graves ».

Des participants étaient également préoccupés par le fait que ce mode de financement encourage les conseils scolaires à profiter des besoins des élèves qui découlent de leurs handicaps pour obtenir du financement, mais que certains élèves handicapés au nom desquels des demandes d'AAS ont été présentées ne bénéficient pas directement de l'argent reçu. Comme l'a souligné l'organisme Community Living Upper Ottawa Valley : « La capacité des conseils de réorienter des fonds consacrés à l'éducation de l'enfance en difficulté expose à des inégalités les enfants dont les parents ne comprennent pas leurs droits ou ne les font pas respecter, ou ont de la difficulté à défendre leurs enfants au sein du système d'éducation provincial, qui est en mutation constante. »

MESURES À PRENDRE

- (1) Le ministère de l'Éducation, les conseils scolaires et le personnel des écoles devraient revoir les pratiques et procédures en matière d'éducation de l'enfance en difficulté pour veiller à ce que les mesures d'adaptation soient régies selon le principe de l'individualisation plutôt que selon des généralisations sur différents handicaps.

- (2) Le ministère de l'Éducation devrait s'assurer que son régime de financement, qu'il s'agisse de l'AAS ou d'un autre mécanisme, est conforme aux lois et aux politiques en matière de droits de la personne. Plus précisément, ce régime devrait éviter l'étiquetage et s'appuyer sur les besoins de chaque personne liés à son handicap établis à la suite d'un processus d'évaluation.

Processus d'adaptation

Les principes établis dans le document *Politique et directives concernant le handicap et l'obligation d'accommodement* de la Commission, c'est-à-dire le respect de la dignité, l'individualisation, l'intégration et la pleine participation, s'appliquent tant à la nature de l'adaptation qu'au processus adopté pour la mettre en œuvre. En effet, la façon dont une adaptation est fournie et mise en œuvre est assujettie aux normes qui régissent les droits de la personne.

La *Loi sur l'éducation* et ses règlements d'application établissent un mécanisme d'identification des besoins liés aux handicaps dans les écoles financées par les deniers publics et d'adaptation à ces besoins. En vertu de cette *loi*, le ministère de l'Éducation doit obliger les conseils scolaires à mettre en œuvre des procédures pour déterminer les besoins des élèves et à établir des normes à cette fin.

Le Règlement 181/98 pris en application de la *Loi sur l'éducation* oblige tous les conseils scolaires à constituer au moins un comité d'identification, de placement et de révision (CIPR), qui se compose d'au moins trois personnes, dont une doit être une directrice ou un directeur d'école ou une agente ou un agent de supervision du conseil. La directrice ou le directeur d'école peut, à la demande du père ou de la mère, soumettre le cas d'un élève au CIPR qui déterminera si cet élève est ou non « en difficulté » et si, dans l'affirmative, il devrait être placé dans une classe ordinaire et y recevoir du soutien, ou dans une classe réservée aux élèves en difficulté⁷⁵. Dans ses décisions, le CIPR doit obtenir une évaluation scolaire, un examen médical et un examen psychologique de l'élève, et tenir compte des renseignements fournis par les parents⁷⁶. Le CIPR peut également passer l'élève en entrevue. Il a le pouvoir de faire des recommandations sur les programmes et services d'éducation de l'enfance en difficulté à offrir à l'élève, mais n'a pas de pouvoir décisionnel en la matière car ses recommandations ne sont pas exécutoires. En plus d'évaluer les élèves qui n'ont pas déjà été identifiés comme étant « en difficulté », le CIPR évalue ceux qui sont transférés d'une école d'application à une école ordinaire, et passe en revue les identifications et placements déjà effectués.

Tout au long des consultations, des participants ont exprimé de nombreuses inquiétudes quant aux activités des CIPR. Ainsi, la Commission a appris qu'il n'existe pas de mécanisme efficace de règlement des différends. Bien que le Règlement 181/98 permette d'interjeter appel des décisions d'un CIPR quant aux anomalies et aux placements, il ne prévoit pas de recours aux programmes et services d'éducation de l'enfance en difficulté que le CIPR recommande pour un enfant. C'est pourquoi un nombre croissant de différends entre parents et éducateurs au sujet des recommandations du CIPR concernant les programmes et services font l'objet de plaintes pour violation des droits de la personne devant la Commission.

Des participants aux consultations ont dit à la Commission que le processus d'appel des décisions quant à l'identification ou au placement est fastidieux, long et trop litigieux. Les parents peuvent interjeter appel de ces décisions devant la Commission d'appel en matière d'éducation de l'enfance en difficulté. Cependant, ces décisions ne lient pas le conseil scolaire; si ce dernier décide de ne pas respecter la décision de la Commission d'appel, les parents ou l'élève devront interjeter appel devant le Tribunal de l'enfance en difficulté de l'Ontario. D'après plusieurs participants, le premier niveau d'appel est une perte de temps, car les décisions rendues ne lient pas les parties, et sont souvent elles-mêmes portées en appel devant le Tribunal. En outre, même si les parents obtiennent gain de cause devant le Tribunal, le conseil peut demander une révision judiciaire, ce qui fait traîner l'affaire encore plus longtemps.

Des participants ont souligné que chaque jour consacré au processus d'appel est un jour d'éducation perdu pour un enfant. Dans certains cas, ce retard peut empêcher l'enfant de fréquenter l'école. Le comité consultatif sur l'éducation de l'enfance en difficulté du Huron-Superior Catholic District School Board a recommandé « la formation d'un organisme auprès duquel les parents pourraient faire valoir leurs préoccupations et qui prendrait des mesures rapidement ». Il a observé que « le processus d'appel des décisions des CIPR est long, coûteux pour les conseils scolaires et peu convivial. Pour les parents, ce processus est éprouvant et intimidant, et souvent, il est négatif et manque d'objectivité. »

Si la décision du CIPR n'est pas portée en appel, la directrice ou le directeur d'école est appelé à rédiger un PEI pour l'élève⁷⁷. Comme nous l'avons déjà mentionné, le PEI est un résumé des points forts, des intérêts et des besoins de l'élève. Il décrit les programmes et services d'éducation de l'enfance en difficulté qui ont été mis sur pied pour répondre aux besoins de l'élève, de même que leur exécution ou prestation. Il s'agit d'un document de travail qui peut être modifié compte tenu des progrès de l'élève et de l'évolution de ses besoins. En plus de servir de guide aux éducateurs pour évaluer les progrès de l'élève, il représente également un outil de responsabilisation de l'élève, de ses parents et des autres intervenants qui travaillent auprès de lui. La directrice ou le directeur d'école doit élaborer le plan en tenant compte des recommandations formulées par le CIPR, le cas échéant.

Des participants aux consultations ont fait état de nombreux problèmes concernant l'élaboration et la mise en œuvre des PEI. La Commission a appris que dans bien des cas, les pratiques des écoles s'écartent des normes établies dans les textes de loi et dans les déclarations de principes du ministère de l'Éducation sur l'éducation de l'enfance en difficulté⁷⁸. Par exemple, des participants ont signalé que souvent, les PEI ne sont pas élaborés en temps voulu, qu'ils ne rendent pas compte fidèlement des besoins des élèves handicapés et que les mesures de soutien jugées nécessaires dans le PEI ne sont pas prises. Comme l'a souligné l'organisme Justice for Children and Youth: « À moins de disposer d'un droit d'appel sans équivoque, les parents sont impuissants lorsque le PEI ne répond pas adéquatement aux besoins de leur enfant handicapé ».

Le rapport annuel de 2001 du vérificateur provincial confirme les observations des participants aux consultations. Il précise que malgré les exigences de la loi et des politiques, de nombreux PEI ne sont pas prêts à temps⁷⁹, et que de nombreux

éducateurs ne précisent pas dans le PEI les services ou les mesures de soutien dont l'élève a besoin pour atteindre ses objectifs d'apprentissage, en partie parce qu'ils « craignaient de ne pouvoir offrir le niveau de soutien précisé » et de s'exposer par conséquent à des poursuites de la part des parents⁸⁰. Le rapport ajoute que dans les écoles visitées, « les directeurs affectaient les ressources qui leur étaient allouées en se fiant à leur jugement et à celui de leur personnel à propos des besoins relatifs de chaque élève ayant des besoins particuliers. L'affectation des ressources était influencée par les revendications incessantes des parents et non seulement par les besoins évalués⁸¹. » Soulignons que d'après le rapport, ni le ministère de l'Éducation ni les conseils scolaires n'avaient établi les procédés d'assurance de la qualité nécessaires pour s'assurer que des programmes et services appropriés sont à la disposition des élèves en difficulté.

La Commission a également été très préoccupée d'apprendre des participants aux consultations que le PEI est parfois employé dans le but premier d'obtenir du financement. Ainsi, il semble que dans certains cas, les besoins d'un élève liés à son handicap sont exagérés dans son PEI afin de mieux appuyer la demande d'AAS. Les conséquences de cette pratique sont abordées dans la section « Adaptations appropriées ».

Tout au long des consultations, de nombreux parents ont affirmé se sentir intimidés par le processus d'adaptation et en être exclus. Bien que le Règlement 181/98 oblige les CIPR à tenir compte des renseignements fournis par les parents dans leur processus décisionnel et donne aux parents le droit d'être accompagnés par une représentante ou un représentant lors de la réunion du CIPR, bien des parents ont l'impression de ne pas être partie prenante au processus. Par exemple, selon Community Living Toronto, « tout le processus suivi par le CIPR est très intimidant pour les parents... Les parents d'enfants qui ont un handicap intellectuel doivent participer à des "réunions d'équipe" et à des réunions du CIPR comptant jusqu'à 12 professionnels qui n'ont peut-être jamais rencontré leur enfant. Le processus n'est pas expliqué à fond. Les parents ne comprennent pas toujours l'objet de la réunion, la portée des décisions qui y seront prises, qui sera présent et quel sera leur rôle. Il est très rare que des services de traduction soient offerts aux familles pour qui l'anglais est la langue seconde. Les parents sont souvent appelés à signer des formules sans comprendre qu'elles sont lourdes de conséquences pour l'avenir. » De même, selon la division de l'Ontario du Conseil canadien des aveugles, « les parents, en règle générale, sont mal renseignés sur leurs droits, et pensent souvent que les professionnels de l'éducation savent sans doute comment répondre aux besoins de leur enfant ».

Le Règlement 181/98 oblige également la directrice ou le directeur d'école à consulter les parents lors de l'élaboration du PEI d'un élève. Or, plusieurs participants ont dit à la Commission que ce n'est pas toujours le cas. Certains parents se sentent poussés à signer le PEI même s'ils ne sont pas persuadés qu'il est dans l'intérêt de leur enfant. D'autres sont même allés jusqu'à affirmer qu'ils craignaient que leur enfant ne subisse des représailles s'ils n'entérinaient pas les opinions du personnel scolaire.

Dans son *rapport annuel de 1993*, le Bureau du vérificateur général de l'Ontario a recommandé « que chaque année, les conseils scolaires rappellent aux parents l'existence de la brochure à l'intention des parents, et leur rappellent qu'ils ont le droit de

renvoyer leur enfant au CIPR par l'entremise du directeur d'école. La brochure à l'intention des parents devrait comprendre une description de toutes les options, y compris celles offertes par les écoles provinciales et les internats pour enfants en difficulté d'apprentissage⁸². » Dans son *rapport annuel de 2001*, le vérificateur provincial a conclu que cette recommandation n'avait été que partiellement mise en œuvre : « Le Règlement 181/98 stipule que l'on fournisse la brochure du conseil scolaire à l'intention des parents aux familles des élèves en difficulté et qu'elle soit disponible dans toutes les écoles et les bureaux de district du ministère. Cependant, il n'est pas obligatoire de la fournir aux parents avant les réunions du CIPR et, dans de nombreux cas, la brochure ne se trouvait pas dans les écoles que nous avons visitées⁸³. »

Comme il est indiqué dans le document *Politique et directives concernant le handicap et l'obligation d'accommodement* de la Commission, « le processus d'adaptation est une responsabilité partagée. Toutes les parties en cause devraient s'y engager dans un esprit de collaboration, partager l'information disponible et se prévaloir des solutions possibles⁸⁴. » Étant donné que dans la plupart des cas, ce sont les parents qui connaissent le mieux les besoins et les capacités de leur enfant, la participation des parents est essentielle pour concevoir des plans d'adaptation efficaces pour les élèves.

MESURES À PRENDRE

- (1) Le ministère de l'Éducation devrait passer en revue les CIPR et apporter les changements nécessaires pour s'assurer qu'ils respectent, sur le fond et dans la forme, l'obligation d'accommodement prévue dans le *Code* et le document *Politique et directives concernant le handicap et l'obligation d'accommodement* de la Commission.
- (2) Le ministère de l'Éducation devrait élaborer et mettre en œuvre un mécanisme efficace de règlement des différends qui surviennent dans le processus d'adaptation.
- (3) Les conseils scolaires et le personnel des écoles devraient respecter leurs obligations en matière de droits de la personne dans le cadre du processus d'adaptation.
- (4) Le ministère de l'Éducation devrait fournir aux parents des guides en langage simple et en plusieurs langues sur le processus d'adaptation avant la réunion du CIPR.
- (5) Les conseils scolaires devraient offrir des séances d'information aux parents sur le processus d'adaptation et les aspects généraux du système d'éducation de l'enfance en difficulté.

Adaptations appropriées

Le document *Politique et directives concernant le handicap et l'obligation d'accommodement* de la Commission précise qu'une adaptation destinée à une personne handicapée sera considérée comme appropriée si elle respecte la dignité de la personne, si elle répond à ses besoins particuliers, si elle favorise son intégration et sa pleine participation et si elle protège sa vie privée. Pour la Commission, une adaptation appropriée « offre à la personne handicapée des possibilités égales d'atteindre le même

niveau de rendement ou de jouir des mêmes avantages et privilèges que les autres ou si elle est proposée ou adoptée dans le but d'atteindre l'égalité des chances et qu'elle satisfait aux besoins particuliers de la personne handicapée⁸⁵ ». Après avoir fait l'objet d'une adaptation appropriée, les élèves doivent être en mesure de répondre aux exigences essentielles, en l'occurrence, de suivre le curriculum de l'école.

La jurisprudence en matière de droits de la personne a clairement établi que l'égalité peut nécessiter parfois un traitement différent qui ne porte pas atteinte à la dignité de la personne. Dans l'arrêt *Eaton c. Brant County Board of Education*, la Cour suprême a statué sur le placement approprié à offrir à une élève handicapée⁸⁶. Emily Eaton, une élève handicapée de 12 ans, avait été d'abord placée dans une classe intégrée. Trois ans plus tard, ses enseignants et aides-enseignants ont conclu que ce placement n'était pas dans son intérêt, et ont recommandé qu'elle soit placée dans une classe spécialisée. Ses parents n'étaient pas d'accord. Un CIPR s'est rangé du côté des enseignants, et les parents ont interjeté appel de cette décision jusqu'à la Cour suprême du Canada. La Cour a statué que la décision du tribunal de placer Emily Eaton dans une classe pour élèves en difficulté, contrairement à la volonté de ses parents, n'avait pas porté atteinte aux droits à l'égalité prévus dans la *Charte des droits et libertés*.

D'après la Cour, le fait qu'Emily Eaton n'ait pas reçu un enseignement intégré ne représentait pas pour elle un fardeau ou un désavantage, car ce placement était dans son intérêt :

L'intégration devrait être reconnue comme la norme d'application générale en raison des avantages qu'elle procure habituellement, mais une présomption en faveur de l'enseignement intégré ne serait pas à l'avantage des élèves qui ont besoin d'un enseignement spécial pour parvenir à cette égalité... L'intégration peut se révéler un avantage ou un fardeau selon que l'individu peut profiter ou non des avantages qu'elle apporte.

La Cour a jugé que le tribunal avait cherché à déterminer le placement qui serait dans l'intérêt supérieur d'Emily Eaton, compte tenu de ses besoins particuliers et s'était employé à trouver un placement adapté à ces besoins qui lui permettrait de profiter des services associés à un programme d'éducation.

Comme le souligne la Commission dans son document *Politique et directives concernant le handicap et l'obligation d'accommodement*, « dans certains cas, le meilleur moyen de préserver la dignité des personnes handicapées est de leur offrir des services distincts ou spécialisés⁸⁷ ». Cependant, les fournisseurs de services d'éducation doivent d'abord tenter de créer de nouveaux services d'éducation ou d'adapter les services existants afin d'accueillir les élèves handicapés de manière à favoriser leur intégration et leur pleine participation. La Commission est d'avis qu'avant d'envisager de placer un élève dans une classe d'enfants en difficulté ou une classe spécialisée, les fournisseurs de services d'éducation devraient d'abord envisager son intégration dans une classe ordinaire. Dans la plupart des cas, il suffira de prévoir des adaptations et des mesures de soutien dans une classe ordinaire. Cependant, chaque élève handicapé est unique. Pour fournir des adaptations appropriées à tous les élèves handicapés, les fournisseurs de services d'éducation doivent, après consultation des parents, évaluer les points forts et les

besoins de chaque élève, et en tenir compte pour choisir parmi un éventail complet de placements, de programmes et de services. En bout de ligne, les adaptations appropriées sont sélectionnées au cas par cas.

À ce sujet, le ministère de l'Éducation a adopté le principe selon lequel « l'intégration des élèves en difficulté devrait être la norme en Ontario lorsque ce type de placement répond aux besoins de l'élève et qu'il correspond au choix des parents⁸⁸ ».

En outre, le Règlement 181/98 oblige le CIPR à déterminer s'il serait indiqué de placer un élève handicapé dans une classe ordinaire avec des services à l'enfance en difficulté appropriés avant d'envisager de le placer dans une classe pour l'enfance en difficulté⁸⁹. Le CIPR qui décide de placer l'élève dans une classe pour l'enfance en difficulté doit fournir des motifs écrits⁹⁰.

Dans le cas des élèves dont tous les besoins ne peuvent être comblés dans une classe ordinaire, le CIPR peut envisager différentes possibilités :

- **Classe ordinaire avec services indirects.** L'élève est placé dans une classe ordinaire pendant toute la journée, et l'enseignante ou l'enseignant profite de services de consultation spécialisés.
- **Classe ordinaire avec enseignante-ressource ou enseignant-ressource.** L'élève est placé dans une classe ordinaire pendant presque toute la journée ou toute la journée et reçoit un enseignement spécialisé, sur une base individuelle ou en petit groupe, dispensé dans la classe ordinaire par une enseignante ou un enseignant qualifié de l'enfance en difficulté.
- **Classe ordinaire avec retrait partiel.** L'élève est placé dans une classe ordinaire et profite d'un enseignement en dehors de la classe pendant moins de 50 pour 100 du jour de classe, dispensé par une enseignante ou un enseignant qualifié de l'enfance en difficulté.
- **Classe distincte avec intégration partielle.** L'élève est placé par le CIPR dans une classe pour l'enfance en difficulté, où le rapport élèves-enseignant respecte l'article 31 du Règlement 298, pendant au moins 50 pour 100 du jour de classe, mais est intégré à une classe ordinaire pendant au moins une période d'enseignement par jour.
- **Classe distincte à plein temps.** L'élève est placé par le CIPR dans une classe pour l'enfance en difficulté où le rapport élèves-enseignant est conforme à l'article 31 du Règlement 298, pendant toute la durée du jour de classe⁹¹.

Dans certains cas, il peut être nécessaire de présenter une demande d'admission à une école provinciale pour les élèves qui sont aveugles, sourds ou sourds et aveugles, ou à une école d'application pour les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage graves. Le ministère de l'Éducation dispose également d'un certain nombre d'écoles en milieu hospitalier, dans des centres de soins et de traitement et dans des établissements correctionnels de la province. Les programmes offerts dans ces établissements ont une composante éducative mais portent également sur des aspects plus généraux du développement des élèves.

D'après les commentaires reçus tout au long des consultations, les participants sont très divisés concernant la question des adaptations appropriées. Cette division témoigne du débat en cours quant au placement des élèves dans des classes spécialisées plutôt que dans des classes ordinaires en leur donnant du soutien.

Une bonne partie, sinon la plupart, des participants aux consultations ont affirmé qu'il était préférable que les élèves handicapés soient intégrés dans les classes ordinaires qui, selon eux, facilitent l'interaction entre élèves de capacités différentes, favorisent l'adoption d'attitudes et l'établissement de rapports positifs, et sont moins susceptibles de stigmatiser les personnes handicapées. D'après Community Living Ontario, « un enfant handicapé qui s'attend à être intégré sera beaucoup plus susceptible de rechercher des activités et des milieux ouverts à tous et d'y être accepté. Il est vrai également qu'un élève non handicapé qui évolue dans un milieu ouvert à tous sera plus susceptible de tenir l'intégration pour acquise tout au long de sa vie.

« L'école prépare à la vie, a affirmé un chef de famille privilégiant l'intégration. Les élèves acquièrent des connaissances et des compétences, mais ils se familiarisent également avec les gens, toutes sortes de gens, et avec les relations interpersonnelles. Si des élèves sont "différents", faut-il les intégrer en leur réservant une place à l'arrière de l'école, avec peut-être un horaire différent pour le dîner? Doivent-ils arriver après le début des cours et quitter avant la fin? Doit-on les faire entrer et sortir par une porte spéciale? Prendront-ils des autobus qui leur sont réservés? Si les élèves en difficulté sont traités de façon tellement différente, comment les autres élèves pourront-ils les comprendre et les accepter? »

VOICE for Hearing Impaired Children, un organisme qui donne du soutien aux enfants sourds et malentendants qui communiquent oralement et qui utilisent des appareils fonctionnels pour améliorer leur capacité de recourir à leur audition résiduelle, préconise également l'intégration des élèves sourds dans les classes ordinaires.

Par contre, des participants ont souligné que le placement dans une classe ordinaire n'entraîne pas nécessairement l'intégration dans la vie éducative et sociale. Selon eux, pour parvenir à une intégration véritable, des enseignants ayant reçu une formation appropriée et le personnel de l'éducation de l'enfance en difficulté doivent collaborer en vue d'adapter la classe et le curriculum pour répondre aux différents besoins de tous les élèves. Plusieurs participants ont affirmé qu'une intégration véritable repose en grande partie sur un financement suffisant. Ainsi, d'après la Dufferin Peel Educational Resource Workers' Association, « le conseil scolaire vise une intégration maximale, mais le fait est qu'on constate une détérioration des installations scolaires, une baisse du financement des programmes spéciaux et la réduction ou la disparition des occasions de perfectionnement professionnel ou de formation du personnel. On ne peut créer un milieu qui favorise l'intégration avec des ressources qui ont été réduites au minimum ».

Des participants ont également déclaré que malgré un cadre législatif et des politiques qui préconisent officiellement l'intégration, les parents ont toujours l'impression de devoir lutter pour que leur enfant soit placé dans une classe ordinaire. Ces participants ont

indiqué que dans certains cas, même une décision d'un CIPR selon laquelle un élève devrait être placé dans une classe ordinaire avec services de soutien ne suffit pas pour obtenir cette adaptation.

Par contre, certains participants ont souligné les avantages d'un milieu d'apprentissage spécialisé, hors d'une classe ordinaire. Ils ont dit à la Commission que dans une classe ordinaire, il y a moins d'occasions permettant un enseignement personnalisé et intensif aux élèves handicapés, les éducateurs ont moins de temps pour enseigner et renforcer des compétences particulières importantes, et la qualité générale de l'enseignement en souffre. Ainsi, selon Autism Society Ontario, « les classes spécialisées peuvent permettre aux élèves de réussir leurs études secondaires ou d'acquérir des compétences qui ne sont pas enseignées dans les classes ordinaires mais qui permettraient aux élèves de mieux fonctionner dans la collectivité en tant qu'adultes. Si l'intégration à l'école n'est pas le meilleur moyen de former des adultes qui participeront pleinement à la vie sociale, alors elle n'est pas dans l'intérêt supérieur de l'enfant. »

De même, une mère de famille a discuté de l'expérience vécue par son fils dans une classe spécialisée. « Le CIPR a envoyé mon fils directement dans une classe pour élèves ayant des difficultés d'apprentissage linguistique adaptée à son âge... Il était heureux, il apprenait des tas de choses et n'était pas embarrassé par son élocution, parce que tous les autres élèves faisaient des erreurs lorsqu'il s'agissait de trouver ou de dire les bons mots dans le bon ordre. Il avait l'impression d'être comme tout le monde, et bûchait sans arrière-pensée, progressant lentement mais sûrement en lecture et en calcul. Je vous demande sincèrement de NE PAS négliger la formation de groupes homogènes d'enfants ayant des handicaps semblables, c'est-à-dire de classes spécialisées, qui peut être très fructueuse. Certaines personnes, qui préconisent l'intégration avant tout, parlent de ségrégation et nous condamnent, parfois avec cruauté. Bon nombre d'entre nous nous opposons totalement à cette attitude parce que nous avons constaté à quel point il est positif de réunir nos enfants qui apprennent les mêmes choses de la même façon, leur permettant ainsi de se sentir partie intégrante d'un groupe. »

L'organisme Parents of Deaf-Plus Ontarians a ajouté que « depuis de nombreuses années, il est maintenant reconnu en Ontario que les citoyens sourds représentent une minorité unique dotée de sa propre langue, d'une riche culture et d'une histoire. La langue reconnue des sourds est l'American Sign Language (ASL). Les écoles pour élèves sourds ont joué un rôle majeur en vue de mettre en valeur cette langue et cette culture, et tous les enfants sourds devraient avoir droit à une éducation dans leur propre langue et leur propre culture. »

Les différends quant aux adaptations appropriées, et notamment quant à ce qui est dans l'intérêt supérieur de l'enfant, sont soumis en nombre croissant à la Commission dans le cadre de plaintes concernant les droits de la personne. Certains cas ont découlé du processus d'élaboration du PEI, notamment lorsque ce dernier exagérait les besoins d'un élève liés à son handicap afin de le rendre admissible à un niveau plus élevé de l'AAS. Le PEI doit rendre compte avec précision des besoins de l'élève; lorsqu'il est

utilisé à mauvais escient de la sorte, il donne une fausse idée des besoins de l'élève handicapé et, dans certains cas, donne lieu à des attentes exagérées chez les parents et les élèves concernant les adaptations qui seront accordées. L'écart entre le contenu du PEI et les adaptations que l'élève reçoit a fait l'objet de plusieurs plaintes pour atteinte aux droits de la personne devant la Commission. Lorsque le PEI est employé à des fins inopportunes, il est très difficile d'établir les besoins réels de l'élève et de déterminer si le conseil scolaire a fourni à cet élève des adaptations appropriées.

MESURES À PRENDRE

- (1) Le ministère de l'Éducation devrait s'assurer que les éducateurs élaborent et mettent en œuvre un plan d'adaptation pour chaque élève handicapé, conformément au *Code* et au document *Politique et directives concernant le handicap et l'obligation d'accommodement* de la Commission, par le processus de PEI ou autrement.
- (2) Le ministère de l'Éducation devrait recueillir et analyser des données sur les placements des élèves handicapés, conformément aux *Directives concernant les programmes spéciaux* de la Commission. Ces données devraient être utilisées uniquement en vue d'éliminer les inégalités et de promouvoir la conformité aux politiques de la Commission et au *Code*. Elles devraient comprendre : le nombre d'élèves dans les classes ordinaires et dans les classes d'enfants en difficulté; le nombre d'élèves dans chaque placement selon le type de handicap; le nombre d'élèves qui font également partie de groupes historiquement défavorisés, etc. Le ministère devrait publier ses constatations.

Norme du préjudice injustifié

En 1998, comme nous l'avons déjà mentionné, le gouvernement provincial a mis en œuvre une nouvelle formule de financement du système scolaire financé par les deniers publics en Ontario. En vertu de cette nouvelle formule, le ministère de l'Éducation fournit aux conseils scolaires une subvention de base par élève de même qu'un financement supplémentaire par l'entremise de dix subventions à des fins particulières, dont l'une est la Subvention pour l'éducation de l'enfance en difficulté.

À l'heure actuelle, tous les conseils scolaires reçoivent la Subvention pour l'éducation de l'enfance en difficulté. Les conseils doivent se servir de cette subvention pour répondre aux besoins de leurs élèves en difficulté, notamment pour l'embauche de personnel enseignant et d'autres employés spécialisés ainsi que d'aides-enseignants. L'argent qui reste doit être versé dans un fonds de réserve pour l'éducation de l'enfance en difficulté. Comme nous l'avons déjà mentionné, la Subvention pour l'éducation de l'enfance en difficulté comprend l'allocation pour l'enfance en difficulté fondée sur l'effectif (ADIFE) et l'allocation d'aide spécialisée (AAS). L'ADIFE est accordée aux conseils en fonction de leur effectif total. L'AAS finance le coût des programmes, des services et du matériel spécialisé destinés aux élèves ayant des besoins très élevés.

On avait prévu que pour l'année scolaire 2002-2003, les subventions versées aux conseils scolaires totaliseraient 14,26 milliards de dollars. De ce montant, environ 1,37 milliard devait être affecté à la Subvention pour l'éducation de l'enfance en difficulté⁹². En décembre 2002, le gouvernement provincial a annoncé un financement supplémentaire de 250 millions de dollars pour l'éducation de l'enfance en difficulté, portant le total à 1,6 milliard de dollars par année. Cette annonce faisait suite aux recommandations du Groupe d'étude sur l'égalité en matière d'éducation parues dans le rapport Rozanski.

Tout au long des consultations, des participants ont répété que le financement actuel de l'éducation de l'enfance en difficulté est insuffisant. Selon eux, cette lacune cause des retards à plusieurs étapes du système et un abus du processus de demande d'AAS, et prive les élèves handicapés des adaptations auxquelles ils ont droit. Comme nous l'avons déjà mentionné, dans son rapport intitulé *Special Education and the Funding Formula: Emergency Service Only*, l'organisme People for Education a observé que la formule de financement est un système de « triage » qui oriente le financement vers les élèves dont les handicaps sont considérés comme étant les plus graves⁹³.

Dans ses observations à la Commission, l'Ontario Public School Boards' Association souligne : « Le financement de l'éducation de l'enfance en difficulté, quelles que soient les anomalies, n'a pas augmenté au même rythme que les coûts et ne correspond plus aux dépenses actuelles qui, de toute façon, ne suffisent pas à répondre aux besoins des élèves en matière de soutien. Les services aux élèves se sont donc détériorés. »

La division de l'Ontario du Syndicat canadien de la fonction publique (SCFP) a soutenu qu'un financement inadéquat nuit aux activités des CIPR et à l'élaboration des PEI : « Il est illogique qu'un comité d'identification, de placement et de révision recommande des mesures de soutien pour les élèves admissibles sans disposer du pouvoir de s'assurer que ces mesures sont prises. Les directeurs d'école, qui doivent rédiger le plan d'enseignement individualisé des élèves en difficulté, se retrouvent avec la tâche peu enviable de répondre aux besoins des élèves visés par un PEI et d'appliquer les recommandations des CIPR avec des ressources insuffisantes. »

En vertu du *Code*, tous les élèves handicapés ont droit à des adaptations dans la mesure où elles ne causent pas un préjudice injustifié, qui peut être fondé sur trois facteurs : le coût, les sources extérieures de financement, s'il en est, et les exigences en matière de santé et de sécurité, le cas échéant.

Des participants aux consultations ont affirmé que les conseils scolaires invoquent souvent le manque de ressources pour justifier le fait qu'ils ne peuvent fournir d'adaptations appropriées aux élèves handicapés. Le document *Politique et directives concernant le handicap et l'obligation d'accommodement* de la Commission indique clairement que « le fait qu'une adaptation soit "appropriée" est un facteur totalement distinct et indépendant du fait qu'elle soit susceptible de causer un préjudice injustifié⁹⁴ ». Le conseil scolaire ne peut se soustraire à son obligation légale de fournir des adaptations aux élèves handicapés à moins de démontrer que ces adaptations lui

causeraient un préjudice injustifié en raison de leurs coûts; en effet, le fardeau de la preuve incombe ici au conseil scolaire. Comme l'a souligné la Commission dans *Politique et directives concernant le handicap et l'obligation d'accommodement*, « la preuve exigée pour démontrer un préjudice injustifié doit être objective, réelle, directe et, lorsqu'il s'agit de coûts, quantifiable. La personne responsable de l'adaptation doit présenter des faits et des chiffres ainsi que des données ou des opinions scientifiques pour appuyer un argument voulant que l'adaptation proposée causerait réellement un préjudice injustifié⁹⁵. »

La Cour suprême du Canada statué qu'« il faut se garder de ne pas accorder suffisamment d'importance à l'accommodement de la personne handicapée. Il est beaucoup trop facile d'invoquer l'augmentation des coûts pour justifier un refus d'accorder un traitement égal aux personnes handicapées⁹⁶. » La norme des coûts est donc élevée.

Il ne suffit pas pour le fournisseur de services d'éducation qui n'offre pas d'adaptations d'invoquer le fait que leurs coûts pourraient dépasser son budget établi pour l'éducation de l'enfance en difficulté. Le document *Politique et directives concernant le handicap et l'obligation d'accommodement* de la Commission décrit clairement le seuil que le défendeur dans le cadre d'une plainte concernant les droits de la personne doit franchir pour que ces coûts soient considérés comme lui causant un préjudice injustifié. D'après la partie 4.4.2 de ce document, « les frais d'adaptation doivent être répartis le plus largement possible au sein de l'entreprise qui en est responsable, de façon à éviter qu'ils alourdissent le budget d'un seul service [...] Afin d'évaluer l'incidence du coût de l'adaptation, il convient de tenir compte du budget de l'entreprise tout entière, et non seulement de celui de la succursale ou de l'unité auprès de laquelle la personne handicapée [...] s'adresse pour demander un emploi. Dans le cas du gouvernement, le terme "entreprise tout entière" vise les programmes et services offerts ou financés par le gouvernement⁹⁷. »

Le document *Politique et directives concernant le handicap et l'obligation d'accommodement* affirme également que les grandes organisations, et en particulier les gouvernements, « sont sans doute mieux en mesure de donner l'exemple ou de prendre l'initiative pour répondre aux besoins d'adaptation des personnes handicapées. Les grandes entreprises peuvent sans doute absorber plus facilement les coûts d'adaptation⁹⁸. »

La Commission a appris que même si le ministère de l'Éducation gère un système centralisé de financement de l'éducation de l'enfance en difficulté et même si les conseils scolaires n'ont plus leur mot à dire dans ce type de financement, ce sont les conseils qui sont considérés le plus souvent comme responsables lorsque les élèves ne reçoivent pas d'adaptations, et qui sont nommés comme répondants dans les plaintes pour discrimination fondée sur un handicap.

Bien qu'une carence alléguée de la part du ministère de l'Éducation ne vienne pas soustraire le conseil scolaire à son obligation d'accommodement prévue dans le *Code*, le ministère doit fournir au conseil un financement suffisant pour lui permettre de fournir

ces adaptations aux élèves handicapés, dans la mesure où il ne subit pas de préjudice injustifié. Dans l'affaire *Concerned Parents for Children with Learning Disabilities Inc. v. Saskatchewan (Minister of Education)*, qui portait sur l'obligation du ministère de l'Éducation de la Saskatchewan et de différents conseils scolaires de fournir des services d'éducation adaptés aux besoins et à la situation particulière d'un enfant ayant des difficultés d'apprentissage, le gouvernement a déposé une demande préliminaire soutenant qu'il ne pouvait être considéré comme un défendeur. La Cour du Banc de la Reine de la Saskatchewan a exprimé ainsi son désaccord :

[Traduction]

Le gouvernement défendeur a soutenu qu'il existe une obligation de fournir des services d'éducation aux enfants plaignants, mais que cette obligation incombe aux conseils défendeurs, qui sont chargés de la prestation de certains services d'éducation de l'enfance en difficulté. Il a soutenu que les plaignants ont peu de chances de succès dans cette instance contre le gouvernement de la Saskatchewan qui, en vertu de la loi, établit des politiques générales et fournit un financement partiel, mais n'assure pas la prestation de services.

Je rejette cet argument. Le gouvernement a l'obligation d'établir des politiques et des normes, d'évaluer les programmes et de verser un financement aux conseils scolaires pour certaines dépenses. Si les plaignants parviennent à établir, lors du procès, que la constitution leur donne le droit à une prestation générale de services d'éducation, ils pourront peut-être également établir que les normes et lignes directrices générales de même que les paramètres de financement établis par le gouvernement défendeur sont inconstitutionnels. On pourrait soutenir que les normes qui n'exigent pas la conformité à la constitution sont elles-mêmes inconstitutionnelles. De même, un financement qui est insuffisant pour fournir le minimum de services garanti par la constitution pourrait lui-même être considéré comme inconstitutionnel⁹⁹.

Dans ses observations, l'OPSBA a recommandé que « dans un souci de justice pour les parties et en vue de régler intégralement toutes les questions pertinentes, chaque fois qu'une plainte est déposée auprès de la Commission pour l'exécution inadéquate de programmes et de services d'éducation de l'enfance en difficulté, la Commission devrait informer le ministère de l'Éducation de la plainte, envisager de l'ajouter au nombre des défendeurs et lui donner l'occasion de répondre à la plainte ».

Lorsqu'un défendeur invoque un préjudice injustifié fondé sur les coûts, il faut examiner les états financiers et les budgets. Or, dans son rapport annuel de 2001, le vérificateur général a conclu que « le ministère ne disposait d'aucune méthode pour s'assurer que les conseils scolaires fournissent des comparaisons et renseignements fiables sur leurs dépenses pour l'éducation de l'enfance en difficulté afin de faciliter une analyse constructive de la situation et des décisions en matière de subventions [...] Les renseignements disponibles sur les dépenses des conseils scolaires par activité ou par programme sont insuffisants pour que la direction des conseils scolaires puisse gérer les coûts efficacement. Résultat, le ministère, les conseillers scolaires, le comité consultatif sur l'éducation de l'enfance en difficulté et les parents ne peuvent pas savoir si la

direction a dépensé ces fonds de façon efficace¹⁰⁰. »

Des participants ont dit à la Commission que l'absence de renseignements financiers précis a un effet négatif sur l'offre d'adaptations aux élèves handicapés. Comme nous l'avons déjà mentionné, le rapport annuel de 2001 du vérificateur provincial souligne que les décisions sur la prestation de services professionnels aux élèves ayant des besoins particuliers sont prises en fonction des budgets, et que « ni les conseils scolaires ni le ministère n'ont de base pour évaluer le bien-fondé de la ligne de démarcation actuelle pour les services¹⁰¹ ». Des participants ont souligné que sans ces renseignements, il est très difficile de contester les décisions des conseils scolaires. Comme l'a précisé l'Ontario Association for Families of Children with Communication Disorders dans ses observations, « l'une des difficultés de l'éducation de l'enfance en difficulté réside dans le fait que l'on ignore les coûts exacts des adaptations appropriées. En obligeant les conseils scolaires à documenter les services et programmes qu'ils n'ont pas les moyens d'offrir, nous pourrions déterminer les dépenses supplémentaires qui seraient raisonnables et trouver d'autres moyens de financer ces adaptations. »

Dans son *rapport annuel de 1993*, le Bureau du vérificateur provincial de l'Ontario recommandait que « le ministère de l'Éducation et de la Formation établisse des moyens qui lui permettent de surveiller les coûts et l'efficacité des programmes et services destinés à l'enfance en difficulté offerts par les conseils scolaires et facilitent la communication aux conseils scolaires des meilleures méthodes¹⁰² ». Dans son *rapport annuel de 2001*, le vérificateur provincial a conclu que cette recommandation n'avait pas été mise en œuvre, et a formulé une nouvelle recommandation à ce sujet.

MESURES À PRENDRE

- (1) Le ministère de l'Éducation devrait déterminer si les ressources fournies aux conseils scolaires sont suffisantes pour leur permettre de fournir à tous les élèves handicapés un accès rapide à des adaptations appropriées.
- (2) Le ministère de l'Éducation devrait mettre en œuvre la recommandation du vérificateur général d'établir des procédures pour contrôler les coûts et l'efficacité des programmes et services d'éducation de l'enfance en difficulté, et en rendre compte.

ÉDUCATION POSTSECONDAIRE

Vue d'ensemble

L'Ontario offre de nombreuses possibilités en matière d'éducation postsecondaire. On y trouve dix-huit universités, vingt-cinq collèges d'arts appliqués et de technologie, des collèges d'agriculture, de sciences de la santé et de beaux-arts, un collège militaire, des établissements privés conférant des grades universitaires et des collèges privés d'enseignement professionnel. Il y a également des organismes de réglementation professionnelle qui donnent des cours et évaluent les étudiants, comme le Barreau du Haut-Canada. Chaque établissement est autonome et établit ses programmes d'études, ses politiques d'admission et ses exigences en matière de personnel.

En Ontario, l'éducation postsecondaire est administrée par le ministère de la Formation et des Collèges et Universités. Le ministère établit des orientations pour les établissements postsecondaires, autorise les universités à conférer des grades, finance les collèges et universités, enregistre les collèges privés d'enseignement professionnel et fournit des programmes d'aide financière aux étudiants.

En 2001-2002, on comptait 263 637 étudiants à plein temps dans les universités de l'Ontario, et 168 789 dans les collèges. L'effectif des établissements postsecondaires de l'Ontario est en hausse depuis 10 ans, et la population étudiante devrait continuer de croître rapidement au cours des prochaines années en raison de l'élimination de la 13e année, d'une hausse de la population de personnes âgées de 19 ans en Ontario et d'une augmentation du taux de participation des personnes âgées de 18 à 24 ans¹⁰³.

En 2001-2002, 8 188 étudiants d'universités et 13 549 étudiants de collège ont reçu des adaptations pour leur handicap, pour un total de 21 737 étudiants. Les difficultés d'apprentissage sont le handicap le plus fréquent signalé chez les étudiants des établissements postsecondaires, suivies des troubles de la mobilité et des déficiences sensorielles. Une proportion relativement faible des étudiants signalent des troubles de la santé mentale¹⁰⁴.

Les adaptations pour les étudiants handicapés de niveau postsecondaire ne font pas l'objet d'exigences législatives aussi détaillées qu'aux paliers élémentaire et secondaire. Ces adaptations sont régies par la *Charte canadienne des droits et libertés* et par les lois provinciales sur les droits de la personne. Les établissements postsecondaires ont élaboré un large éventail de méthodes et de mécanismes de prestation afin de répondre à leurs obligations. Tous ces établissements fournissent des installations, du matériel ou des services aux étudiants handicapés et ont adopté des politiques à leur sujet. Tous les établissements postsecondaires financés par les deniers publics ont établi un centre ou un bureau pour les étudiants handicapés qui fournit ou coordonne la prestation de services et le soutien. Cependant, les modèles de prestation des services varient considérablement.

Les étudiants handicapés des établissements postsecondaires rencontrent bon nombre des difficultés que l'on signale aux paliers élémentaire et secondaire. La présente section du rapport traite des questions d'intérêt et des difficultés qui touchent le palier postsecondaire.

Accès à l'éducation

Questions générales

Le document *Politique et directives concernant le handicap et l'obligation d'accommodement* de la Commission réitère le droit des personnes handicapées à une pleine participation et à l'intégration. Dans un système d'éducation accessible, les personnes handicapées peuvent « accéder à leur environnement et faire face aux mêmes obligations et aux mêmes exigences que les autres personnes, avec dignité et sans empêchement¹⁰⁵ ». Dans le contexte de l'éducation postsecondaire, comme pour l'éducation élémentaire et secondaire, l'accessibilité ne se limite pas à l'environnement physique mais s'applique également aux programmes d'études, aux méthodes de prestation et d'évaluation ainsi qu'à la fourniture du soutien et des adaptations appropriés afin que les étudiants handicapés aient des chances égales d'apprendre. Le refus d'accès peut être direct ou indirect; il peut s'agir du refus de fournir des adaptations aux étudiants handicapés, de critères d'admission qui excluent indirectement ces étudiants ou d'obstacles dans les programmes de financement.

En vertu de la *Loi sur les personnes handicapées de l'Ontario (LPHO)*¹⁰⁶, les collèges et universités sont tenus de rédiger des plans annuels d'accessibilité en consultation avec des personnes handicapées et de les publier. Ces plans doivent traiter des obstacles aux personnes handicapées, et des façons de les supprimer et de les prévenir, dans les règlements, politiques, programmes, pratiques et services de l'établissement. Les plans doivent comprendre : un compte rendu des mesures que l'organisation a prises pour repérer, éliminer et prévenir les obstacles pour les personnes handicapées; les mesures qui existent pour faire en sorte que l'organisation évalue chacune de ses propositions de règlement administratif, de politique, de programme, de pratique et de service; une liste des règlements administratifs, des politiques, des programmes, des pratiques et des services que l'organisation examinera au cours de l'année qui vient afin d'y repérer les obstacles pour les personnes handicapées; et les mesures que l'organisation envisage de prendre au cours de l'année qui vient pour repérer, éliminer et prévenir les obstacles pour les personnes handicapées. Le ministère des Affaires civiques a publié des lignes *directrices pour le secteur universitaire* qui éclairent les exigences de la LPHO.

La LPHO oblige également le ministère à rédiger des plans annuels d'accessibilité semblables, en consultation avec la Direction générale de l'accessibilité pour l'Ontario¹⁰⁷.

La LPHO prévoit clairement le maintien des obligations prévues en vertu du *Code*. Ce dernier demeure le principal mécanisme de défense des droits des personnes handicapées. Les plans d'accessibilité peuvent représenter un moyen efficace d'assurer la conformité au *Code* ainsi qu'à la LPHO. Les fournisseurs d'éducation devraient tenir compte de leurs obligations en vertu de ces deux lois au moment de rédiger les plans d'accessibilité. Comme l'a fait remarquer le College Council on Disability Issues (CCDI), le système d'éducation postsecondaire ne peut être envisagé en vase clos en ce qui concerne l'accessibilité. L'expérience des élèves à l'élémentaire et au secondaire influe de façon considérable sur l'accès à l'éducation postsecondaire. Selon le CCDI :

Lorsque les conseils scolaires n'évaluent pas les élèves handicapés ou ne leur fournissent pas de services d'éducation de l'enfance en difficulté en temps voulu, ils entravent leur accès à l'éducation postsecondaire. Sans soutien approprié, les élèves handicapés risquent l'échec, avec la perte de confiance et d'estime de soi qui l'accompagnent, et sont alors moins susceptibles de poursuivre des études postsecondaires.

Dans son rapport final, le Groupe d'étude sur les programmes d'aide à l'apprentissage affirme que le soutien à la transition de l'école secondaire aux établissements postsecondaires est une question cruciale; il recommande de tenir les conseils scolaires responsables de se conformer à l'obligation qui leur est imposée dans les règlements d'élaborer des programmes et des plans de transition, et de mettre des programmes de transition éprouvés à la disposition de tous les élèves ayant des difficultés d'apprentissage qui se dirigent vers un établissement postsecondaire et sont intéressés à profiter de telles occasions¹⁰⁸.

Bien que les obstacles physiques soient sans doute les problèmes d'accessibilité les mieux reconnus, il reste beaucoup à faire à ce titre dans les établissements postsecondaires. Des obstacles subsistent même dans les installations conformes au *code du bâtiment*¹⁰⁹. D'après le CCDI :

Dans certains cas, le code du bâtiment ne permet pas d'éliminer les obstacles. Par exemple, on utilise de plus en plus de fauteuils électroniques et de scooters dans les collèges de l'Ontario. Cependant, ces moyens de transport nécessitent plus d'espace pour faire demi-tour que les fauteuils roulants manuels, et les étudiants qui s'en servent constatent parfois que les cabinets de toilette « accessibles aux personnes handicapées » qui répondent aux anciennes exigences du code du bâtiment leur sont en fait inaccessibles.

Dans ses observations, le Centre de la défense des personnes handicapées souligne qu'il faut accorder plus d'attention à l'accessibilité des résidences pour étudiants : « Les étudiants consacrent beaucoup de temps à renseigner les responsables de l'hébergement et des résidences sur leurs besoins, et à réclamer des adaptations en matière de logement ». S'il n'y a pas de résidences accessibles, les étudiants handicapés pourraient être incapables de fréquenter l'établissement postsecondaire, ou être contraints d'habiter loin du campus, et de faire ainsi de longs trajets épuisants. Le CCDI recommande que les bureaux pour étudiants handicapés soient consultés lors de la construction ou de la rénovation d'édifices. L'Inter-University Disability Issues Association (IDIA) recommande d'adopter les principes du design universel afin que les services et les locaux soient accessibles à tous dans toute la mesure du possible, sans nécessiter d'adaptations spéciales.

De plus en plus de cours postsecondaires sont dispensés par ordinateur, que ce soit par l'entremise de sites Web ou sur cédérom. Ces cours peuvent se révéler tout à fait inaccessibles aux étudiants qui utilisent un lecteur d'écran; il faut donc en tenir compte au moment de leur élaboration. Comme le souligne la National Federation of the Blind :

L'obligation d'accommodement doit s'appliquer également à la conception des sites

Web que les étudiants devront consulter pour participer à un programme d'éducation à distance. Ces sites doivent donc être conçus en vue de les rendre facilement accessibles aux étudiants qui doivent en lire le contenu en les affichant en gros caractères ou au moyen d'un lecteur d'écran.

Les politiques d'admission des universités créent également des obstacles. Par exemple, certaines écoles professionnelles et d'études supérieures ne reconnaissent pas les grades décernés à la suite d'études à temps partiel¹¹⁰. Or, les étudiants handicapés sont plus susceptibles de poursuivre des études à temps partiel, de sorte que ces politiques représentent pour eux un obstacle considérable. D'après l'IDIA, « il faut normaliser les politiques et procédures d'admission à l'université en utilisant un langage inclusif afin de fournir des chances égales d'accès aux étudiants handicapés ».

Même se rendre à leurs cours peut être difficile pour les étudiants handicapés. L'absence de services de transport en commun fiables et accessibles peut représenter un obstacle à leur éducation¹¹¹, et faire en sorte qu'ils sont souvent en retard ou qu'ils manquent des cours. À moins de recevoir en temps voulu une aide suffisante ou une place dans une résidence, les étudiants handicapés pourraient être contraints de parcourir une longue distance pour aller à leurs cours tous les jours, et risquer la fatigue ou l'épuisement en conséquence.

Le refus d'accorder des adaptations peut empêcher certains étudiants de poursuivre leurs études. Plusieurs participants ont soulevé des inquiétudes concernant les collèges privés d'enseignement professionnel, qui donnent de la formation à un grand nombre d'adultes qui font leur entrée sur le marché du travail, ou qui veulent se perfectionner ou changer de carrière. Ces collèges, les universités privées et les organismes de réglementation professionnelle, comme tous les autres établissements postsecondaires, sont assujettis au *Code*. Ils sont tenus de fournir un traitement égal en matière de services, sans discrimination fondée sur un handicap. Cela signifie qu'ils doivent fournir des adaptations aux étudiants handicapés, dans la mesure où ils ne subissent pas de préjudice injustifié. Le coût des mesures d'adaptation ne peut être considéré comme entraînant un tel préjudice que s'il est assez élevé pour modifier profondément la nature de l'entreprise ou affecter sa viabilité¹¹². Certains collèges privés d'enseignement professionnel négligent leur obligation de fournir des adaptations aux étudiants qui présentent une demande d'admission. Par exemple, la Société canadienne de l'ouïe a déclaré que certains étudiants sourds, devenus sourds et malentendants se sont fait dire qu'ils devaient obtenir eux-mêmes les services d'interprètes gestuels et de sous-titres en temps réel dans les collèges privés d'enseignement professionnel. Ces collèges sont régis par la *Loi sur les collèges privés d'enseignement professionnelle*¹¹³. Le surintendant des collèges privés d'enseignement professionnel a le pouvoir de refuser d'inscrire ou de renouveler l'inscription d'un collège dans un certain nombre de situations, notamment lorsque « la conduite antérieure de ses dirigeants ou administrateurs offre des motifs suffisants de croire que le collège privé d'enseignement professionnel ne sera pas exploité conformément à la loi et de façon intègre et honnête¹¹⁴ ». Le Centre de la défense des personnes handicapées recommande à l'organisme gouvernemental qui régis ces établissements d'établir des exigences concernant l'obligation d'accommodement, afin que les étudiants handicapés ne soient pas contraints de

toujours lutter pour faire reconnaître leurs droits.

Financement

Contexte

Bon nombre des aspects touchant l'accès qui ont été soulevés lors des consultations avaient trait aux obstacles liés aux programmes et mécanismes de financement. Le gouvernement a mis sur pied divers programmes de financement destinés aux étudiants handicapés qui veulent poursuivre des études postsecondaires. Les mécanismes d'aide financière aux étudiants handicapés au palier postsecondaire sont complexes, car il existe une multitude de programmes aux montants et exigences d'admissibilité variables.

La *Bourse pour étudiantes et étudiants handicapés* est destinée aux étudiants qui doivent assumer des coûts supplémentaires pour l'équipement et les fournitures dont ils ont besoin pour poursuivre des études postsecondaires en raison de leur handicap. Elle ne s'applique qu'à l'équipement et aux services spécialisés nécessaires pour poursuivre des études postsecondaires. Les dépenses non admissibles comprennent les services ou les adaptations fournis par l'établissement conformément à son obligation de fournir des adaptations aux personnes handicapées en vertu du *Code*¹¹⁵, les dépenses remboursées par le Programme des appareils et accessoires fonctionnels, l'Assurance-santé ou la Commission de la sécurité professionnelle et de l'assurance contre les accidents du travail (CSPAAT), de même que les droits de scolarité, les manuels et le logement.

Pour être admissibles, les étudiants doivent être inscrits à plein temps à un programme approuvé d'un établissement postsecondaire agréé. En règle générale, les études à plein temps représentent une charge de cours de 60 p. 100 ou plus, et de 40 p. 100 ou plus pour les étudiants handicapés.

Les étudiants qui ont un prêt du RAFEO en souffrance ou qui ont un rendement insatisfaisant perdront leur admissibilité à la Bourse pour étudiantes et étudiants handicapés.

Les étudiants qui ne sont pas citoyens canadiens ou résidents permanents, ou qui viennent d'une autre province et n'ont pas habité en Ontario pendant au moins 12 mois consécutifs, ne sont pas admissibles.

La Bourse pour étudiantes et étudiants handicapés comprend deux composantes :

- La Subvention canadienne pour études à l'intention des étudiants ayant une incapacité permanente du gouvernement fédéral (maximum de 8 000 \$). Seuls les étudiants qualifiés qui ont présenté une demande au RAFEO sont admissibles à cette composante de la Bourse pour étudiantes et étudiants handicapés.
- Une bourse du gouvernement de l'Ontario (maximum de 2 000 \$). Les étudiants qui ne sont pas admissibles à un prêt peuvent quand même être admissibles à cette bourse. Pour déterminer l'admissibilité, les frais liés au

soutien nécessaire en raison du handicap entrent dans le calcul des coûts d'éducation admissibles dans le cadre de l'évaluation des besoins pour la portion de l'Ontario du prêt d'études intégré Canada-Ontario.

La Bourse d'études pour personnes handicapées est imposable et non remboursable.

La Subvention canadienne pour études à l'intention des étudiants dans le besoin ayant une incapacité permanente est un montant maximum de 2 000 \$ versé uniquement pour les droits de scolarité et les frais de subsistance aux personnes handicapées qui demeurent dans le besoin après avoir reçu le prêt maximum du RAFFEO.

La Subvention canadienne pour études pour étudiants à temps partiel dans le besoin est un montant maximum de 1 200 \$ versé pour les dépenses liées à l'éducation des étudiants à temps partiel, y compris des étudiants handicapés, qui sont admissibles à un prêt d'études canadien pour les étudiants à temps partiel, qui ont des besoins financiers manifestes et qui sont incapables de poursuivre des études à plein temps. Cette subvention est offerte aux étudiants handicapés admissibles qui ont une charge de cours de 20 à 39 p. 100.

Le Régime de bourses spéciales de l'Ontario (RBSO) offre une bourse de 2 500 \$ aux étudiants à temps partiel, y compris aux étudiants handicapés, qui sont incapables de poursuivre des études à plein temps et qui ont besoin d'argent pour payer leurs droits de scolarité, leurs manuels, etc. Les étudiants handicapés peuvent présenter une demande au RBSO et une demande de Bourse pour étudiantes et étudiants handicapés, mais dans ce cas, ils ne seront admissibles qu'à la portion de l'Ontario d'au plus 2 000 \$ de cette dernière bourse.

La Bourse pour les étudiantes et étudiants handicapés fréquentant un établissement en dehors du Canada est une aide financière fournie aux étudiants sourds, devenus sourds et malentendants qui fréquentent des établissements postsecondaires aux États-Unis et dont les frais d'éducation admissibles dépassent le maximum hebdomadaire du prêt d'études intégré Canada-Ontario.

Le gouvernement de l'Ontario fournit également aux établissements postsecondaires un financement direct pour les aider à respecter leur obligation de fournir des adaptations aux personnes handicapées. Le Fonds pour l'accessibilité des étudiantes et étudiants handicapés est une partie de la subvention de fonctionnement versée aux universités et aux collèges financés par les deniers publics pour les aider à respecter l'obligation que leur impose le Code de rendre leurs programmes et services accessibles aux étudiants handicapés. Il peut être affecté à des dépenses liées au fonctionnement de centres pour les étudiants handicapés, à l'achat d'appareils et accessoires fonctionnels et d'autres technologies, au perfectionnement professionnel et à des services contractuels de tuteurs, de preneurs de notes et d'évaluation. Le ministère de la Formation et des Collèges et Universités fournit également du financement pour l'achat de documents sur supports de substitution pour les étudiants aveugles et les étudiants qui ont une déficience visuelle et des difficultés d'apprentissage. Pour les étudiants sourds, devenus sourds ou malentendants, le gouvernement finance des services de soutien pour les personnes ayant une déficience auditive, administrés par le Collège George Brown de la

part des collèges de la région de Toronto, deux fonds d'interprétation pour les établissements postsecondaires de l'extérieur de Toronto, ainsi que services de soutien à l'éducation, administrés par la Société canadienne de l'ouïe, qui financent les coûts des adaptations nécessaires pour les étudiants à temps partiel.

En 2002, le ministère de la Formation et des Collèges et Universités a annoncé le *Fonds pour l'amélioration des services*, une initiative unique visant à aider les étudiants de collège et d'université ayant des difficultés d'apprentissage à obtenir les services de spécialistes des stratégies d'apprentissage, des aides techniques et des technologies connexes. Ce fonds a été créé en réponse aux recommandations provisoires du Groupe d'étude sur les programmes d'aide à l'apprentissage, constitué en 1997. Par l'entremise du Groupe d'étude, le gouvernement a affecté 30 millions de dollars sur cinq ans à des initiatives comprenant huit projets pilotes dans 13 collèges et universités de la province. Ces projets pilotes et les travaux du Groupe d'étude ont été considérés comme des modèles de pratiques exemplaires dans le domaine de l'éducation postsecondaire¹¹⁶.

Les étudiants handicapés peuvent également être admissibles à un financement provenant de programmes non éducatifs, comme le Programme d'appareils et accessoires fonctionnels géré par le ministère de la Santé, qui finance l'achat d'appareils et de fournitures nécessaires pour répondre aux besoins personnels, et non professionnels ou éducatifs des personnes handicapées, le Programme ontarien de soutien aux personnes handicapées (POSPH), qui fournit de l'aide sociale pour les dépenses de subsistance et les dépenses personnelles ainsi qu'un soutien à l'emploi (qui ne s'applique pas aux droits de scolarité, aux manuels ou aux frais de déplacement), et le Programme de médicaments Trillium, qui aide à assumer le coût des médicaments vendus sur ordonnance.

Questions d'intérêt

Les préoccupations relatives à l'aide financière aux étudiants handicapés procèdent des hausses des droits de scolarité imposées depuis quelques années aux étudiants des établissements postsecondaires. Dans les universités ontariennes, ces droits ont plus que doublé de 1989-1990 à 1999-2000¹¹⁷. Ces hausses causent des difficultés à de nombreux étudiants, et particulièrement aux étudiants handicapés. Comme l'a souligné la National Federation of the Blind :

Depuis cinq ans, les droits de scolarité ont considérablement augmenté en Ontario. Ils représentent un nouvel obstacle pour les étudiants qui ne viennent pas de familles aisées ou qui vivent dans une région de la province où il n'y a pas de collège ou d'université, et ils imposent un fardeau supplémentaire aux étudiants handicapés, qui doivent assumer des coûts supplémentaires en raison de leur handicap et pour qui il est souvent beaucoup plus difficile d'obtenir un emploi d'été.

En outre, le financement accessible aux étudiants handicapés n'a pas nécessairement augmenté parallèlement aux coûts de l'éducation postsecondaire. Par exemple, l'aide du POSPH est établie à 2 500 \$ depuis plusieurs années. Ce montant suffit à peine à payer les droits de scolarité pour deux cours, les manuels et le déplacement.

Les étudiants à temps partiel doivent franchir plusieurs autres obstacles financiers. De nombreux étudiants handicapés poursuivent des études à temps partiel en raison de leur handicap, mais pour eux, une charge de cours à temps partiel équivaut à des études à plein temps. Le RAFEO tient compte de cette situation en reconnaissant qu'une charge de cours de 40 p. 100 représente des études à plein temps pour les étudiants handicapés. Cependant, il n'en va pas de même pour de nombreux autres services et programmes. Par exemple, comme l'ont souligné des participants aux consultations, les étudiants à temps partiel sont souvent inadmissibles aux régimes d'assurance-maladie pour étudiants. En outre, d'après le CCDI, les étudiants qui ont une charge de cours réduite pourraient finir par devoir payer des droits pour études à plein temps :

Les politiques et pratiques varient d'un collège à l'autre et même d'un programme à l'autre au sein d'un même collège, mais les étudiants qui ont une charge de cours réduite doivent souvent payer des droits correspondant à une pleine charge. Même lorsque le collège accorde un remboursement pour les cours non suivis, ce montant est souvent inférieur aux droits que les étudiants devront payer pour reprendre ces cours plus tard, p. ex., à l'éducation permanente. Ainsi, une étudiante qui fait la moitié de son premier semestre maintenant et le reste plus tard pourrait payer deux fois plus qu'un étudiant non handicapé. Ces coûts supplémentaires alourdissent considérablement la dette des étudiants ou les empêche de finir leur programme d'études, ce qui nuit à leur accès à l'éducation postsecondaire.

De même, un certain nombre de participants ont fait remarquer que les bourses sont destinées surtout aux étudiants qui s'inscrivent à des études à plein temps à tous les cycles universitaires, de sorte que de nombreux étudiants handicapés n'y sont pas admissibles. La *Politique relative aux bourses d'études* de la Commission souligne l'importance des bourses d'études pour favoriser non seulement l'accès aux services d'éducation, mais également l'accès à l'emploi et à la formation supérieure. D'après cette politique :

l'octroi de bourses d'études devrait toujours être fondé sur des facteurs tels que le mérite, les besoins financiers ou la spécialisation des récipiendaires, ou encore leur contribution exceptionnelle à la vie de leur établissement d'enseignement ou de la collectivité. Or, les bourses restrictives sont basées sur des critères discriminatoires qui, directement ou indirectement, influent sur l'accès aux possibilités d'études¹¹⁸.

Les programmes provinciaux et fédéraux d'aide financière aux étudiants revêtent souvent une importance particulière pour les étudiants handicapés; comme l'a souligné l'un d'entre eux lors des consultations, il est souvent difficile pour ces étudiants d'occuper un emploi pendant leurs études, de sorte qu'ils dépendent dans bien des cas de l'aide du gouvernement pour poursuivre leurs études.

De nombreuses inquiétudes ont été soulevées pendant les consultations concernant la Bourse pour étudiantes et étudiants handicapés. Cette bourse est particulièrement importante pour les étudiants handicapés car il s'agit du seul programme d'aide financière qui vise à favoriser l'accès égal aux services d'éducation pour ces étudiants

en assumant certaines dépenses qui ne leur incombent pas. Nombre de participants ont exprimé des préoccupations concernant les critères d'admissibilité à cette bourse, et notamment le fait que l'admissibilité au RAFEO est exigée, que l'étudiante ou l'étudiant doit avoir un handicap qui a fait l'objet d'un diagnostic, et que les étudiants qui ont des paiements en souffrance ou qui sont à découvert ne sont pas admissibles.

En ce qui concerne l'exigence selon laquelle une étudiante ou un étudiant doit être admissible au RAFEO pour recevoir une Bourse pour étudiantes et étudiants handicapés, le Groupe d'étude sur les programmes d'aide à l'apprentissage a souligné que « les exigences [de cette bourse] constituent un obstacle majeur pour de nombreux étudiants handicapés dont les parents pourraient assumer les droits de scolarité et les frais de subsistance, mais pas nécessairement tous les coûts supplémentaires liés au handicap ». Dans son rapport final, le Groupe d'étude recommande de ne pas faire reposer l'admissibilité à la Bourse pour étudiantes et étudiants handicapés sur l'admissibilité au RAFEO, afin que tous les étudiants handicapés aient un accès égal aux bourses d'études. Pour les étudiants handicapés qui ne sont pas admissibles au RAFEO, les conséquences financières sont importantes, malgré l'existence d'autres programmes gouvernementaux. Ainsi, les responsables du Psychiatric Dis/Abilities Program de l'Université York soulignent que les étudiants admissibles au RAFEO peuvent recevoir une Bourse pour étudiantes et étudiants handicapés d'un maximum de 10 000 \$ pour les coûts liés à leur handicap, mais que ceux qui n'y sont pas admissibles et qui reçoivent de l'aide du POSPH ou la portion provinciale de la Bourse pour étudiantes et étudiants handicapés ne peuvent recevoir que 2 000 \$ pour assumer ces coûts.

Seuls les étudiants qui ont un handicap ayant fait l'objet d'un diagnostic sont admissibles à la Bourse, ce qui représente un obstacle pour les étudiants qui doivent payer eux-mêmes leur diagnostic. Ainsi, le Groupe d'étude sur les programmes d'aide à l'apprentissage souligne que le diagnostic des difficultés d'apprentissage n'est pas remboursé par les régimes provinciaux d'assurance-santé ou d'évaluation, et que par conséquent, de nombreuses personnes qui éprouvent pareilles difficultés n'ont pas les moyens de recevoir un diagnostic complet¹¹⁹. Les règles, conditions préalables, politiques ou pratiques qui traitent de façon différente les personnes ayant un handicap non évident sont à première vue discriminatoires¹²⁰.

Les étudiants qui reçoivent un trop-versé du RAFEO à plusieurs reprises ne peuvent reprendre leurs études avant de l'avoir remboursé. Cette situation se produit souvent dans le cas des étudiants qui réduisent leur charge de cours après le début du semestre. Il n'existe aucun mécanisme qui permet de considérer le handicap comme un motif de réduction de la charge de cours. Comme l'a souligné le Centre de la défense des personnes handicapées, cette lacune est discriminatoire pour les étudiants ayant un handicap physique ou mental, qui sont plus susceptibles d'abandonner des cours. Dans ses observations, le Psychiatric Dis/Abilities Program de l'Université York souligne que cette politique ne reconnaît pas le caractère épisodique des maladies psychiatriques; par conséquent, les étudiants ayant une déficience psychiatrique peuvent se voir refuser l'accès à l'éducation postsecondaire.

Des inquiétudes ont également été formulées concernant les restrictions imposées aux types de services qui peuvent être financés. Par exemple, la Bourse pour étudiantes et étudiants handicapés n'est pas accessible aux étudiants qui veulent fréquenter un établissement postsecondaire privé. En outre, dans ses observations, le Psychiatric Dis/Abilities Program de l'Université York s'est dit préoccupé par le fait que cette bourse ne couvre pas le coût des médicaments : « De nombreux étudiants ayant une déficience psychiatrique ont besoin de médicaments, notamment pour les aider à se concentrer pendant leurs cours. Ce soutien est tout aussi important que l'achat d'un ordinateur et de logiciels qui, lui, est visé par la bourse. »

La Bourse pour étudiantes et étudiants handicapés, comme les autres bourses, est considérée comme un revenu imposable en vertu des lois fédérales sur l'impôt. Ce statut a été contesté à deux reprises sans succès. La cause *Wignall c. Canada (ministère du Revenu national)*¹²¹ portait sur une plainte déposée en vertu de la *Loi canadienne sur les droits de la personne*. Le Tribunal a conclu que cette règle fiscale, bien qu'elle puisse être considérée comme injuste, ne représentait pas un cas de discrimination sur le plan de la prestation d'un service. Cette décision a été portée en appel devant la Section de première instance de la Cour fédérale du Canada. Dans une décision récente¹²², la Cour canadienne de l'impôt a rejeté une contestation semblable fondée sur la *Charte*, concluant que le caractère imposable de la bourse ne représentait pas un traitement différentiel, et que le problème procédait du refus du fournisseur de services d'éducation de fournir les adaptations nécessaires sans frais au plaignant. Ces deux décisions démontrent qu'il pourrait être difficile pour les fournisseurs de services d'éducation d'obliger les étudiants à obtenir des bourses imposables pour obtenir l'accès à des services liés à leur handicap.

Enfin, la complexité de ces programmes qui se chevauchent peut poser des difficultés aux étudiants handicapés, qui ont peine à déterminer ce à quoi ils ont droit. Dans certains cas, les exigences des programmes sont contradictoires. Le comité consultatif communautaire sur le handicap de la ville de Toronto a donné comme exemple le travail d'été. Le RAFEO s'attend à ce que les étudiants contribuent au coût de leur éducation en trouvant un emploi à temps partiel ou un emploi d'été, par exemple. Or, les étudiants qui reçoivent de l'aide financière du POSPH ne peuvent dépasser un certain nombre d'heures de travail.

Dans l'arrêt *Eldridge*¹²³, la Cour suprême du Canada a statué que dans la prestation de leurs services, les gouvernements doivent prendre des mesures positives pour s'assurer que les membres de groupes défavorisés, comme les personnes handicapées, ont un accès égal à ces services, sous réserve de la norme du préjudice injustifié. La Bourse pour étudiantes et étudiants handicapés étant un de ses programmes, le gouvernement doit la rendre inclusive et tenir compte des besoins de tous les étudiants handicapés. Si les exigences de cette bourse ont un effet négatif sur les étudiants qui ont certains handicaps, il pourrait y avoir infraction au *Code*. En outre, les mesures d'adaptation universelles, qui ne tiennent pas compte des besoins uniques et particuliers des personnes handicapées, sont probablement inadéquates.

D'après le document *Politique et directives concernant le handicap et l'obligation d'accommodement* de la Commission, lorsque des sources extérieures de financement pour les coûts liés aux adaptations (comme la Bourse pour étudiantes et étudiants handicapés) sont accessibles aux personnes handicapées, le fournisseur de services peut s'attendre à ce que ces sources soient utilisées en premier. Cependant, elles doivent répondre le mieux possible aux besoins d'adaptation de la personne, et notamment respecter sa dignité. C'est d'abord à l'établissement postsecondaire qu'incombent les mesures d'adaptation. Par exemple, dans la cause *Howard v. University of British Columbia*¹²⁴, le plaignant, qui était sourd, voulait obtenir son brevet d'enseignement de l'Université de la Colombie-Britannique. Pour ce faire, il avait besoin de services d'interprétation pendant les cours, ce qui aurait coûté 9 000 \$ pour les cours préalables et 40 000 \$ pour le programme d'études en tant que tel. Il n'a pu obtenir de financement auprès des services de réadaptation professionnelle du gouvernement. L'Université lui a versé 1 000 \$ pour les frais d'interprétation, et il a obtenu un prêt-subvention auprès du ministère de l'Éducation supérieure. Incapable d'obtenir tout le financement nécessaire, il a dû abandonner le programme. Devant le Tribunal, l'Université a soutenu que le financement des services d'interprétation incombait non à elle mais au gouvernement; le Tribunal a jugé que le refus de fournir ces services revenait à refuser l'accès aux services d'éducation de l'Université. Le Tribunal a souligné que le plaignant aurait pu alléguer que le gouvernement avait fait preuve de discrimination à son endroit parce qu'il ne finançait pas suffisamment les services d'interprétation, mais que cela ne soustrayait pas l'Université à ses responsabilités. Le Tribunal a conclu qu'il serait coûteux pour l'Université de financer les services de ce genre à même ses fonds discrétionnaires, mais que l'Université n'avait pas démontré que la prestation de services d'interprétation au plaignant aurait gravement nui à ses activités.

MESURES À PRENDRE

Établissements postsecondaires

- (1) Rédiger des plans d'accessibilité qui, en plus de respecter les exigences de la *Loi sur les personnes handicapées de l'Ontario* :
 - établissent des objectifs, énumèrent les étapes à franchir et rendent compte des progrès réalisés en vue d'appliquer les principes du design inclusif, de l'élimination des obstacles, de l'adoption de mesures d'adaptation idéales, appropriées et provisoires pour répondre aux autres besoins, de l'individualisation, de la confidentialité et du partage des responsabilités dans le processus d'adaptation. Les plans d'accessibilité devraient également rendre compte des politiques, procédures et mécanismes de mise en œuvre, de contrôle, d'éducation et de formation, de participation, de résolution des différends et de responsabilisation;
 - comprennent des échéanciers, des mesures du rendement et des mécanismes de responsabilisation;
 - respectent la dignité et le droit à l'intégration et à la participation des étudiants handicapés au processus de planification et de mise en œuvre des mesures d'accessibilité.

- (2) Les établissements postsecondaires privés, y compris les collèges privés d'enseignement professionnel, les universités privées et les organismes de réglementation professionnelle devraient également élaborer et publier des plans d'accessibilité qui répondent à la définition élargie d'accessibilité exposée ci-dessus, comprennent des échéanciers, des mesures du rendement et des mécanismes de responsabilisation, prévoient des mécanismes de contrôle et d'examen, et sont élaborés selon un processus qui respecte la dignité et le droit à l'intégration et à la pleine participation des personnes handicapées.
- (3) Les établissements postsecondaires devraient revoir leurs politiques relatives aux étudiants à temps partiel en vue de déterminer et d'éliminer les obstacles aux étudiants handicapés.

Gouvernement

- (1) Examiner les programmes d'aide financière aux étudiants pour s'assurer que leurs exigences ne représentent pas des obstacles directs pour les étudiants handicapés ou une forme de discrimination contre eux, et que ces étudiants peuvent accéder au moment voulu à des adaptations appropriées.
- (2) S'assurer que les étudiants handicapés sont renseignés sur les programmes qui leur sont destinés en temps voulu, au moyen de méthodes efficaces et dans le respect de leur dignité.
- (3) Obliger les collèges privés d'enseignement professionnel à préparer et à publier des plans d'accessibilité comme condition d'inscription. Ces plans devraient répondre à la définition élargie d'accessibilité exposée ci-dessus, comprendre des échéanciers, des mesures du rendement et des mécanismes de responsabilisation, prévoir des mécanismes de contrôle et d'examen, et être élaborés selon un processus qui respecte la dignité et le droit à l'intégration et à la pleine participation des personnes handicapées.

La discrimination fondée sur le handicap et sur d'autres motifs

Comme nous l'avons mentionné dans la première section du présent rapport, les étudiants handicapés peuvent également faire partie de groupes qui font souvent l'objet de discrimination fondée sur des motifs autres que le handicap. La discrimination ne peut être bien comprise que si elle est envisagée dans son contexte.

Par exemple, les chefs de famille monoparentale handicapés peuvent voir leurs possibilités d'éducation limitées par des facteurs autres que leur handicap, notamment l'absence de services de garde d'enfants subventionnés. Certaines personnes handicapées des Premières nations du Nord pourraient devoir abandonner le réseau de soutien de leur collectivité pour accéder à des programmes d'éducation spécialisés dans le Sud de la province. Des participants aux consultations ont d'ailleurs souligné que les étudiants autochtones sont plus susceptibles d'être considérés comme handicapés alors qu'ils ne le sont pas, ou de voir leur handicap mal identifié, et de se voir refuser l'accès à l'éducation postsecondaire en conséquence :

Des membres d'un centre pour étudiants autochtones ont affirmé lors d'une

réunion tenue récemment que les conseils scolaires avaient renvoyé à un CIPR la totalité de leurs étudiants autochtones de niveau postsecondaire. Pour eux, cette pratique leur apparaissait fondée sur des préjugés, voire raciste, car elle s'appuyait sur des différences culturelles et la nécessité de suivre des cours d'ALS pour justifier des placements injustifiés mais essentiellement obligatoires dans des programmes d'éducation de l'enfance en difficulté.

L'IDIA a soulevé des inquiétudes concernant les conséquences du test d'anglais langue étrangère (Test of English as a Foreign Language, TOEFL) sur les personnes qui ont un trouble du langage ou dont la langue maternelle est le langage gestuel. Toute personne dont la langue maternelle n'est pas l'anglais, qui n'a pas fréquenté un établissement d'enseignement canadien au cours des trois dernières années et qui veut étudier en Ontario doit passer le TOEFL. D'après l'IDIA, aucune disposition n'est prise pour fournir des adaptations aux personnes handicapées dont le handicap pourrait nuire à leur rendement au test et s'assurer que leur rendement est évalué de façon équitable.

Le Groupe d'étude sur les programmes d'aide à l'apprentissage a relevé des problèmes de discrimination fondée sur le sexe chez les étudiants ayant des difficultés d'apprentissage; ainsi, les filles et les femmes auraient accès à moins de possibilités d'éducation. Des projets pilotes menés par le Groupe d'étude au palier postsecondaire ont donné des résultats positifs allant d'une plus grande ouverture à l'accès direct aux services.

MESURES À PRENDRE

Établissements postsecondaires

- (1) Les établissements postsecondaires devraient prendre des mesures en vue de cesser d'administrer, dans le cadre des procédures d'admission, des tests qui ne sont pas adaptés aux étudiants handicapés et qui portent atteinte à leur vie privée. Dans les programmes de formation sur les handicaps destinés au personnel et au corps professoral, les établissements devraient inclure des notions intersectionnelles.

Fournisseurs de tests

- (2) Les fournisseurs de tests devraient mettre en œuvre des politiques et procédures pour faire en sorte que les étudiants handicapés reçoivent des adaptations appropriées, qui respectent leur dignité et leur vie privée, dans le cadre des tests.

Attitudes négatives et stéréotypes

Les participants aux consultations ont fait état de problèmes persistants dans les établissements postsecondaires concernant des attitudes négatives et stéréotypes à l'égard des étudiants handicapés. D'après l'IDIA :

Les universités ont délégué aux bureaux de soutien aux étudiants handicapés la responsabilité de faire de la sensibilisation et de favoriser une meilleure compréhension des personnes handicapées. Or, un personnel limité et la hausse du nombre d'étudiants leur compliquent la tâche. Ainsi, certains membres du corps professoral ne sont pas aussi bien informés qu'ils le devraient sur les mythes et stéréotypes concernant les étudiants handicapés. Ces lacunes donnent lieu à des commentaires comme « ces étudiants n'ont pas de difficultés d'apprentissage; ils sont paresseux et passent trop de temps à regarder la télévision ».

D'après un participant, les étudiants dont le handicap n'est pas évident doivent franchir des obstacles particuliers. « Quand ils demandent de l'aide, les étudiants ayant un handicap invisible se font souvent poser des questions dégradantes, par exemple, "Qu'est-ce que vous avez? Vous avez l'air normale". » Dans ses observations, le CCDI a souligné qu'une « sensibilisation insuffisante du corps professoral aux handicaps et aux questions connexes peut donner lieu à de la discrimination dans l'évaluation du rendement des étudiants et faire en sorte que les professeurs sont moins enclins à accorder des adaptations ». D'après la Learning Disabilities Association of Ontario (LDAO) :

Les étudiants qui ont des difficultés d'apprentissage doivent souvent composer avec des attitudes négatives dans les établissements postsecondaires, où souvent, le corps professoral ne comprend pas que ces étudiants peuvent obtenir de tout aussi bons résultats que les étudiants non handicapés, dans la mesure où ils ont accès à des adaptations appropriées.

Les participants aux consultations ont mentionné un certain nombre de stratégies pour faire face à ces problèmes. En premier lieu, une sensibilisation au handicap devrait être un élément obligatoire des cours de formation professionnelle dispensés à tous les enseignants et professeurs. En deuxième lieu, cette formation ne devrait pas incomber uniquement aux bureaux des services aux étudiants handicapés; elle devrait être intégrée dans les activités générales de perfectionnement du corps professoral et du reste du personnel, et être offerte continuellement tout au long de l'année. Enfin, la Commission pourrait jouer un rôle important en élaborant et en diffusant des lignes directrices claires sur les rôles et responsabilités du corps professoral et du reste du personnel. Dans ses observations, le CCDI formule cette recommandation :

Les lignes directrices pourraient souligner l'obligation du corps professoral de respecter la dignité et la vie privée des étudiants handicapés, et de suivre les recommandations sur les adaptations à fournir en vertu des politiques et procédures de l'établissement. Par exemple, en parlant du handicap d'une étudiante en classe ou à d'autres étudiants, en divulguant des renseignements personnels sur le handicap d'un étudiant à d'autres professeurs ou employés sans son autorisation, en laissant des documents sur le handicap d'une étudiante dans un endroit public ou à la vue des passants ou lors de discussions générales sur le handicap où des étudiants particuliers sont donnés en exemples, les professeurs ne respectent pas la vie privée et la dignité des étudiants handicapés.

MESURES À PRENDRE

Établissements postsecondaires

- (1) Prendre des mesures pour élaborer et mettre en œuvre des stratégies appropriées d'éducation à l'intention du corps professoral et du reste du personnel concernant les questions liées au handicap.

Processus d'adaptation

Contexte

Le processus d'adaptation pour les étudiants handicapés de niveau postsecondaire peut être complexe. Il n'est pas assujéti aux mêmes règles légales qu'aux paliers élémentaire et secondaire; il est régi par la *Charte canadienne des droits et libertés* et par le Code. Ce processus doit donc répondre aux normes établies dans le document *Politique et directives concernant le handicap et l'obligation d'accommodement* de la Commission : il doit respecter la dignité des personnes handicapées; envisager et évaluer chaque personne séparément et lui fournir les adaptations dont elle a besoin; et favoriser l'intégration et la pleine participation des personnes handicapées. Le processus d'adaptation est fondé sur la responsabilité, que partagent tous les intervenants, de s'engager dans un dialogue franc sur les adaptations et d'obtenir l'aide d'experts au besoin.

Les établissements postsecondaires ont adopté un large éventail de méthodes et de mécanismes en vue de répondre à ces obligations. En outre, comme nous l'avons mentionné dans la section précédente sur le financement, le financement des adaptations fournies aux étudiants de palier postsecondaire est assuré par l'entremise d'une foule de programmes aux liens complexes.

En Ontario, tous les établissements postsecondaires financés par les deniers publics sont dotés d'un centre ou d'un bureau des services aux étudiants handicapés¹²⁵. Cependant, les modèles de prestation des services varient considérablement. Certains fournissent des adaptations pour les tests et les examens, distribuent des manuels sur supports de substitution, et fournissent des services d'orientation professionnelle et de counseling d'emploi. D'autres ont adopté une méthode de prestation plus décentralisée et jouent le rôle d'experts dans le domaine du handicap, communiquent avec d'autres départements du campus et contribuent aux mesures prises pour rendre l'établissement plus accessible à tous les étudiants, tout en partageant le soutien des étudiants avec d'autres départements. Bien que l'ouverture des bureaux des services aux étudiants handicapés ait représenté un progrès très positif en vue d'assurer l'accès des étudiants handicapés et de leur fournir des adaptations, ces bureaux ne permettent évidemment pas aux établissements postsecondaires de répondre à toutes leurs obligations à l'égard de ces étudiants en vertu du Code.

Accès à l'information

Il peut être difficile pour les étudiants de trouver les services et le soutien dont ils ont besoin en raison de leur complexité et de leur variété, surtout pour les étudiants qui connaissent les processus d'adaptation beaucoup plus structurés des paliers élémentaire et secondaire. D'après l'IDIA, « les systèmes ont une telle envergure que l'on risque de se perdre dans une immense bureaucratie ». Selon le CCDI :

Il n'est pas rare que plusieurs ministères s'occupent de différents aspects de l'éducation d'une étudiante ou d'un étudiant; leurs politiques et règles contradictoires sont non seulement difficiles à saisir, mais elles peuvent également avoir des conséquences négatives pour les étudiants handicapés.

Le CCDI recommande donc aux ministères d'harmoniser la prestation des programmes aux étudiants handicapés pour éviter que ceux-ci ne soient défavorisés parce qu'ils ont besoin des services de plusieurs ministères ou parce qu'ils relèvent d'un ministère plutôt que d'un autre. En ce qui concerne la prestation des services dans les établissements postsecondaires, l'IDIA est d'avis qu'il serait très avantageux pour les étudiants handicapés d'envisager l'adoption de normes provinciales.

Dans ses observations, l'Université York a affirmé qu'il existait peu de documentation sur les pratiques exemplaires relativement aux adaptations à fournir aux étudiants handicapés au palier postsecondaire, d'autant plus que les connaissances scientifiques et théoriques sur certaines formes de handicap évoluent continuellement.

L'Université York a également soutenu que le processus d'adaptation lui causait des problèmes logistiques. Ainsi, les décisions quant au financement doivent souvent être prises longtemps avant que l'Université ne sache combien d'étudiants auront besoin d'adaptations en raison de leur handicap ou ne soit informée de la nature des besoins à combler à ce titre. Sans égard aux questions de financement, l'Université a besoin de délais suffisants pour s'assurer que les adaptations seront à la disposition des étudiants lorsqu'ils en auront besoin.

Résolution des différends

Un certain nombre de participants ont soulevé des questions relatives à la résolution des différends qui surviennent, par exemple, lorsqu'une étudiante ou un étudiant et un membre du corps professoral ne s'entendent pas sur une adaptation liée à un handicap. Les procédés de résolution des différends varient d'un établissement à l'autre; cependant, en règle générale, ils sont moins structurés qu'aux paliers élémentaire et secondaire. Deux questions ont été soulevées quant aux procédés de résolution des différends pour les questions liées aux adaptations : la rapidité des procédés et le fardeau de la preuve.

En ce qui concerne la rapidité, on a souligné que dans certains cas, la résolution des différends s'échelonne sur une longue période. Ainsi, d'après le Centre de la défense des personnes handicapées :

Les procédures et processus de traitement des plaintes dans les collèges et universités nécessitent beaucoup de temps. Nous avons reçu des appels d'étudiants qui ont perdu leur droit de porter plainte devant la Commission pour discrimination fondée sur un handicap parce que trop de temps s'était écoulé. La Commission et les établissements devraient examiner cette question procédurale pour s'assurer que les étudiants ne perdent pas leur droit de recours devant la Commission¹²⁶.

En ce qui concerne le fardeau de la preuve, des participants ont souligné que dans les faits, certains étudiants sont tenus de prouver que les adaptations qu'ils demandent sont conformes à la *Charte* et au *Code* et ne donneraient lieu en aucun cas à un préjudice injustifié. Or, dans son document *Politique et directives concernant le handicap et l'obligation d'accommodement*, la Commission précise clairement qu'en cas de différend concernant une adaptation proposée, il revient au fournisseur de services de démontrer qu'il subirait un préjudice injustifié. L'étudiante ou l'étudiant qui demande une adaptation n'a pas à prouver que celle-ci *n'entraînerait pas un préjudice injustifié*¹²⁷.

Les procédures de règlement des différends qui sont inefficaces ou nécessitent trop de temps pourraient représenter un manquement à l'obligation d'accommodement.

Confidentialité

La protection des renseignements personnels est un facteur important dont il faut tenir compte dans le processus d'adaptation. D'après le document *Politique et directives concernant le handicap et l'obligation d'accommodement*, les personnes handicapées ne sont pas systématiquement tenues de divulguer des renseignements personnels ou confidentiels. Elles devraient divulguer au fournisseur des adaptations uniquement les renseignements qui portent sur leurs besoins, restrictions et limites. La documentation sur les besoins justifiant la demande d'adaptation ne devrait être fournie qu'aux personnes qui ont besoin d'en prendre connaissance.

Pendant le processus de consultation, des inquiétudes ont été soulevées quant à la confidentialité. L'obligation d'accommodement ne s'applique qu'aux besoins connus. Lorsqu'une personne handicapée demande une adaptation, le fournisseur a le droit de vérifier si elle a effectivement un handicap, ainsi que la nature et la portée des restrictions ou limites pertinentes. Des rapports d'experts pourraient se révéler utiles pour déterminer l'adaptation la plus appropriée pour une étudiante ou un étudiant handicapé.

Pour éviter l'étiquetage ou les stéréotypes, il est essentiel de protéger ces renseignements. Plusieurs participants aux consultations ont suggéré que le bureau des services aux étudiants handicapés des établissements conserve à titre confidentiel les documents concernant la vérification des handicaps ainsi que la nature et la portée des restrictions et limites. Ces renseignements devraient être divulgués uniquement aux membres du corps professoral ou du reste du personnel qui en ont besoin, au gré de l'étudiante ou de l'étudiant. Selon le CCDI :

La divulgation du type de handicap peut donner lieu à un étiquetage et à des stéréotypes, mais elle peut également aider le personnel enseignant à comprendre

les besoins des étudiants en matière d'apprentissage. Bon nombre des pratiques en matière d'adaptation qui sont employées dans le cas des étudiants de collège sont fondées sur des études et des pratiques d'intervention axées sur certains types de handicaps; ainsi, il est important de connaître le type de handicap pour déterminer les adaptations et les services qui seraient les plus avantageux. Cependant, les bureaux des services aux étudiants handicapés reconnaissent souvent que la décision de divulguer des renseignements au personnel enseignant concernant le type de handicap ne relève pas d'eux mais bien des étudiants concernés. C'est donc l'étudiante ou l'étudiant, ou le bureau des services aux étudiants handicapés avec le consentement éclairé de l'étudiante ou de l'étudiant, qui devrait divulguer des renseignements sur le handicap au personnel enseignant ou autre. En l'occurrence, le consentement est éclairé lorsque les risques et les avantages de la divulgation du type de handicap ont été expliqués.

La Commission a de sérieuses réserves quant à la divulgation de renseignements sur le handicap, notamment sur les adaptations accordées, dans les relevés de notes et les formules de résultats de tests d'admission ou d'inscription. Par exemple, le CCDI, dans ses observations, souligne que dans le cas du test d'admission dans les écoles de droit (Law School Admissions Test, LSAT), les relevés de notes des personnes qui ont reçu des adaptations indiquent que le test n'a pas été suivi dans des conditions normales, et que les résultats doivent donc être interprétés avec une grande prudence. Cette mention divulgue aux écoles de droit le handicap de la personne en plus de remettre en cause implicitement la validité de la note qu'elle a obtenue. La décision d'accorder ou non l'admission pourrait donc être fondée sur des renseignements tendancieux.

MESURES À PRENDRE

Établissements postsecondaires

- (1) Collaborer en vue d'élaborer et de partager des pratiques exemplaires concernant la prestation de services et le soutien aux étudiants handicapés.
- (2) Élaborer et mettre en œuvre des procédures de règlement des différends concernant les demandes d'adaptation qui soient conformes au *Code* et au document *Politique et directives concernant le handicap et l'obligation d'accommodement*.
- (3) Adopter et communiquer au corps professoral et au reste du personnel des établissements des lignes directrices sur la protection des renseignements personnels concernant les étudiants handicapés qui soient conformes au *Code* et au document *Politique et directives concernant le handicap et l'obligation d'accommodement*.
- (4) Prendre des mesures en vue de ne plus recourir à des procédures d'admission qui reposent sur les résultats de tests administrés sans fournir d'adaptation aux étudiants handicapés ou protéger les renseignements personnels qui les concernent.

Adaptations appropriées

Définition d'adaptation appropriée

Contexte

Au palier postsecondaire, un large éventail de mesures d'adaptation est offert aux étudiants handicapés, notamment :

- adaptations visant à améliorer l'accessibilité physique des installations, y compris les classes, les centres de ressources et les résidences;
- technologies fonctionnelles ou formation en vue de leur utilisation;
- services de soutien, comme des évaluations ou des conseils sur les stratégies d'apprentissage;
- soutien en classe; p. ex., services de preneurs de notes;
- modifications aux méthodes d'évaluation; p. ex., plus de temps pour les tests, autres formes d'examen.

Les consultations ont révélé un débat en cours entre les intervenants au sujet de l'opportunité de diverses formes d'adaptations, sous le thème de la « liberté d'enseignement » ou de l'« intégrité de l'enseignement ». Par exemple, d'après l'Université York :

Même lorsque des mesures d'adaptation sont prises, on craint qu'il reste des obstacles qui seront impossibles à surmonter à moins de remettre en question de façon injustifiée l'intégrité de l'enseignement dispensé par l'Université. Les programmes d'études sont établis par des personnes qui déterminent les connaissances nécessaires pour maîtriser une matière ou un domaine, et qui établissent également le niveau de maîtrise des programmes à des fins d'évaluation. Ainsi, la liberté d'enseignement et l'intégrité de l'enseignement empêchent l'assouplissement des programmes d'études ou des normes universitaires en vue de fournir des adaptations aux personnes handicapées.

Par contre, dans ses observations, le Centre de la défense des personnes handicapées souligne que « la notion de liberté de l'enseignement est en fait une doctrine conçue pour protéger les universitaires contre la censure. Les normes universitaires remplissent un rôle légitime, mais elles demeurent assujetties aux lois sur les droits de la personne. »

Liberté de l'enseignement

La Commission est d'avis que « la liberté de l'enseignement n'est pas liée à l'obligation d'accommodement et ne devrait pas constituer un moyen de défense en regard de mesures d'adaptation pour les personnes handicapées¹²⁸ ». La liberté d'enseignement vise à protéger les établissements d'éducation supérieure dans leur rôle particulier de favoriser la recherche et l'expression libres de la vérité. Dans ce sens, elle est associée surtout à la liberté de recherche et d'expression dans l'enseignement. Il est rare qu'une

adaptation liée à un handicap porte atteinte à la liberté d'enseignement. Dans ses observations, le CCDI donne l'exemple d'une étudiante dont le handicap l'oblige à enregistrer les exposés sur magnétophone, et dont les professeurs sont préoccupés du fait qu'elle obtient ainsi une copie non autorisée de leurs idées. Or, cette adaptation a pour but de permettre à l'étudiante de profiter des exposés au même titre que les autres étudiants. Elle n'a donc pas le droit d'utiliser ces enregistrements à d'autres fins, pas plus que les autres étudiants n'ont le droit d'utiliser leurs notes manuscrites à d'autres fins.

Intégrité de l'enseignement

Les questions entourant l'intégrité de l'enseignement sont plus complexes. Dans ce contexte, il s'agit du maintien des normes relatives aux programmes d'études, à l'évaluation et au rendement des étudiants. On craint que la modification des programmes ou des méthodes d'évaluation n'assouplisse les normes. Par exemple, l'IDIA souligne dans ses observations que « les professeurs peuvent déterminer que l'utilisation d'aide-mémoire ou de sommaires ainsi que les tests et examens oraux ou faits à la maison pourraient constituer des adaptations inacceptables, parce que ces adaptations ne sont pas compatibles avec les tests ou examens en question ». L'Université York a affirmé que « les adaptations prévues doivent permettre au corps professoral de déterminer avec certitude que l'étudiante ou l'étudiant peut respecter les normes du programme et faire l'objet d'une évaluation appropriée et équitable, conformément aux normes de l'Université ». Selon le Groupe d'étude sur les programmes d'aide à l'apprentissage, le recours à des adaptations appropriées ne remet pas en cause l'intégrité des programmes d'études ou des normes sur lesquelles reposent ces programmes ou les cours. Une adaptation appropriée n'a pas pour effet d'abaisser les normes ou les résultats, mais plutôt de permettre à l'étudiante ou à l'étudiant de répondre aux exigences essentielles du programme, avec ses normes et résultats d'origine, bien que la façon dont l'étudiante ou l'étudiant démontre sa maîtrise du sujet, ses connaissances et ses compétences puisse être différente.

D'après le document *Politique et directives concernant le handicap et l'obligation d'accommodement* de la Commission, les mesures d'adaptation ont pour but de favoriser l'intégration et la pleine participation des personnes handicapées dans la vie sociale. Il faut éviter les obstacles ou les éliminer, afin que les personnes handicapées puissent accéder à leur environnement et en profiter en respectant les mêmes exigences et obligations que toute autre personne, dans le respect de leur dignité et sans empêchement. Ainsi, les adaptations, dans les établissements postsecondaires, ont pour but de fournir à tous les étudiants des chances égales de profiter des mêmes avantages et privilèges et de répondre aux mêmes exigences en matière d'éducation. Compte tenu de ces principes, une adaptation est considérée comme appropriée lorsqu'elle donne des chances égales de parvenir au même niveau de rendement ou de profiter du même niveau d'avantages et de privilèges que les autres, ou si elle est proposée ou adoptée en vue de créer des chances égales et de répondre aux besoins liés au handicap de la personne.

Pour déterminer si une adaptation est appropriée, il faut commencer par analyser le droit particulier à l'éducation qui est en cause, et qui varie selon la nature du service d'éducation fourni. Par exemple, aux paliers élémentaire et secondaire, le droit à l'éducation est garanti par la loi. Tous les enfants ont le droit de développer leurs capacités et leurs talents. Les objectifs de l'éducation postsecondaire sont différents, et peut-être de moins grande portée; le droit à l'éducation postsecondaire pourrait donc être défini différemment.

La prochaine étape consiste à déterminer ce que sont les obligations ou les exigences essentielles inhérentes à l'exercice de ce droit. Les tribunaux judiciaires et administratifs n'ont pas beaucoup commenté sur la nature de ces exigences essentielles, mais ils les ont qualifiées notamment d'indispensables, de vitales et de très importantes. Ainsi, c'est après une analyse approfondie, et non à la légère, qu'il faut déterminer qu'une exigence est essentielle. Il en va ainsi des exigences des cours et des normes. Par exemple, la maîtrise des aspects de base d'un programme d'études pourrait fort bien constituer une exigence essentielle. Par contre, il est beaucoup moins probable que la maîtrise d'un médium particulier (p. ex., la communication orale) soit jugée essentielle, à moins qu'elle ne soit une exigence « vitale » de ce programme.

Les éducateurs doivent procurer aux étudiants des adaptations pour leur permettre de répondre à ces exigences essentielles, dans la mesure où ils ne subissent pas de préjudice injustifié.

Design universel

Dans la conception des programmes d'éducation, les éducateurs doivent suivre les principes du design universel, c'est-à-dire que les programmes de cours et les méthodes de prestation et d'évaluation devraient être conçus de façon inclusive dès le début. Pour ce faire, il pourrait être nécessaire de prévoir pour les étudiants une variété de moyens de démontrer leurs connaissances et compétences, par exemple, en leur donnant la possibilité de rédiger une dissertation ou de faire un exposé. On pourrait aussi mettre à profit la technologie, notamment en rendant des documents accessibles en ligne, ou en sélectionnant des logiciels compatibles avec les lecteurs d'écran. Avant d'offrir des cours en ligne, sur le Web ou sur cédérom, il faut régler dès le départ, à l'étape de la conception, les questions d'accessibilité. Le design universel peut se révéler avantageux pour tous les étudiants, et non seulement les étudiants handicapés. La LDAO recommande aux éducateurs d'intégrer les principes du design inclusif dans leurs méthodes d'enseignement afin de faciliter l'apprentissage pour tous les apprenants non traditionnels ainsi que pour les étudiants handicapés. Même s'ils appliquent systématiquement ces principes, les éducateurs devraient tenir compte du fait qu'un traitement différentiel pourrait toujours s'imposer dans certaines circonstances afin de procurer des chances égales de profiter des mêmes avantages et privilèges et de répondre aux exigences essentielles du milieu d'apprentissage.

Accès aux adaptations

Même lorsque l'on s'entend pour considérer une adaptation comme étant appropriée, il est parfois difficile d'y accéder. Par exemple, il arrive que les étudiants aient peine à découvrir les services et le soutien qui sont à leur disposition. Comme l'a souligné un étudiant :

Les étudiants comme nous ne devraient pas avoir à jouer au détective pour trouver les services qui sont à notre disposition en dehors de l'école, dans la collectivité, et ce à quoi nous avons droit. En ce qui me concerne, j'ignorais que j'avais droit aux services que je reçois actuellement. Je pensais que c'était ma faute et que je n'avais qu'à m'adapter à ça.

Même lorsque des adaptations sont offertes, elles ne le sont pas toujours au bon moment. Par exemple, un certain nombre d'intervenants ont fait part de leurs inquiétudes concernant l'accessibilité de manuels sur des supports de substitution. Le *Rapport du groupe de travail sur l'accès à l'information pour les Canadiennes et les Canadiens* incapables de lire les imprimés souligne que l'accès à ces supports varie considérablement selon l'établissement postsecondaire, sans égard aux besoins. Il précise également que le Canada est le seul membre de l'Organisation de coopération et de développements économiques (OCDE) à ne pas financer la production systématique de documents sur supports de substitution multiples¹²⁹. Le ministère de la Formation et des Collèges et Universités de l'Ontario dispose d'un fonds pour les services de transcription depuis 1983 pour appuyer la production de documents imprimés sur supports de substitution : braille, bandes sonores, gros caractères, cédéroms. Cependant, le financement n'a pas augmenté parallèlement à la demande, qui est sans cesse croissante. La National Federation of the Blind a déploré le fait que de nombreux professeurs des établissements postsecondaires dressent leurs listes de lectures obligatoires à la dernière minute avant le début des cours, et que les librairies attendent souvent après le début du semestre avant d'acheter des manuels, ce qui place dans une situation très difficile les étudiants aveugles qui doivent faire transcrire ces ouvrages sur un support de substitution. Cet organisme a recommandé aux établissements postsecondaires d'obliger leurs professeurs à dresser leurs listes d'ouvrages assez tôt pour que la transcription soit effectuée à temps. Le CCDI et l'IDIA recommandent que les éditeurs de manuels soient tenus de livrer leurs ouvrages sur supports de substitution en temps opportun.

Des inquiétudes semblables ont été formulées quant à l'accessibilité de documents de cours sur supports de substitution au moment opportun.

En outre, la pénurie générale de transcripteurs, d'interprètes et d'autres professionnels aidants représente un obstacle, même lorsqu'on dispose des ressources financières nécessaires pour fournir leurs services aux étudiants. Ce problème est encore plus grave dans certaines régions du Nord de l'Ontario. Ainsi, la Société canadienne de l'ouïe a souligné que les étudiants du Nord ont de la difficulté à obtenir les services

d'interprètes, et peuvent être contraints à déménager dans le Sud de la province pour cette raison. Selon le Huron-Superior Catholic District School Board :

Dans le Nord de l'Ontario, il y a une liste d'attente de deux ans pour se faire évaluer par un psychologue. Or, de nombreux établissements ont besoin d'un rapport d'évaluation psychologique récent avant que l'étudiante ou l'étudiant n'entame ses études postsecondaires. Sans ce document, l'étudiante ou l'étudiant se voit refuser l'accès au soutien ou doit subir un long processus d'évaluation, souvent aux frais de sa famille.

MESURES À PRENDRE

Établissements postsecondaires

- (1) Encourager les éducateurs à adopter les principes du design universel dans l'élaboration des cours et dans leurs méthodes d'enseignement et d'évaluation.
- (2) S'assurer que le personnel de soutien et le corps professoral respectent les exigences du *Code* et du document *Politique et directives concernant le handicap et l'obligation d'accommodement* en ce qui concerne les adaptations appropriées.

Gouvernement

- (3) Des subventions fédérales et provinciales devraient être versées uniquement aux éditeurs qui publient leurs ouvrages sur supports de substitution au même moment que dans le format traditionnel.

Éditeurs de manuels

- (4) Se conformer à leurs obligations en tant que fournisseurs de services en vertu du *Code* en veillant à ce que les textes soient publiés dans le format traditionnel et sur supports de substitution.

Norme du préjudice injustifié

Comme nous l'avons déjà mentionné, le fait qu'une adaptation soit « appropriée » est un facteur totalement distinct et indépendant du fait qu'elle soit susceptible de causer un préjudice injustifié. Dans le cas d'une adaptation qui serait appropriée mais qui causerait un préjudice injustifié, le fournisseur doit envisager son implantation progressive ou à une date ultérieure, une adaptation de rechange ou une adaptation provisoire¹³⁰.

Le seuil au-delà duquel il existe un préjudice injustifié est élevé afin que l'objet du *Code* soit respecté. D'après la LDAO :

En tant que société fondée sur la compassion, nous devons nous assurer que tous les membres vulnérables de la société jouissent d'un accès garanti aux services, au soutien et aux adaptations dont ils ont besoin pour surmonter les conséquences négatives de cette vulnérabilité. En ce qui concerne la formation des étudiants

handicapés, la société a l'obligation de les aider à parvenir à l'autonomie et à réduire leur vulnérabilité.

La question des adaptations pour les étudiants handicapés de niveau postsecondaire est complexe, notamment pour ce qui est de déterminer qui est responsable d'en assumer les coûts et de les offrir. S'agit-il des départements des services aux personnes handicapées, de chaque collège ou université ou du ministère de la Formation et des Collèges et Universités?

Comme nous l'avons mentionné dans la section « Norme du préjudice injustifié » de la première partie du présent rapport, le document *Politique et directives concernant le handicap et l'obligation d'accommodement* de la Commission prévoit ce qui suit :

Les frais d'adaptation doivent être répartis le plus largement possible au sein de l'entreprise qui en est responsable, de façon à éviter qu'ils alourdissent le budget d'un seul service, employé, client ou filiale. Afin d'évaluer l'incidence du coût de l'adaptation, il convient de tenir compte du budget de l'entreprise tout entière, et non seulement de celui de la succursale ou de l'unité auprès de laquelle la personne handicapée est affectée ou à laquelle elle s'adresse pour demander un emploi. Dans le cas du gouvernement, le terme « entreprise tout entière » vise les programmes et services offerts ou financés par le gouvernement.

En bout de ligne, c'est le fournisseur de services qui doit veiller à fournir des services à tous les étudiants, sans discrimination fondée sur un handicap. Comme dans les écoles élémentaires et secondaires, l'identité du fournisseur de services varie selon la situation. Dans la plupart des cas, il s'agira des établissements postsecondaires, mais parfois, le ministère de la Formation et des Collèges et Universités jouera également un rôle à cet égard¹³¹.

Cependant, les fournisseurs de services aux personnes handicapées des établissements postsecondaires ne sont pas des fournisseurs de services d'éducation. Les établissements ont tenté de répondre à leur obligation d'assurer l'accès égal à l'éducation en créant notamment des bureaux des services aux étudiants handicapés. Cependant, la responsabilité de fournir des adaptations incombe à l'établissement postsecondaire dans son ensemble, et non seulement aux fournisseurs de services aux personnes handicapées.

La norme du préjudice injustifié s'applique à tous les fournisseurs de services, qu'ils soient publics ou privés. Ainsi, les collèges privés d'enseignement professionnel, les universités privées ou les organismes de réglementation professionnelle n'ont pas le droit de refuser des étudiants handicapés ou de leur demander de renoncer à leur droit à recevoir des adaptations comme condition d'admission, à moins qu'ils ne répondent à la norme du préjudice injustifié décrite dans le document *Politique et directives concernant le handicap et l'obligation d'accommodement* de la Commission. Que les établissements privés disposent ou non de moins de ressources que les universités et collèges publics, la norme concernant les coûts est la même : il s'agit de savoir si les adaptations ont un coût quantifiable qui est assez élevé pour modifier profondément la nature de l'entreprise ou affecter sa viabilité.

MESURES À PRENDRE

Établissements postsecondaires

- (1) Confirmer leur responsabilité de fournir aux étudiants handicapés un accès égal et sans discrimination à leurs services d'éducation.

Gouvernement

- (2) Prendre des mesures afin que les étudiants handicapés obtiennent un financement suffisant pour assurer l'accès égal à l'éducation postsecondaire.

RÔLES ET RESPONSABILITÉS

Divers intervenants sont responsables de répondre aux besoins des étudiants handicapés, y compris le ministère de l'Éducation et le ministère de la Formation et des Collèges et Universités, les établissements postsecondaires, les écoles et les conseils scolaires, les éducateurs, les spécialistes, les parents et les élèves et étudiants eux-mêmes. Dans le secteur privé, il incombe à chaque école ou établissement postsecondaire, en tant que fournisseur de services, de fournir des adaptations aux élèves et étudiants handicapés, dans la mesure où il ne subit pas de préjudice injustifié.

Le processus d'adaptation est une responsabilité partagée. Dans l'exercice de leurs responsabilités en ce qui concerne les adaptations à fournir aux étudiants handicapés, tous les intervenants doivent respecter les normes, procédures et principes relatifs aux droits de la personne énoncés dans le *Code* et décrits dans le document *Politique et directives concernant le handicap et l'obligation d'accommodement* de la Commission. En particulier, le processus établi pour fournir des adaptations aux étudiants handicapés doit répondre aux exigences procédurales liées à l'obligation d'accommodement, et les adaptations doivent être fournies dans la mesure où le fournisseur ne subit pas de préjudice injustifié. En outre, les principes de l'individualisation des adaptations, du respect de la dignité, de l'intégration (dans la plupart des cas) et de la pleine participation doivent être respectés.

Le processus d'adaptation est fondé sur la responsabilité que partagent tous les intervenants d'entamer un dialogue productif sur les adaptations et de demander l'aide d'experts au besoin. Tout au long des consultations, des participants ont déclaré que des étudiants handicapés font souvent les frais des conflits entre les divers intervenants qui sont responsables des adaptations. Par exemple, dans ses observations, le comité consultatif sur l'éducation de l'enfance en difficulté du Huron-Superior Catholic District School Board a déclaré que « les querelles de clocher entre les systèmes d'éducation, les syndicats, les organismes gouvernementaux, les organismes communautaires et les ministères entravent l'efficacité des programmes destinés aux personnes handicapées ».

De même, des participants ont souligné que des étudiants handicapés sont défavorisés par un différend plus important entre le ministère de l'Éducation et les conseils scolaires concernant le financement. Des parents ont déclaré qu'il leur importait peu de savoir d'où vient l'argent, dans la mesure où leurs enfants reçoivent les adaptations auxquelles ils ont droit.

Gouvernement

Le gouvernement a un rôle important à jouer en vue d'assurer des chances égales pour les étudiants handicapés. La Cour suprême du Canada a statué que le gouvernement doit prendre des mesures concrètes pour que les membres de groupes défavorisés, comme les personnes handicapées, bénéficient d'une manière égale des services offerts à la population en général, dans la mesure où il ne subit pas de préjudice injustifié¹³². Le financement, qu'il soit fourni directement aux étudiants ou aux établissements d'enseignement, demeure un facteur primordial pour faire en sorte que les étudiants handicapés aient accès à l'éducation. Les mécanismes de financement ne devraient pas représenter des obstacles pour les étudiants handicapés. Par l'entremise de lois telles que la *Loi sur les personnes handicapées de l'Ontario*, le gouvernement provincial peut jouer un rôle majeur en vue de promouvoir et de soutenir une éducation postsecondaire accessible et non discriminatoire. Le Groupe d'étude sur les programmes d'aide à l'apprentissage récemment mis sur pied a été cité en exemple d'initiative que le gouvernement peut prendre afin de venir en aide concrètement aux étudiants handicapés. Les programmes et services que le gouvernement offre aux étudiants handicapés devraient être clairement annoncés, harmonisés et relativement faciles à obtenir.

La *Loi sur l'éducation* et ses règlements d'application établissent un processus d'identification des besoins des personnes handicapées et des adaptations à leur fournir dans les écoles élémentaires et secondaires financées par les deniers publics. Le ministère de l'Éducation est chargé d'administrer la *Loi sur l'éducation*. En vertu de cette loi, le ministère doit s'assurer que tous les élèves en difficulté de l'Ontario ont un accès gratuit à des programmes et services appropriés d'éducation de l'enfance en difficulté. Plus précisément, le ministère est responsable de fixer les niveaux et les mécanismes de financement, d'adopter des procédures et de créer des mécanismes d'appel et de surveillance.

Des participants aux consultations ont affirmé que la bureaucratie gouvernementale complique l'accès aux services aux paliers élémentaire, secondaire et postsecondaire. Par exemple, d'après l'Ontario Association of Speech-Language Pathologists and Audiologists, « trois ministères (Éducation, Santé, Services à la collectivité et à la famille) partagent la responsabilité des services aux enfants ayant des troubles du langage et de l'élocution. La fragmentation de la prestation des services a créé un système compliqué pour les familles qui ont besoin de services. De nombreux enfants ne reçoivent pas les services dont ils ont besoin. » Des préoccupations semblables ont été exprimées à la Commission concernant la prestation de services d'intervention comportementale intensive auprès des enfants autistiques.

Dans son *rapport annuel de 1993*, le Bureau du vérificateur provincial de l'Ontario a recommandé que « le gouvernement assure l'entière collaboration des divers ministères qui offrent la gamme complète de services requis par les enfants qui ont des besoins particuliers. Il devrait également considérer la répartition des responsabilités entre les ministères en question afin d'offrir une éducation à l'enfance en difficulté de façon plus

efficace, plus intégrée et plus rentable¹³³. » Dans son *rapport annuel de 2001*, le vérificateur provincial a conclu que cette recommandation n'avait pas été mise en œuvre et a fait une autre recommandation à ce sujet.

Soulignons également que la *Loi* sur les personnes handicapées de l'Ontario impose des exigences de déclaration à différents intervenants, notamment le ministère de l'Éducation, le ministère de la Formation et des Collèges et Universités, les conseils scolaires, les collèges et les universités. Ces organismes ont l'obligation de consulter les personnes handicapées et d'autres personnes et de préparer, tenir à jour et publier un plan annuel d'accessibilité en vue de repérer, d'éliminer et de prévenir les obstacles aux personnes handicapées.

Pendant les consultations, certains établissements d'enseignement ont affirmé mal comprendre les responsabilités qui leur incombent en vertu de la *Loi sur les personnes handicapées de l'Ontario* et le lien entre cette loi et le *Code*. En l'occurrence, le *Code* a préséance. La préparation de plans annuels d'accessibilité en vertu de la *Loi sur les personnes handicapées de l'Ontario* vient donc compléter les obligations prévues dans le *Code* au lieu de s'y substituer.

Conseils scolaires

Dans le cadre de son obligation de fournir des programmes et services d'éducation aux élèves en difficulté, le conseil scolaire doit élaborer et tenir à jour un plan d'éducation de l'enfance en difficulté, qu'il doit réviser chaque année et modifier de temps à autre compte tenu des besoins actuels des élèves en difficulté, ces modifications étant soumises au ministère pour examen¹³⁴. L'un des objectifs du plan de l'enfance en difficulté est « d'informer le ministère de l'Éducation et le public des programmes et services à l'enfance en difficulté qu'ils dispensent, conformément à la loi et à la politique du ministère touchant l'éducation de l'enfance en difficulté¹³⁵ ».

Chaque conseil scolaire doit également mettre sur pied un comité consultatif sur l'éducation de l'enfance en difficulté; ce comité doit formuler des recommandations sur l'élaboration et la prestation de programmes et de services pour les élèves en difficulté, et participer à l'examen annuel du plan d'éducation de l'enfance en difficulté, du budget annuel et des états financiers du conseil scolaire.

Éducateurs des écoles élémentaires et secondaires

Aux paliers élémentaire et secondaire, en vertu de la *Loi sur l'éducation*, les directeurs d'école sont chargés de renvoyer les élèves au CIPR et, après que ce dernier a terminé son évaluation, préparer un PEI pour chaque élève. Les directeurs doivent également communiquer au personnel, aux élèves et aux parents les politiques et procédures du conseil scolaire sur l'éducation de l'enfance en difficulté.

Le personnel enseignant collabore avec les enseignants à l'enfance en difficulté afin de se familiariser avec les pratiques pertinentes en la matière, et avec les parents pour

élaborer un PEI pour un élève en difficulté, s'il y a lieu. Les enseignants sont chargés de nombreux aspects quotidiens des adaptations, de l'évaluation des progrès des élèves et de la communication avec les parents.

Le ministère de l'Éducation a précisé les rôles et responsabilités des différents intervenants du système d'éducation de l'enfance en difficulté dans l'énoncé de politique intitulé *Normes concernant les plans d'éducation de l'enfance en difficulté des conseils scolaires*¹³⁶.

D'après la partie 3.4 du document *Politique et directives concernant le handicap et l'obligation d'accommodement*, toutes les parties en cause devraient s'engager dans le processus d'adaptation « dans un esprit de collaboration, partager l'information disponible et se prévaloir des solutions possibles¹³⁷ ». Ce document contient également des principes généraux concernant les obligations et les responsabilités des intervenants dans le processus d'adaptation qui s'appliquent également aux services d'éducation, même s'ils portent en l'occurrence sur le domaine de l'emploi. Par exemple, les fournisseurs d'éducation (y compris le ministère de l'Éducation, les conseils scolaires, les écoles, les directeurs d'école, le personnel enseignant et les spécialistes de l'éducation de l'enfance en difficulté) doivent :

- obtenir au besoin une opinion ou des conseils d'experts;
- veiller activement à ce qu'on examine d'autres approches et des solutions de rechange possibles et faire des démarches pour trouver diverses formes d'adaptation et de solutions de rechange, dans le cadre de l'obligation d'accommodement;
- respecter le caractère confidentiel de la demande;
- limiter les demandes d'information aux questions qui se rapportent raisonnablement à la nature des limites de la personne handicapée, de manière à pouvoir répondre à la demande d'adaptation;
- accorder l'adaptation demandée en temps opportun, tant qu'il n'y a pas de préjudice injustifié, même lorsque la demande d'adaptation n'est pas présentée en langage formel;
- assumer les frais de toute information ou de tout document à caractère médical.

Il pourrait être possible de répondre à bon nombre de ces exigences par l'entremise des procédés prévus dans la *Loi sur l'éducation*, mais pas nécessairement à toutes. La Loi sur l'éducation, ses règlements d'application et les énoncés de politiques du ministère de l'Éducation sont assujettis aux lois et politiques en matière de droits de la personne, de même que les pratiques d'adaptation en vigueur dans les écoles.

Établissements postsecondaires

Comme l'ont souligné un certain nombre de participants, l'obligation d'accommodement incombe à l'établissement d'enseignement dans son ensemble, et non seulement au bureau responsable des services aux étudiants handicapés. Les établissements postsecondaires doivent veiller à l'accessibilité de leurs installations et services, offrir un

environnement accueillant et non discriminatoire, mettre en place des processus d'adaptation appropriés et efficaces qui respectent la dignité des étudiants, et fournir les adaptations nécessaires aux étudiants qui en ont besoin en raison de leur handicap, pourvu que ces mesures ne causent pas de préjudice injustifié. Tous les membres de l'établissement postsecondaire ont un rôle à jouer. Ainsi :

- Le corps professoral et le reste du personnel doivent se renseigner sur les questions liées aux handicaps afin de traiter les étudiants sans discrimination, de participer au processus d'adaptation et de fournir des adaptations appropriées sans s'exposer à un préjudice injustifié.
- Les membres du corps professoral et le reste du personnel chargés de concevoir ou de modifier des installations, services, politiques, procédés, cours ou programmes d'études doivent adopter les principes du design inclusif, en tenant compte des besoins des personnes handicapées.
- Des lignes directrices et des procédés clairs et raisonnables concernant les demandes d'adaptation devraient être mis en place dans tous les établissements postsecondaires et communiqués clairement à tous les étudiants.
- Le processus d'adaptation et son résultat devraient respecter la dignité des personnes concernées et tenir compte de l'importance d'assurer leur intégration et leur pleine participation. Les mesures d'accessibilité devraient être prises en tenant compte du fait que les personnes handicapées sont d'importants intervenants dans ce processus.

En outre, l'établissement d'enseignement demeure responsable d'assumer les coûts des adaptations requises, dans la mesure où il ne subit pas de préjudice injustifié, à moins qu'un financement extérieur suffisant et non discriminatoire ne soit disponible¹³⁸.

Élèves et étudiants handicapés

Les élèves et étudiants handicapés, ou leurs parents ou tuteurs s'il y a lieu, ont également des responsabilités dans le cadre du processus d'adaptation. Au palier postsecondaire, selon le CCDI, « tant les étudiants que les responsables des services aux personnes handicapées ont des responsabilités à assumer concernant la fourniture des adaptations et des services : les étudiants doivent communiquer leurs besoins en temps voulu, et les responsables des services doivent établir des procédures raisonnables pour accéder aux adaptations et les communiquer clairement ».

Le document *Politique et directives concernant le handicap et l'obligation d'accommodement* précise les responsabilités des élèves et étudiants qui demandent des adaptations. Par exemple, l'élève ou l'étudiante ou l'étudiant handicapé, ou son père, sa mère, sa tutrice ou son tuteur, doit :

- aviser la personne responsable de l'adaptation que l'élève, l'étudiante ou l'étudiant a un handicap (bien que le responsable de l'adaptation n'ait généralement pas le droit de connaître la nature du handicap);
- décrire au meilleur de ses capacités, préférablement par écrit, la nature de ses

besoins afin que la personne responsable de l'adaptation puisse donner suite à sa demande;

- répondre aux questions ou fournir de l'information sur ses limites, en incluant au besoin de l'information provenant de professionnels de la santé, lorsque cela est approprié;
- participer aux discussions sur des mesures d'adaptation possibles;
- collaborer avec tout spécialiste pouvant aider à gérer le processus d'adaptation ou pouvant fournir l'information demandée, lorsque la personne handicapée n'a pas cette information;
- satisfaire aux normes du curriculum lorsque des mesures d'adaptation ont été prises;
- continuer de travailler avec la personne responsable de l'adaptation afin de gérer le processus;
- parler de son handicap uniquement avec les personnes qui ont le droit d'en être informées.

De nombreux élèves et étudiants handicapés, ainsi que leurs parents et tuteurs, sont devenus des experts en ce qui concerne leurs besoins en matière d'adaptation. D'autres ont besoin de plus de soutien et parfois de l'aide d'experts. Ces élèves et étudiants devraient se voir donner la possibilité de gérer à leur gré leurs propres besoins en matière d'adaptation. Cependant, il revient au fournisseur de services de s'assurer que les adaptations nécessaires sont fournies.

Au palier postsecondaire, on a fait état de situations où des étudiants, en raison de leur handicap, sont incapables de communiquer clairement leurs besoins, ou ont de la difficulté à participer au processus d'adaptation. Dans certaines situations, une étudiante ou un étudiant pourrait représenter une menace à sa propre santé ou sécurité ou à celle de quelqu'un d'autre au point de donner lieu à un préjudice injustifié, ou bien il est impossible d'accorder une adaptation appropriée en raison des circonstances.

Cependant, il importe que les fournisseurs d'éducation ne tirent pas des conclusions de ce genre à la légère. Une formation plus approfondie du personnel ou un meilleur soutien pour l'étudiante ou l'étudiant pourrait régler le problème. Tout doit être mis en œuvre pour fournir une adaptation appropriée, dans la mesure où cela ne cause pas de préjudice injustifié.

MESURES À PRENDRE

- (1) Le gouvernement devrait mieux coordonner la prestation des services d'éducation de l'enfance en difficulté entre ses différents ministères.
- (2) Le ministère de l'Éducation devrait s'assurer que tous les intervenants dans le processus d'adaptation connaissent leurs rôles et responsabilités, et qu'ils respectent les normes en matière de droits de la personne.
- (3) Les plans d'accessibilité que préparent les ministères, les conseils scolaires, les collèges et les universités en vertu de la *Loi sur les personnes handicapées de l'Ontario* devraient contenir des objectifs, les mesures prises et les réalisations relativement à l'application des principes du design inclusif, à l'élimination des obstacles, au choix de l'adaptation la plus appropriée ou

- d'une adaptation de rechange pour répondre aux besoins qui restent, à l'individualisation, à la protection des renseignements personnels et au partage des responsabilités dans le processus d'adaptation. Les plans d'accessibilité devraient également rendre compte des politiques, procédures et mécanismes de mise en œuvre, de contrôle, d'éducation, de formation, de participation, de résolution des différends et de responsabilisation.
- (4) Le ministère de l'Éducation devrait collaborer avec la Direction générale de l'accessibilité pour l'Ontario en vue d'élaborer des lignes directrices a) pour aider les établissements d'enseignement à préparer leurs plans d'accessibilité conformément aux lignes directrices déjà élaborées à l'intention des municipalités; b) sur les normes, échéanciers et repères d'excellence et d'amélioration en matière d'accessibilité de l'éducation.

La Commission ontarienne des droits de la personne

Les observations formulées lors des consultations ont renforcé l'importance du rôle de la Commission pour ce qui est de favoriser l'égalité des élèves et étudiants handicapés. En vertu de l'article 29 du *Code*, la Commission exerce un mandat élargi qui consiste à favoriser la reconnaissance des droits de la personne par l'éducation, la surveillance, la communication, la recherche et la tenue d'examens et d'enquêtes. La Commission continuera d'exercer son mandat dans ce domaine en vertu de l'article 29 du *Code*, et prend donc les engagements suivants :

Lignes directrices

- La Commission s'est engagée publiquement à élaborer des lignes *directrices sur l'éducation accessible*, qui porteront sur les handicaps et l'obligation d'accommodement dans le secteur de l'éducation. Ces lignes directrices viendront préciser et réitérer les rôles et responsabilités de toutes les parties en ce qui concerne :
 - l'accès à l'éducation;
 - la lutte contre les attitudes et stéréotypes négatifs;
 - le processus visant à déterminer et à fournir des adaptations appropriées;
 - la protection des renseignements personnels sur les personnes handicapées;
 - l'élaboration d'un processus d'adaptation efficace qui respecte la dignité des personnes handicapées;
 - l'application de la norme du préjudice injustifié.

Les lignes directrices comprendront également une analyse intersectionnelle de la discrimination.

Contrôle

- La Commission contrôlera les progrès du ministère des Affaires municipales et du Logement dans la mise en œuvre des modifications au *code du bâtiment* afin de mieux harmoniser ce dernier et le *Code des droits de la personne*.
- La Commission contrôlera les progrès réalisés dans la mise en œuvre des mesures recommandées dans le présent rapport; si aucune suite n'est donnée

aux questions soulevées d'ici 12 mois, la Commission pourrait entreprendre des enquêtes en vertu de l'article 29 et envisager de recourir à son pouvoir de porter plainte.

- La Commission continuera d'examiner les préoccupations soulevées concernant l'effet disproportionné de la *Loi sur la sécurité dans les écoles* sur les élèves handicapés, comme il est expliqué dans le présent rapport.

Conformité

- La Commission continuera de traiter en priorité les plaintes concernant des litiges sur l'accès aux services d'éducation pour les élèves handicapés du palier élémentaire ou secondaire.
- La Commission déterminera s'il serait approprié de désigner les ministères compétents du gouvernement comme répondants dans les plaintes pour atteinte aux droits de la personne faisant intervenir les personnes handicapées dans le système d'éducation, notamment en cas d'allégations de prestation inadéquate de services d'éducation de l'enfance en difficulté.
- La Commission adoptera une approche intersectionnelle à l'égard de la discrimination dans ses travaux, y compris l'élaboration de politiques, l'évaluation de la conformité et l'introduction de poursuites à la suite de plaintes.

Information

- La Commission continuera d'organiser des activités d'information du public en vue d'expliquer sa démarche contextualisée d'analyse de la discrimination.
- La Commission préparera des outils d'information, notamment un outil sur les questions touchant les handicaps et le respect des droits de la personne dans la salle de classe à l'intention du personnel enseignant.

Communications

- La Commission prendra des mesures pour s'assurer que les fournisseurs de tests et les éditeurs sont informés des responsabilités qui leur incombent en vertu du *Code*.

ANNEXE A : SOMMAIRE DES MESURES À PRENDRE

Conseils scolaires et écoles

- (1) Disposer de supports de substitution pour tout leur matériel didactique (documents à distribuer, etc.) au moment voulu.
- (2) Passer en revue les pratiques locales pour déterminer comment fournir des adaptations plus rapidement.
- (3) Établir leurs listes de manuels scolaires le plus tôt possible afin de pouvoir obtenir des documents sur supports de substitution pour les élèves handicapés.
- (4) Fournir des adaptations provisoires aux élèves en attendant que ceux-ci aient fait l'objet d'évaluations professionnelles.
- (5) Conformément au document *Politique et directives concernant le handicap et l'obligation d'accommodement* de la Commission, les éducateurs devraient être tenus de faire preuve de jugement dans l'application de la *Loi sur la sécurité dans les écoles* et de déterminer si l'élève handicapé a reçu des adaptations appropriées, et adopter des pratiques progressives si des mesures disciplinaires sont justifiées, avant que l'élève ne soit suspendu ou renvoyé.
- (6) Les conseils scolaires devraient recueillir et analyser des données sur les suspensions et renvois en vertu de la *Loi sur la sécurité dans les écoles* pour s'assurer que la *Loi* n'a pas d'effet négatif sur les particuliers protégés par le *Code*. Les conseils scolaires devraient veiller à recueillir ces données conformément aux *Directives concernant les programmes spéciaux* et uniquement pour éliminer des inégalités et favoriser la conformité au *Code*. Les conseils scolaires devraient également prendre des mesures pour protéger la vie privée des élèves dans le cadre de ce processus.
- (7) Tenir compte de la situation unique des élèves handicapés qui font également partie d'autres groupes historiquement défavorisés lors de l'évaluation de ces élèves par le CIPR et aux fins du PEI.
- (8) Concevoir et offrir des ateliers aux parents néo-canadiens ou dont la langue maternelle n'est pas l'anglais afin de les aider à se familiariser avec le système d'éducation de l'enfance en difficulté et de s'en prévaloir.
- (9) Organiser des activités éducatives visant à sensibiliser les élèves aux questions touchant le handicap et à lutter contre les attitudes et préjugés négatifs au sujet des personnes handicapées.
- (10) Offrir des séances d'information aux parents sur le processus d'adaptation et les aspects généraux du système d'éducation de l'enfance en difficulté.
- (11) Les conseils scolaires et le personnel des écoles devraient respecter leurs obligations en matière de droits de la personne dans le cadre du processus d'adaptation.

Établissements postsecondaires

- (1) Rédiger des plans d'accessibilité qui, en plus de respecter les exigences de la *Loi sur les personnes handicapées de l'Ontario* :
 - établissent des objectifs, énumèrent les étapes à franchir et rendent compte des progrès réalisés en vue d'appliquer les principes du design inclusif, de l'élimination des obstacles, de l'adoption de mesures d'adaptation idéales, appropriées et provisoires pour répondre aux autres besoins, de l'individualisation, de la confidentialité et du partage des responsabilités dans le processus d'adaptation. Les plans d'accessibilité devraient également rendre compte des politiques, procédures et mécanismes de mise en œuvre, de contrôle, d'éducation et de formation, de participation, de résolution des différends et de responsabilisation;
 - comprennent des échéanciers, des mesures du rendement et des mécanismes de responsabilisation;
 - respectent la dignité et le droit à l'intégration et à la participation des étudiants handicapés au processus de planification et de mise en œuvre des mesures d'accessibilité.
- (2) Les établissements postsecondaires privés, y compris les collèges privés d'enseignement professionnel, les universités privées et les organismes de réglementation professionnelle devraient également élaborer et publier des plans d'accessibilité qui répondent à la définition élargie d'accessibilité exposée ci-dessus, comprennent des échéanciers, des mesures du rendement et des mécanismes de responsabilisation, prévoient des mécanismes de contrôle et d'examen, et sont élaborés selon un processus qui respecte la dignité et le droit à l'intégration et à la pleine participation des personnes handicapées.
- (3) Revoir leurs politiques relatives aux étudiants à temps partiel en vue de déterminer et d'éliminer les obstacles aux étudiants handicapés.
- (4) Prendre des mesures pour élaborer et mettre en œuvre des stratégies appropriées d'éducation à l'intention du corps professoral et du reste du personnel concernant les questions liées au handicap.
- (5) Collaborer en vue d'élaborer et de partager des pratiques exemplaires concernant la prestation de services et le soutien aux étudiants handicapés.
- (6) Élaborer et mettre en œuvre des procédures de règlement des différends concernant les demandes d'adaptation qui soient conformes au *Code* et au document *Politique et directives concernant le handicap et l'obligation d'accommodement*.
- (7) Adopter et communiquer au corps professoral et au reste du personnel des établissements des lignes directrices sur la protection des renseignements personnels concernant les étudiants handicapés qui soient conformes au *Code* et au document *Politique et directives concernant le handicap et l'obligation d'accommodement*.

- (8) Disposer de supports de substitution pour tout leur matériel didactique (documents à distribuer, etc.) au moment voulu.
- (9) Prendre des mesures en vue de ne plus recourir à des procédures d'admission qui reposent sur les résultats de tests administrés sans fournir d'adaptation aux étudiants handicapés ou protéger les renseignements personnels qui les concernent.
- (10) Encourager les éducateurs à adopter les principes du design universel dans l'élaboration des cours et dans leurs méthodes d'enseignement et d'évaluation.
- (11) S'assurer que le personnel de soutien et le corps professoral respectent les exigences du *Code* et du document *Politique et directives concernant le handicap et l'obligation d'accommodement* en ce qui concerne les adaptations appropriées.
- (12) Confirmer leur responsabilité de fournir aux étudiants handicapés un accès égal et sans discrimination à leurs services d'éducation.

Gouvernement

Mesures générales

- (1) La *Loi sur le code du bâtiment* de l'Ontario devrait être modifiée afin de refléter les exigences établies dans le *Code des droits de la personne*.
- (2) Que la *Loi sur le code du bâtiment* soit modifiée ou non, le ministère de l'Éducation, les écoles et les conseils scolaires devraient se conformer aux exigences du *Code des droits de la personne* et aux principes énoncés dans le document *Politique et directives concernant le handicap et l'obligation d'accommodement* au moment de construire des bâtiments, de faire des rénovations et de concevoir des programmes et services.
- (3) Des subventions fédérales et provinciales devraient être versées uniquement aux éditeurs qui publient leurs ouvrages sur supports de substitution au même moment que dans le format traditionnel.
- (4) Prendre des mesures afin que les étudiants handicapés obtiennent un financement suffisant pour assurer l'accès égal à l'éducation postsecondaire.
- (5) Le gouvernement devrait mieux coordonner la prestation des services d'éducation de l'enfance en difficulté entre ses différents ministères.

Éducation élémentaire et secondaire

- (1) Le ministère de l'Éducation devrait déterminer si les ressources qu'il affecte aux conseils scolaires sont suffisantes pour permettre à ceux-ci de procurer à tous les élèves handicapés l'accès à des adaptations appropriées au moment opportun.
- (2) Le ministère de l'Éducation devrait mettre en œuvre la recommandation du vérificateur général d'établir des procédures pour contrôler les coûts et l'efficacité

des programmes et services d'éducation de l'enfance en difficulté, et en rendre compte.

- (3) Le ministère de l'Éducation devrait examiner et prendre en considération les recommandations contenues dans le rapport du *Groupe de travail sur l'accès à l'information pour les Canadiennes et les Canadiens incapables de lire les imprimés*, particulièrement la recommandation 15, qui propose à tous les paliers de gouvernement d'utiliser la « force de l'approvisionnement » pour promouvoir l'adoption de normes de design universel pour l'accessibilité. Ce rapport recommande que seuls des documents conformes à de telles normes soient achetés.
- (4) Le ministère de l'Éducation devrait veiller à ce que les éducateurs reçoivent une formation appropriée concernant l'utilisation des appareils fonctionnels.
- (5) Le ministère de l'Éducation devrait élaborer un mécanisme permettant de mieux surveiller l'application du *Guide relatif aux adaptations, aux dispositions particulières, aux reports et aux exemptions* à l'administration du test de compétences linguistiques de 10e année, et de s'assurer que les élèves reçoivent les adaptations appropriées conformément au *Code*.
- (6) Le ministère de l'Éducation devrait créer des programmes de recrutement de professionnels qui sont actuellement sous-représentés dans le système d'éducation de l'enfance en difficulté. Cette initiative devrait prévoir des mesures incitatives pour les professionnels qui acceptent de s'établir dans les régions rurales et éloignées de l'Ontario.
- (7) Le ministère de l'Éducation devrait suivre la recommandation du Groupe d'étude sur l'égalité en matière d'éducation « d'élaborer une politique de financement pour le transport des élèves ayant des besoins particuliers », et faire en sorte que cette politique soit conforme au *Code*.
- (8) Les écoles privées devraient être tenues de soumettre au ministère de l'Éducation un plan d'accessibilité démontrant que des mesures ne les exposant pas à un préjudice injustifié ont été prises pour assurer aux personnes handicapées l'accès égal à leurs services.
- (9) Le ministère de l'Éducation devrait examiner ses pratiques et procédures en matière d'éducation de l'enfance en difficulté dans le but de réduire les retards.
- (10) Le ministère de l'Éducation et les conseils scolaires devraient déterminer si des élèves sont tenus inutilement d'obtenir des évaluations professionnelles alors que leurs besoins liés à leur handicap sont déjà connus et établis. Si possible, le ministère et les conseils scolaires devraient fournir des adaptations aux élèves sans nécessiter d'évaluations professionnelles.
- (11) Le ministère de l'Éducation devrait donner une formation appropriée aux éducateurs sur la façon de composer efficacement avec les élèves qui ont un comportement perturbateur à l'école à cause de leur handicap.

-
- (12) Le ministère de l'Éducation, les conseils scolaires et les écoles devraient élaborer des programmes et des activités visant à prendre conscience de l'expérience unique des élèves handicapés qui font également partie d'autres groupes historiquement défavorisés.
 - (13) Le ministère de l'Éducation devrait déterminer si son programme de perfectionnement professionnel permet de préparer les enseignants à composer efficacement avec les questions touchant le handicap, et à traiter les élèves handicapés avec dignité, respect et délicatesse.
 - (14) Le ministère de l'Éducation, les conseils scolaires et le personnel des écoles devraient revoir les pratiques et procédures en matière d'éducation de l'enfance en difficulté pour veiller à ce que les mesures d'adaptation soient régies selon le principe de l'individualisation plutôt que selon des généralisations sur différents handicaps.
 - (15) Le ministère de l'Éducation devrait s'assurer que son régime de financement, qu'il s'agisse de l'AAS ou d'un autre mécanisme, est conforme aux lois et aux politiques en matière de droits de la personne. Plus précisément, ce régime devrait éviter l'étiquetage et s'appuyer sur les besoins de chaque personne liés à son handicap établis à la suite d'un processus d'évaluation.
 - (16) Le ministère de l'Éducation devrait passer en revue les CIPR et apporter les changements nécessaires pour s'assurer qu'ils respectent, sur le fond et dans la forme, l'obligation d'accommodement prévue dans le *Code* et le document *Politique et directives concernant le handicap et l'obligation d'accommodement* de la Commission.
 - (17) Le ministère de l'Éducation devrait élaborer et mettre en œuvre un mécanisme efficace de règlement des différends qui surviennent dans le processus d'adaptation.
 - (18) Le ministère de l'Éducation devrait fournir aux parents des guides en langage simple et en plusieurs langues sur le processus d'adaptation avant la réunion du CIPR.
 - (19) Le ministère de l'Éducation devrait s'assurer que les éducateurs élaborent et mettent en œuvre un plan d'adaptation pour chaque élève handicapé, conformément au *Code* et au document *Politique et directives concernant le handicap et l'obligation d'accommodement* de la Commission, par le processus de PEI ou autrement.
 - (20) Le ministère de l'Éducation devrait recueillir et analyser des données sur les placements des élèves handicapés, conformément aux *Directives concernant les programmes spéciaux* de la Commission. Ces données devraient être utilisées uniquement en vue d'éliminer les inégalités et de promouvoir la conformité aux politiques de la Commission et au *Code*. Elles devraient comprendre : le nombre d'élèves dans les classes ordinaires et dans les classes d'enfants en difficulté; le nombre d'élèves dans chaque placement selon le type de handicap; le nombre

d'élèves qui font également partie de groupes historiquement défavorisés, etc. Le ministère devrait publier ses constatations.

- (21) Le ministère de l'Éducation devrait s'assurer que tous les intervenants dans le processus d'adaptation connaissent leurs rôles et responsabilités, et qu'ils respectent les normes en matière de droits de la personne.
- (22) Le ministère de l'Éducation devrait collaborer avec la Direction générale de l'accessibilité pour l'Ontario en vue d'élaborer des lignes directrices a) pour aider les établissements d'enseignement à préparer leurs plans d'accessibilité conformément aux lignes directrices déjà élaborées à l'intention des municipalités; b) sur les normes, échéanciers et repères d'excellence et d'amélioration en matière d'accessibilité de l'éducation.

Éducation postsecondaire

- (1) Examiner les programmes d'aide financière aux étudiants pour s'assurer que leurs exigences ne représentent pas des obstacles directs pour les étudiants handicapés ou une forme de discrimination contre eux, et que ces étudiants peuvent accéder au moment voulu à des adaptations appropriées.
- (2) S'assurer que les étudiants handicapés sont renseignés sur les programmes qui leur sont destinés en temps voulu, au moyen de méthodes efficaces et dans le respect de leur dignité.
- (3) Obliger les collèges privés d'enseignement professionnel à préparer et à publier des plans d'accessibilité comme condition d'inscription. Ces plans devraient répondre à la définition élargie d'accessibilité exposée ci-dessus, comprendre des échéanciers, des mesures du rendement et des mécanismes de responsabilisation, prévoir des mécanismes de contrôle et d'examen, et être élaborés selon un processus qui respecte la dignité et le droit à l'intégration et à la pleine participation des personnes handicapées.

Autres

Fournisseurs de tests

- (1) Mettre en œuvre des politiques et procédures pour faire en sorte que les étudiants handicapés reçoivent des adaptations appropriées, qui respectent leur dignité et leur vie privée, dans le cadre des tests.

Éditeurs de manuels

- (2) Se conformer à leurs obligations en tant que fournisseurs de services en vertu du *Code* en veillant à ce les textes soient publiés dans le format traditionnel et sur supports de substitution.

ANNEXE B : ORGANISMES AYANT PARTICIPÉ AUX CONSULTATIONS

Association de psychologie de l'Ontario
Association des enseignantes et des enseignants catholiques anglo-ontariens (OECTA)
Association of Education and Rehabilitation Services for the Blind and Visually Impaired
Autism Society Ontario
B'nai Brith Canada
Bloorview MacMillan Children's Centre
Brampton Caledon Community Living
Cameron Bay Children's Centre
Canadian Foundation for Children, Youth and the Law
Centre de la défense des personnes handicapées
Centre for Independent Living in Toronto
College Committee on Disability Issues
Collège Seneca, Centre for Equity and Human Rights
Community Living London
Community Living Ontario
Community Living Toronto
Community Living Upper Ottawa Valley
Community Living, Algoma
Conseil canadien de la réadaptation et du travail
Conseil canadien des aveugles (Ontario)
Conseil consultatif sur l'éducation de l'enfance en difficulté
Conseil des écoles catholiques de langue française du Centre-Est
Cornwall Parent Support Group
Counselling and Development Centre, Psychiatric Dis/Abilities Program, Université York
Down Syndrome Association of Ontario
Dufferin Peel Educational Resource Workers' Association
Fédération des enseignantes et des enseignants de l'élémentaire de l'Ontario F.E.A.T.
(Families for Early Autism Treatment of Ontario)
Fédération des enseignantes-enseignants des écoles secondaires de l'Ontario
Fédération du travail de l'Ontario (FTO)
Fondation canadienne du syndrome de la Tourette
Groupe d'étude sur les programmes d'aide à l'apprentissage
Haazinu Canada
Huron-Superior Catholic District School Board, Special Education Advisory Committee
Hutton House
Institut national canadien pour les aveugles (INCA)
Inter-University Disability Issues Association
Kawartha Pine Ridge District School Board
KIDS' Coalition
Learning Disabilities Association of Ontario
Logan's Pony Club for Children with Cerebral Palsy
Ministère de la Formation et des Collèges et Universités
National Federation of the Blind: Advocates for Equality
Ontarian with Disabilities Act Committee (ODAC)

Ontario Association for Families of Children with Communication Disorders
Ontario Association of Social Workers (OASW)
Ontario Association of Speech-Language Pathologists and Audiologists
Ontario Association of the Deaf
Ontario Coalition for Education Reform
Ontario Coalition for Inclusive Education
Ontario Parents of Gifted
Ontario Public School Boards' Association (OPSBA)
Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario
Ottawa-Carleton Catholic School Board, Special Education Advisory Committee
Parents of Autistics Support Group
Parents of Deaf-Plus Ontarians
Première nation de Garden River
Projet « Ensemble »
Regroupement des partenaires francophones
Renfrew County Parents Group
Société canadienne de l'ouïe (North Bay)
Société canadienne de l'ouïe (Toronto)
Société canadienne de l'ouïe (Windsor)
Société de l'autisme de l'Ontario, Ottawa
Société pour enfants doués et surdoués de l'Ontario
Spina Bifida and Hydrocephalus Association of Ontario
St. Mary's and District Association for Community Living
Syndicat canadien de la fonction publique (SCFP), division de l'Ontario
The Marsha Forest Centre
Toronto Family Network
Toronto Regional Section 19 Working Group
Université de Guelph
Université Laurentienne
Université Ryerson
Université York, Office of the Counsel
Ville de Toronto, Community Advisory Committee on Disability Issues
Voice for Hearing Impaired Children
Windsor-Essex Catholic District School Board

ANNEXE C : LISTE DES ABRÉVIATIONS

(avec les abréviations anglaises correspondantes entre parenthèses, s'il y a lieu)

Élémentaire et secondaire

AAS (ISA) – Allocation d'aide spécialisée

ADIFE (SEPPA) – Allocation pour l'enfance en difficulté fondée sur l'effectif

CASC (CCAC) – Centre d'accès aux soins communautaires

CIPR (IPRC) – Comité d'identification, de placement et de révision

ESL – English as a Second Language (anglais langue seconde)

OQRE (EQAO) – Office de la qualité et de la responsabilité en éducation

PCS (SIP) – Portion pour cas spéciaux

PEI (IEP) – Plan d'enseignement individualisé

Règlement 181/98 – Oblige les conseils scolaires à constituer un CIPR

Postsecondaire

POSPH (ODSP) – Programme ontarien de soutien aux personnes handicapées

RAFEO (OSAP) – Régime d'aide financière aux étudiantes et étudiants de l'Ontario

TOEFL – Test of English as a Foreign Language (test d'anglais langue étrangère)

Abréviations générales

ASL – American Sign Language (langage gestuel américain)

LPHO (ODS) – Loi sur les personnes handicapées de l'Ontario

NOTES DE BAS DE PAGE

- 1 Bureau du vérificateur provincial de l'Ontario, *Rapport annuel 2001*, section 3.06, « Subventions versées aux conseils scolaires pour l'éducation de l'enfance en difficulté ».
- 2 i Dans le présent rapport, le mot « parents » s'entend également des tuteurs.
- 3 *Code des droits de la personne*, L.R.O. 1990, chap. H-19.
- 4 *Ibid.*, art. 11.
- 5 Commission ontarienne des droits de la personne, *Politique et directives concernant le handicap et l'obligation d'accommodement*, mars 2001. Accessible en ligne à www.ohrc.on.ca.
- 6 Le « handicap social » peut être décrit comme étant la réaction de la société à un handicap réel ou présumé; il peut être fondé tant sur des perceptions, mythes et stéréotypes que sur l'existence de limites physiques réelles.
- 7 Les politiques et lignes directrices de la Commission sont des énoncés approuvés qui expliquent l'interprétation que la Commission a donnée à certaines dispositions du *Code*. Elles sont importantes car le public est en droit de s'attendre à ce que la Commission respecte ses propres politiques lorsqu'elle traite les cas qui lui sont soumis.
- 8 D'après des renseignements fournis par le ministère de l'Éducation, le nombre exact d'élèves inscrits dans les écoles élémentaires et secondaires financés par les deniers publics en 2001-2002 était de 2 163 108 (1 448 270 au palier élémentaire et 714 838 au palier secondaire). Ces données comprennent les écoles publiques et catholiques, mais non les programmes offerts dans les hôpitaux et les écoles provinciales ainsi que les programmes éducatifs fournis dans les établissements de soins et de traitement.
- 9 *Loi sur l'éducation*, L.R.O. 1990, chap. E.2.
- 10 Renseignements tirés de *Financement axé sur les besoins des élèves : Guide pour les parents 2002-2003*, ministère de l'Éducation, printemps 2002. Internet : <http://www.edu.gov.on.ca/fre/funding/fguide02.pdf>.
- 11 *Loi sur l'éducation*, supra, note 9, par. 8 (3).
- 12 *Ibid.*, art. 1.
- 13 *Special Education Programs and Services*, R.R.O. 1990, Règl. 306, par. 2 (2) et (3).
- 14 *Identification et placement des élèves en difficulté*, Règl. de l'Ont. 181/98.
- 15 *Loi de 2001 sur les personnes handicapées de l'Ontario*, L.O. 2001, chap. 32, art. 15.
- 16 Renseignements fournis par le ministère de l'Éducation. Ces données comprennent les écoles publiques et catholiques, les programmes offerts dans les hôpitaux et les écoles provinciales, mais non les programmes éducatifs fournis dans les établissements de soins et de traitement.
- 17 Pour de plus amples renseignements sur la formule de financement en ce qui concerne l'éducation de l'enfance en difficulté, voir la section « Norme du préjudice injustifié » dans le présent rapport.
- 18 La plupart des recommandations contenues dans le rapport, si elles sont mises en œuvre, prendraient effet pendant l'année scolaire 2003-2004 dans le cadre d'un plan de financement triennal. Voir *Investir dans l'éducation publique : Favoriser l'amélioration continue de l'apprentissage et du rendement des élèves*, rapport du Groupe d'étude sur l'égalité en matière d'éducation, 2002. Internet : <http://www.edfundingreview.on.ca>.
- 19 En Ontario, un réseau étendu d'écoles privées s'ajoute au système d'éducation élémentaire et secondaire financé par les deniers publics. Il comprend des écoles religieuses, des établissements d'enseignement alternatifs comme les écoles Montessori et Waldorf, des écoles pour filles ou garçons seulement et de nombreuses autres écoles indépendantes. Ces écoles varient considérablement quant à leur taille, à leur mandat, à leur situation financière, à leurs installations et à leur mode de gestion. La *Loi sur l'éducation* définit une école privée comme étant simplement un établissement « qui, entre 9 h et 16 h un jour de classe, dispense à cinq élèves ou plus qui ont atteint ou dépassé l'âge de scolarité obligatoire un enseignement portant sur toute matière du programme d'études du niveau élémentaire ou secondaire » et qui ne relève ni d'un conseil scolaire ni du ministère de l'Éducation (art. 1). En vertu de cette même loi, les écoles privées sont tenues de présenter chaque année au ministère de l'Éducation un avis d'intention d'exploiter une école privée (art.16). Le ministère peut demander aux écoles de présenter des rapports comprenant des renseignements statistiques sur leur effectif, leur personnel et leurs programmes, inspecter les écoles privées et évaluer leur personnel enseignant. Cependant, à part ces aspects, la *Loi sur l'éducation* ne s'applique pas aux écoles

- privées, qui n'ont donc pas à créer de comité d'identification, de placement et de révision, ni à élaborer et à mettre en œuvre de plans d'enseignement individualisé.
- 20 Grâce au crédit d'impôt pour l'équité en matière d'éducation, que le gouvernement de l'Ontario a annoncé en mai 2003, les écoles privées reçoivent désormais des deniers publics.
- 21 Renseignements fournis par le ministère de l'Éducation.
- 22 *Eldridge c. Colombie-Britannique (Procureur général)*, [1997] 3 R.C.S. 624, par. 73 et 78.
- 23 *Politique et directives concernant le handicap et l'obligation d'accommodement*, supra, note 5, partie 4.3.2.
- 24 *Ibid.*, partie 3.1.3 (a).
- 25 *Loi sur le code du bâtiment*, L.O. 1992, chap. 23.
- 26 Voir p. ex. *Quesnel v. London Educational Health Centre* (1995), 28 C.H.R.R. D/474. (Ont.Bd.Inq.)
- 27 Les observations complètes de la Commission lors des consultations sur le *code du bâtiment* sont accessibles sur le site Web de la Commission à www.ohrc.on.ca.
- 28 Les mesures d'adaptation sont abordées dans cette section car elles peuvent se répercuter directement sur l'accès des élèves à l'éducation. Pour plus de clarté, les « adaptations appropriées » (c.-à-d. celles qui conviennent le mieux à un élève selon les résultats d'une évaluation) sont abordées ailleurs, malgré le fait que des adaptations peu judicieuses puissent également limiter l'accès des élèves à l'éducation.
- 29 *Supra*, note 14, par. 6 (2).
- 30 *Ibid.*, par. 6 (6).
- 31 Vérificateur provincial, *Rapport annuel 2001*, supra, note 1, p. 143.
- 32 Pour plus de précisions et pour consulter le rapport, voir www.nlc-bnc.ca/accessinfo/s36-200-f.html.
- 33 Voir le rapport final du Groupe d'étude sur les programmes d'aide à l'apprentissage, p. 13. Ce rapport est accessible à www.loff.ca. Il comprend une description complète du programme de recherches et des projets pilotes du Groupe d'étude ainsi que ses principales constatations et 24 recommandations visant à améliorer l'accès à l'éducation pour les personnes ayant des difficultés d'apprentissage.
- 34 En 1999, le ministère de l'Éducation a instauré le « Test de compétences linguistiques des écoles secondaires de l'Ontario », ou test de compétences linguistiques de 10^e année, pour évaluer les compétences en lecture et en écriture que les élèves ont acquises à la fin de la 9^e année. Les élèves doivent réussir ce test, qui est administré par l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE), pour obtenir leur diplôme d'études secondaires.
- 35 Source : Office de la qualité et de la responsabilité en éducation, *Test provincial de compétences linguistiques, février 2002 – Rapport sur les résultats provinciaux*, septembre 2002, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- 36 Office de la qualité et de la responsabilité en éducation, *Guide relatif aux adaptations, aux dispositions particulières, aux reports et aux exemptions, Test provincial de compétences linguistiques*, octobre 2002.
- 37 L'organisme People for Education se veut un « groupe de parents d'élèves qui fréquentent des écoles publiques et catholiques de l'Ontario, qui collaborent pour appuyer une éducation pleinement financée par les deniers publics ». Pour plus de précisions, voir <http://www.peopleforeducation.com>.
- 38 People for Education, *Special Education and the Funding Formula: Emergency Service Only*, octobre 2002, p. 9.
- 39 Vérificateur provincial, *Rapport provincial 2001*, supra, note 1, p. 172.
- 40 *Ibid.*, p. 153.
- 41 *Ibid.*, p. 153.
- 42 *Investir dans l'éducation publique*, supra, note 18, p. 50.
- 43 *Ibid.*, p. 64.
- 44 *Special Education and the Funding Formula*, supra, note 38.
- 45 Le processus du comité d'identification, de placement et de révision est décrit dans la section du présent rapport intitulée « Processus d'adaptation ».
- 46 L'allocation d'aide spécialisée est une composante de la Subvention pour l'éducation de l'enfance en difficulté que le ministère de l'Éducation accorde aux conseils scolaires. Elle est abordée en détail dans la section du présent rapport intitulée « Étiquetage ».
- 47 *Investir dans l'éducation publique*, supra, note 18, p. 52.

- 48 Entrée en vigueur le 2 septembre 1990 et ratifiée par le Canada le 13 décembre 1991.
- 49 Promulguée par l'Assemblée générale, résolution 3447 (XXX) du 9 décembre 1975.
- 50 *Politique et directives concernant le handicap et l'obligation d'accommodement, supra*, note 5, partie 3.4.
- 51 *La Loi sur la sécurité dans les écoles* est entrée en vigueur en septembre 2001. Elle a modifié la *Loi sur l'éducation* pour y ajouter la partie XIII, « Comportement, mesures disciplinaires et sécurité ». Ces modifications créent un nouveau mécanisme législatif régissant la suspension et le renvoi des élèves. Aux termes de l'article 306 de la *Loi sur l'éducation*, l'élève qui commet l'une des infractions suivantes est obligatoirement suspendu : menacer verbalement d'infliger des dommages corporels graves à autrui; être en possession d'alcool ou de drogues illicites; être en état d'ébriété; dire des grossièretés à un enseignant ou à une autre personne en situation d'autorité; commettre un acte de vandalisme qui cause des dommages importants aux biens scolaires de son école ou aux biens situés sur les lieux de celle-ci; se livrer à une autre activité punissable d'une suspension obligatoire aux termes d'une politique du conseil. L'article 309 prévoit le renvoi obligatoire de l'élève qui commet l'une des infractions suivantes : être en possession d'une arme, notamment une arme à feu; se servir d'une arme pour infliger ou menacer d'infliger des dommages corporels à autrui; faire subir à autrui une agression physique qui cause des dommages corporels nécessitant les soins d'un professionnel de la santé; commettre une agression sexuelle; faire le trafic d'armes ou de drogues illicites; commettre un vol qualifié; donner de l'alcool à un mineur; se livrer à une autre activité punissable d'un renvoi obligatoire aux termes d'une politique du conseil.
- 52 Les circonstances qui peuvent être considérées comme des « facteurs atténuants » sont prescrites dans les règlements pris en application de la *Loi sur l'éducation*. L'article 1 du Règlement 106/01 prévoit que la suspension d'un élève n'est pas obligatoire si l'élève n'a pas la capacité de maîtriser son comportement, s'il n'a pas la capacité de comprendre les conséquences prévisibles de son comportement ou si sa présence continue à l'école ne pose pas de risque inacceptable pour la sécurité ou le bien-être de quiconque. Aux termes de l'article 2 du Règlement 37/01, le renvoi d'un élève n'est pas obligatoire si l'élève est incapable de contrôler son comportement, s'il est incapable de comprendre les conséquences prévisibles de son comportement, ou si la présence continue de l'élève dans l'école ne pose pas de risque inacceptable pour la sécurité de qui que ce soit.
- 53 Les programmes spéciaux sont des programmes destinés à alléger un préjudice ou un désavantage économique ou à aider des personnes ou des groupes défavorisés à jouir de chances égales, ou qui favoriseront probablement l'élimination d'une atteinte à des droits reconnus dans le *Code*. L'article 14 du *Code* permet la mise en œuvre de programmes spéciaux qui seraient normalement considérés comme discriminatoires en vertu du *Code*. La collecte de données par les conseils scolaires serait considérée comme un programme spécial si elle était effectuée conformément aux *Directives concernant les programmes spéciaux* de la Commission, que l'on peut consulter en ligne à www.ohrc.on.ca.
- 54 *Politique et directives concernant le handicap et l'obligation d'accommodement, supra*, note 5, partie 4.2.
- 55 Le Code énumère 16 motifs illicites de discrimination et de harcèlement (p. ex., handicap, race, sexe, orientation sexuelle, âge, etc.).
- 56 Le terme « intersectionnel » a été défini comme désignant une « oppression intersectionnelle issue de la combinaison de diverses oppressions qui, ensemble, produisent quelque chose d'unique et de différent de toute forme de discrimination individuelle... », M. Eaton, « Patently Confused, Complex Inequality and Canada v. Mossop », *Revue d'études constitutionnelles*, vol. 1, 1994, p. 203 à 229.
- 57 *Une approche intersectionnelle de la discrimination pour traiter les plaintes relatives aux droits de la personne fondées sur des motifs multiples*, document publié en 2001, est accessible en ligne à www.ohrc.on.ca.
- 58 Vérificateur provincial, *Rapport annuel 2001, supra*, note 1, p. 148.
- 59 *Special Education and the Funding Formula, supra*, note 38, p. 4.
- 60 *Investir dans l'éducation publique, supra*, note 18, p. 27.
- 61 Michael J. Prince, *Governing in an Integrated Fashion: Lessons from the Disability Domain*, Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques, juin 2001, p. 48.
- 62 *Donner un sens à notre citoyenneté canadienne : la volonté d'intégrer les personnes handicapées*, Groupe de travail sur les personnes handicapées, Ottawa, octobre 1996. Internet : <http://www.hrhc-drhc.gc.ca/hrib/sdd-dds/odi/documents/taskForce/french/rapport/indexx.html>.
- 63 Prince, *supra*, note 61, p. 48.

- 64 *Ibid.*, p. ii.
- 65 *Politique et directives concernant le handicap et l'obligation d'accommodement*, *supra*, note 5, partie 3.1.1.
- 66 *Colombie-Britannique (Superintendent of Motor Vehicles) c. Colombie-Britannique (Council of Human Rights)*, [1999] 3 R.C.S. 868 [« Grismer »], par. 2.
- 67 *Code des droits de la personne*, *supra*, note 3, par. 10 (3).
- 68 *Québec (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse) c. Montréal (ville); Québec (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse) c. Boisbriand (ville)*, 2000 CSC 27 (3 mai 2000), Cour suprême du Canada. Internet : <http://www.lexum.umontreal.ca/csc-scc/fr/index.html>.
- 69 *Robb v. St. Margaret's School*, (2003), CHRR Doc. 03-11, 2003 BCHRT 4, par. 270.
- 70 *Université Trinity Western c. British Columbia College of Teachers*, 2001 CSC 31, [2001] 1 R.C.S. 772.
- 71 Vérificateur provincial, *Rapport annuel 2001*, *supra*, note 1, p. 159.
- 72 L'AAS de niveau 1 finance du matériel spécialisé pour des élèves particuliers ayant des besoins élevés. L'AAS de niveau 2 et 3 est versée aux conseils en fonction du nombre d'élèves ayant des besoins très élevés pour la prestation de programmes et de services spécialisés (soutien intensif en salle de classe). L'AAS de niveau 4 est destinée aux programmes éducatifs dispensés à des enfants et à des jeunes qui habitent dans un établissement de soins ou de traitement ou dans un établissement correctionnel. La portion pour cas spéciaux finance le soutien fourni aux élèves ayant des besoins très aigus afin d'assurer la sécurité dans la salle de classe.
- 73 Voir « The Fatal Flaws in Special Education: A Legal Challenge », Mark Handley-Derry et coll., Ontario Coalition for Educational Reform, p. 3.
- 74 *Politique et directives concernant le handicap et l'obligation d'accommodement*, *supra*, note 5, partie 3.1.2.
- 75 Dans certains cas, surtout si l'on s'entend sur les besoins d'un élève, le conseil scolaire ne demandera pas que celui-ci soit officiellement identifié par un CIPR. Même sans cette évaluation, l'élève a droit à un traitement égal en matière de services d'éducation sans discrimination fondée sur son handicap.
- 76 Règl. de l'Ont. 181/98, *supra*, note 14, art. 15.
- 77 Le Règlement 181/98 oblige la directrice ou le directeur d'école à élaborer un PEI pour chaque élève identifié comme étant « en difficulté » par le CIPR, dans un délai de 30 jours suivant le placement de l'élève dans un programme d'éducation de l'enfance en difficulté. Dans le cas d'un élève qui réintègre un tel programme, le PEI doit être préparé dans les 30 jours suivant le début de l'année scolaire.
- 78 Les exigences concernant les PEI sont établies dans le Règlement 181/98 pris en application de la *Loi sur l'éducation*. Voir également le document *Plan d'enseignement individualisé : Normes pour l'élaboration, la planification des programmes et la mise en œuvre, 2000*.
- 79 Le rapport souligne que seulement 17 % des PEI examinés avaient été réalisés dans le délai requis de 30 jours. Voir Vérificateur provincial, *Rapport annuel 2001*, *supra*, note 1, p. 145.
- 80 *Ibid.*, p. 145, 149.
- 81 *Ibid.*, p. 149.
- 82 *Ibid.*, p. 170.
- 83 *Ibid.*, p. 170.
- 84 *Politique et directives concernant le handicap et l'obligation d'accommodement*, *supra*, note 5, partie 3.4.
- 85 *Ibid.*, partie 3.3.
- 86 *Eaton c. Brant County Board of Education*, [1997] 1 R.C.S. 241.
- 87 *Politique et directives concernant le handicap et l'obligation d'accommodement*, *supra*, note 5, partie 3.1.3.
- 88 Voir note de service du ministère de l'Éducation et de la Formation du 9 juin 1994 adressée aux directrices et directeurs de l'éducation, aux surintendantes et surintendants de l'éducation de l'enfance en difficulté et aux directrices et directeurs d'école, citée dans Ministère de l'Éducation, *Éducation de l'enfance en difficulté : Guide pour les éducatrices et les éducateurs*, 2001, p. D11.
- 89 Règl. de l'Ont. 181/98, *supra*, note 14, art. 17.
- 90 *Ibid.*, al. 18 (2) c).

- 91 Renseignements tirés de www.edu.gov.on.ca/fre/general/elemsec/speced/guide/spedpartdfr.pdf.
- 92 *Financement axé sur les besoins des élèves*, *supra*, note 10, p. 3 et 5.
- 93 *Special Education and the Funding Formula*, *supra*, note 38, p. 1.
- 94 *Politique et directives concernant le handicap et l'obligation d'accommodement*, *supra*, note 5, partie 3.3.
- 95 *Ibid.*, partie 4.2.
- 96 *Grismer*, *supra*, note 66, par. 41.
- 97 *Politique et directives concernant le handicap et l'obligation d'accommodement*, *supra*, note 5, partie 4.4.2.
- 98 *Ibid.*, partie 4.3.1.
- 99 *Concerned Parents for Children with Learning Disabilities Inc. v. Saskatchewan (Minister of Education)*, [1998] S.J. No. 566, par. 63-64.
- 100 Vérificateur provincial, *Rapport annuel 2001*, *supra*, note 1, p. 143.
- 101 *Ibid.*, p. 153.
- 102 *Ibid.*, p. 169.
- 103 *Portails et voies d'accès : Examen du système d'éducation postsecondaire de l'Ontario*, rapport du Groupe d'étude sur l'investissement au service des étudiantes et étudiants, 2001. Internet : www.edu.gov.on.ca.
- 104 Association nationale des étudiant(e)s handicapé(e)s au niveau postsecondaire, *Pour une approche pancanadienne des services, des aménagements et des politiques destinés aux étudiant-e-s handicapés de niveau postsecondaire* (juillet 1999).
- 105 *Politique et directives concernant le handicap et l'obligation d'accommodement*, *supra*, note 5, partie 3.1.3.
- 106 *Loi de 2001 sur les personnes handicapées de l'Ontario*, *supra*, note 15.
- 107 *Ibid.*, art. 10
- 108 *Supra*, note 33.
- 109 Voir la section « Accessibilité physique » dans la partie du rapport qui traite de l'éducation élémentaire et secondaire pour un exposé sur les liens entre le *code du bâtiment* et le *Code des droits de la personne*.
- 110 Rencontre avec des représentants de l'IDIA, 7 février 2003. De nombreuses questions ont été soulevées quant au traitement des étudiants à temps partiel. Voir l'exposé plus loin, sous le titre « Financement ».
- 111 De sérieuses inquiétudes ont été communiquées à la Commission concernant les répercussions de l'absence de services de transport en commun accessibles sur les personnes âgées, les personnes handicapées et les familles ayant de jeunes enfants, et sur leur capacité de jouir de chances égales dans l'éducation, l'emploi et les services et de participer pleinement à la vie sociale. Pour plus de précisions, consulter *Les droits de la personne et les services de transport en commun en Ontario* (2002).
- 112 *Politique et directives concernant le handicap et l'obligation d'accommodement*, *supra*, note 5.
- 113 L.R.O. 1990, chap. P.26, telle que modifiée.
- 114 Paragraphe 5 (1). Les collèges privés d'enseignement professionnels dont la demande d'inscription ou de réinscription est rejetée peuvent demander une audience devant le Tribunal d'appel en matière de permis.
- 115 Ce pouvoir de refuser d'accorder cette bourse pour le coût des adaptations qui sont visées par l'obligation de l'institution de fournir des adaptations représente un problème, car tous les coûts admissibles à cette bourse seraient visés par cette obligation si la bourse n'était pas accessible à l'établissement comme source externe de financement lui permettant de respecter son obligation de fournir des adaptations en vertu du *Code*.
- 116 *Supra*, note 33.
- 117 Des statistiques détaillées sur les droits de scolarité dans les universités ontariennes sont fournies dans *Ontario Universities Resource Document*, une publication annuelle du Conseil des universités de l'Ontario, accessible sur Internet à www.cou.on.ca.
- 118 Commission ontarienne des droits de la personne, *La politique relative aux bourses d'études*, partie 2, « L'égalité », juillet 1997. Accessible sur Internet à www.ohrc.on.ca.
- 119 *Supra*, note 33. Le rapport final du Groupe d'étude propose un certain nombre de recommandations à ce sujet, soulignant que le diagnostic permet de déterminer les services, le soutien et les mesures d'adaptation appropriés pour les personnes handicapées, et ouvre la voie à leur succès futur.
- 120 *Gibbs v. Battlefords and Dist. Cooperative Ltd.* (1996), 27 C.H.R.R. D/87 (S.C.C.)
- 121 *Wignall c. Canada (ministère du Revenu national)* [2001] C.H.R.D. No. 9, CHRT. Le Tribunal indique que le plaignant aurait pu

porter plainte auprès d'autres parties qui ont contribué au problème, notamment l'université, qui a exigé qu'il demande cette subvention imposable comme condition d'obtention des services aux personnes handicapées, ou Développement des ressources humaines Canada, qui a décidé de financer les adaptations fournies aux étudiants handicapés au moyen d'une subvention imposable.

122 *Simser v. R.* (22 mai 2003) 2003TCC366 (Cour canadienne de l'impôt).

123 *Supra*, note 22.

124 *Howard v. University of British Columbia (No. 1)*, (1993), 18 C.H.R.R. D/353 (B.C.C.H.R.)

125 Renseignements fournis à la Commission par le ministère de la Formation et des Collèges et Universités.

126 Aux termes de l'alinéa 34 (1) d) du *Code*, la Commission peut, à sa discrétion, ne pas traiter une plainte pour discrimination lorsque « les faits sur lesquels la plainte est fondée se sont produits plus de six mois avant son dépôt, à moins que la Commission ne soit convaincue que le retard s'est produit de bonne foi et qu'il ne causera de préjudice important à personne ». En vertu des procédures de la Commission, les personnes qui communiquent avec celle-ci en vue de déposer une plainte doivent être informées de cette disposition du *Code*.

127 D'après le document *Politique et directives concernant le handicap et l'obligation d'accommodement*, « lorsqu'une personne responsable de l'adaptation souhaite invoquer l'argument d'un préjudice injustifié, c'est à elle qu'incombe le fardeau de la preuve. Il ne revient pas à la personne handicapée de prouver que l'adaptation peut être réalisée sans que cela impose un préjudice injustifié ».

128 *Politique et directives concernant le handicap et l'obligation d'accommodement, supra*, note 5, note de bas de page 56.

129 *Supra*, note 32. Le groupe de travail a formulé 26 recommandations en vue d'améliorer l'accès à l'information. En réponse à ces recommandations, l'administrateur général de la Bibliothèque nationale a constitué le Conseil sur l'accès à l'information pour les Canadiennes et les Canadiens incapables de lire les imprimés, qui donne des conseils, détermine les besoins financiers, contrôle les progrès et fait des recommandations concernant la mise en œuvre des recommandations du groupe de travail.

130 *Politique et directives concernant le handicap et l'obligation d'accommodement, supra*, note 5, partie 3.3.

131 Cette question sera abordée en détail dans les futures lignes directrices sur l'éducation accessible. Voir également

132 *Eldridge c. Colombie-Britannique (Procureur général)*, *supra*, note 22.

133 Vérificateur provincial, Rapport annuel 2001, *supra*, note 1, p. 169.

134 R.R.O. 1990, Règl. 306, *supra*, note 13, par. 2 (2), (3), (4).

135 Ministère de l'Éducation, Normes concernant les plans de l'enfance en difficulté des conseils scolaires, 2000, p. 2. Internet : <http://www.edu.gov.on.ca/fre/general/elemsec/speced/iepstand/iepstandf.html>.

136 *Ibid.*

137 *Politique et directives concernant le handicap et l'obligation d'accommodement, supra*, note 5, partie 3.4.

138 *Howard v. University of British Columbia, supra*, note 124.