

Si l'inclusion signifie tout le monde,

**POURQUOI
PAS
MOI?**





Table des Matières

Sommaire	4
À propos de notre partenariat	5
Méthode de recherche	6
Le cadre juridique	9
Aperçu de notre recherche	10
Obstacles scolaires et sociaux	11
Exclusion	14
Planification et communication	16
Conflits	18
Leadership	20
Prochaines étapes...	21
Les attitudes et croyances sont importantes	21
L'accès est important	22
Les relations sont importantes	23
Le leadership est important	23
Le sentiment d'appartenance est important	24
Conclusion	25



Sommaire

Le présent rapport détermine les obstacles et les préoccupations auxquels les élèves désignés comme ayant des déficiences intellectuelles et leurs parents et tuteurs font face dans le système public d'éducation élémentaire et

secondaire de l'Ontario et présente certains points saillants sur leurs expériences. Les auteurs ont déterminé différents facteurs qui influent sur la qualité de l'éducation des élèves.

IL CONVIENT DE NOTER EN PARTICULIER :



LE RÔLE DES OBSTACLES comportementaux et comment ils limitent souvent les activités scolaires et sociales pour les élèves;



LE RÔLE POSITIF QUE DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES inclusives pourraient jouer pour les élèves ayant une déficience intellectuelle;



L'IMPORTANCE DE BONNES ET FRUCTUEUSES RELATIONS avec les fournisseurs de services éducatifs;



LA NÉCESSITÉ DE MEILLEURS PROCESSUS de résolution des conflits et meilleur respect des processus existants;



L'IMPORTANCE D'UN LEADERSHIP fort et positif au niveau de l'administration des écoles et des conseils scolaires.

Tous ces éléments jouent un rôle essentiel dans la création des obstacles à la discrimination fondée sur la déficience et leur résolution.

Malgré un changement en matière de prestation des services d'éducation de l'enfance en difficulté au cours des dernières années, les élèves ayant une déficience intellectuelle font toujours face à des obstacles dans l'enseignement public dans les écoles élémentaires et secondaires partout en Ontario. En particulier, ces élèves font face à des obstacles comportementaux qui limitent leurs activités scolaires, à des obstacles

sociaux qui limitent leur accès pour participer à la communauté scolaire et à des taux disproportionnés d'exclusion de l'école.

Les familles des élèves ayant une déficience intellectuelle font également face à des obstacles comme des taux élevés de conflits avec l'école à différents niveaux, du personnel de l'école à l'administration du conseil scolaire, ainsi que le stress financier et affectif découlant des nombreux obstacles qui peuvent faire fréquemment partie de l'expérience scolaire de leurs enfants.

À propos de notre partenariat

Les travaux de recherche ont été menés dans le cadre d'une formule de collaboration entre Intégration communautaire Ontario, l'Université Western, l'Université Brock, l'ARCH Disability Law Centre, la Brockville and District

Association for Community Involvement et l'Inclusive Education Canada. Les auteurs du rapport sont les suivants :

Luke Reid

avocat,
ARCH Disability Law Centre

Dr. Shelia Bennett

faculté d'éducation,
Université Brock

Dr. Jacqueline Specht

faculté d'éducation,
Université Western

Rebecca White

Université Brock

Dr. Monique Somma

faculté d'éducation,
Université Brock

Dr. Xiaobin Li

faculté d'éducation,
Université Brock

Robert Lattanzio

directeur exécutif,
ARCH Disability Law Centre

Kimberley Gavan

directeur exécutif,
Brockville and District Association
for Community Involvement

Gord Kyle

directeur, analyse des politiques,
Intégration communautaire Ontario

Dr. Gordon Porter

directeur,
Inclusive Education Canada

Amina Patel

coordonnatrice de projets,
Intégration communautaire Ontario



Méthode de **recherche**

Méthode **quantitative**

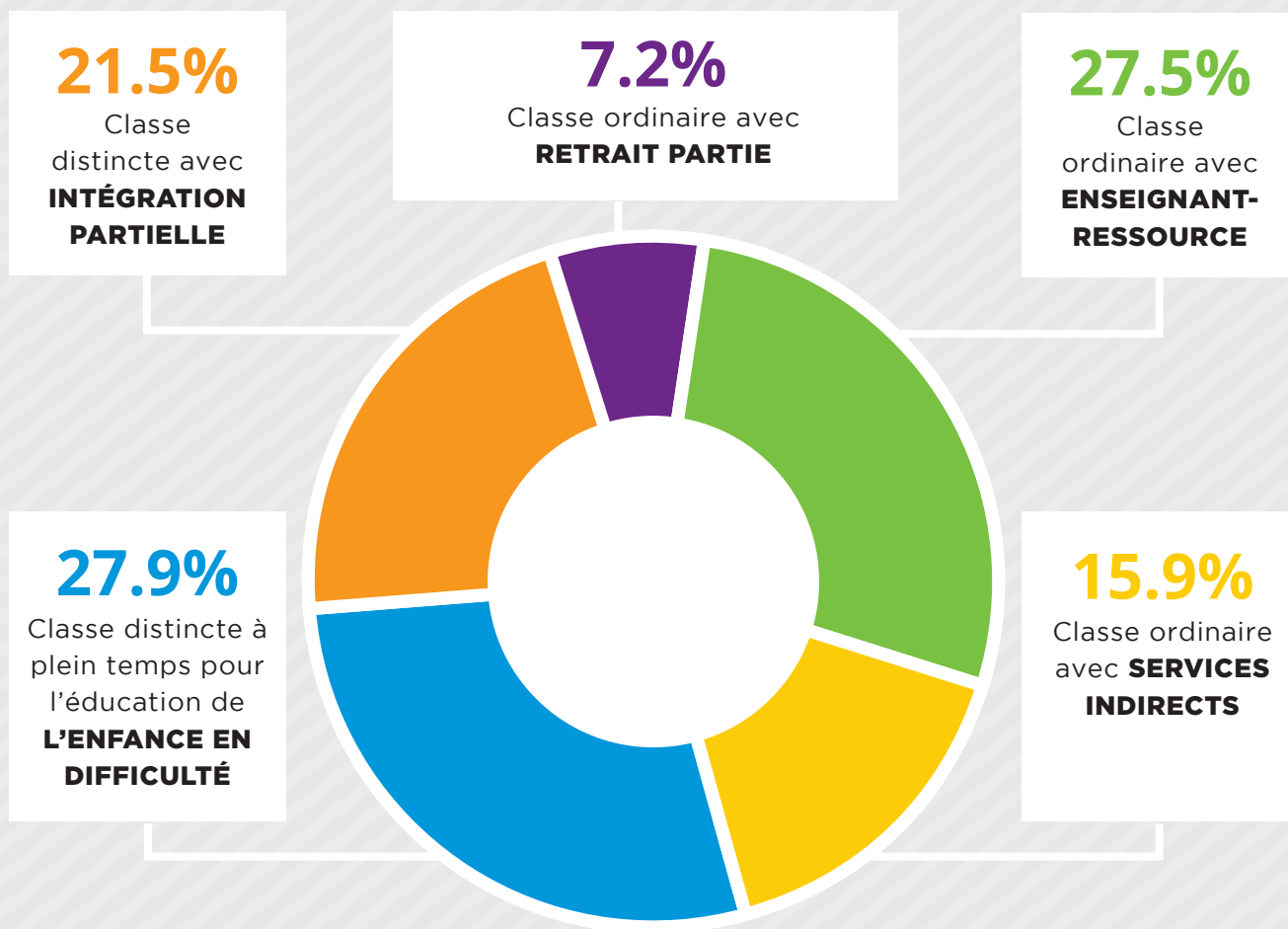
Le questionnaire dans le présent rapport repose sur les enjeux connus dans les documents de recherche ainsi que sur la connaissance des professionnels qui travaillent dans le domaine des déficiences intellectuelles. Le public cible était les parents ou les tuteurs des élèves ayant une déficience intellectuelle. Le questionnaire était conçu pour évaluer les perceptions des parents/tuteur de la scolarité de leurs enfants.

Le questionnaire a été mis à l'essai avec les parents pour s'assurer que la formulation était appropriée et les questions comprises. Il y avait 14 questions liées à de l'information d'ordre démographique comme le genre, l'ethnicité, le niveau d'instruction, le revenu du ménage, la déficience diagnostiquée de l'enfant, et le placement scolaire. Il y avait 60 questions liées aux grands domaines des expériences scolaires et sociales à l'école et la déclaration des absences des parents ainsi que la participation au processus du comité d'identification, de placement et de révision (CIPR)/ plan d'enseignement individualisé (PEI).

En février 2017, les parents d'enfants ayant

une déficience intellectuelle en Ontario ont été invités à participer à une enquête examinant les expériences des élèves dans les écoles. Un total de 701 questionnaires ont été amorcés à Qualtrics, un environnement d'étude en ligne. Parmi les réponses reçues, 307 ont été exclues des analyses concernant le présent rapport parce que les répondants n'ont pas rempli 90 % du questionnaire. Nous voulions que les gens répondent à la plupart des questions pour nous assurer que nous obtenons le tableau d'ensemble des mêmes répondants. De plus, de nombreuses personnes ont rempli le sondage en pensant à des élèves qui n'avaient pas de déficience intellectuelle. Ces réponses ont été également exclues du présent rapport. Les études de la représentation démographique n'indiquent pas les différences entre ce qui est inclus et ce qui est exclu des analyses. Le nombre total des réponses incluses aux fins d'analyse était de 280. La représentation de différents placements scolaires a été prise en compte.

Placement des participants au sondage



Nous considérons une classe ordinaire avec services directs ou indirects comme des placements plus inclusifs (43,4 %) et une classe distincte à plein temps pour l'éducation de l'enfance en difficulté ou une classe distincte avec intégration partielle comme des placements non inclusifs (49,4 %).

Dans l'ensemble, sur le plan démographique, les répondants étaient en grande majorité blancs (83 %), des femmes (91 %) et scolarisés (90 % ont fait des études au collège ou à l'université). La composition démographique de cette population indique un besoin d'une étude plus approfondie des expériences des populations minoritaires ayant un faible niveau d'instruction et le besoin d'autres efforts de communication visant ces populations. Comme

nous le savons par l'entremise de notre travail, ceux qui s'identifient par des caractéristiques qui sont protégées par le Code des droits de la personne peuvent connaître plusieurs niveaux de désavantages et de discrimination croisés.

Il faut également noter qu'en raison des considérations liées à la conception pratique de l'étude, les auteurs du présent rapport ont misé uniquement sur les réponses des parents ou tuteurs aux questions sur l'éducation de leurs enfants. Cela indique un besoin d'études plus approfondies sur les perceptions des enfants eux-mêmes. Une étude approfondie de ces questions aidera à renforcer la mesure dans laquelle la voix des élèves eux-mêmes peut orienter la discussion dans cet important domaine.



Méthode **qualitative**

La recherche qualitative concernant ce projet comprenait 35 entrevues avec les parents d'enfants ayant une déficience intellectuelle qui étaient inscrits dans le système public d'éducation de l'Ontario, ou qui ont obtenu leurs diplômes au cours des cinq dernières années. Cela a permis aux chercheurs d'avoir un examen à jour des systèmes d'éducation de l'enfance en difficulté dans l'ensemble des conseils scolaires de l'Ontario. Les chercheurs ont commencé à envoyer des courriels à tous les participants qui ont indiqué dans le sondage qu'ils acceptent qu'on leur pose des questions et qui ont fourni des coordonnées. Ce courriel d'invitation a été envoyé trois fois afin de s'assurer que tous les participants qui voulaient prendre part à l'étude avaient l'occasion de le faire. Les entrevues ont eu lieu en septembre et octobre 2017. On a posé aux participants les mêmes 14 questions au sujet des expériences de leurs enfants à l'école. Les questions visaient à donner aux parents une occasion de discuter de tous les aspects de l'éducation de leurs enfants, notamment les activités scolaires, sociales et extrascolaires, ainsi que différents aspects de leur relation avec l'école.

L'analyse des données a commencé par la lecture des 35 transcriptions par les chercheurs. À cette étape, deux entrevues

ont été éliminées de l'analyse approfondie, car elles ne correspondaient pas aux paramètres de notre recherche. Les transcriptions ont été d'abord triées pour distinguer les enfants dans un environnement scolaire inclusif et les enfants dans un environnement scolaire spécial, et puis divisées par question. Chaque question a été par la suite lue par un chercheur qui a extrait les citations et les exemples pertinents de chaque transcription afin de mettre en contexte la manière dont les parents des deux sous-catégories ont répondu à chaque question. Chaque résumé de la question a été par la suite lu par chaque chercheur afin d'identifier les thèmes récurrents. Une fois les thèmes établis, les sommaires ont été raccourcis pour donner des résumés de deux pages incluant les citations et exemples pertinents issus des 33 transcriptions afin de s'assurer que la voix de chaque participant a été entendue. Chaque résumé de deux pages a été analysé et souligné et les citations ont été déplacées vers les thèmes auxquels elles correspondent plus alors qu'elles étaient auparavant classées par question. Ces thèmes classés ont été par la suite intégrés dans deux rapports, un contenant les expériences des élèves dans un environnement scolaire inclusif et l'autre les expériences dans un environnement scolaire spécial.

Le cadre juridique

La pleine inclusion des élèves ayant une déficience reste pour notre système d'éducation un objectif non atteint. Pas plus tard que le début des années 1980, les élèves qui avaient une déficience pourraient se voir refuser l'accès à l'éducation en raison de leur déficience. Depuis ce temps, la loi a évolué dans le sens de soutenir une prestation de services plus inclusive pour l'éducation de l'enfance en difficulté. En particulier, les conseils scolaires ont l'obligation de prendre des mesures d'adaptation au profit des élèves qui ont une déficience jusqu'à la limite de la contrainte excessive.

En 2012, la Cour suprême du Canada, dans l'arrêt *Moore c. Colombie-Britannique*, a clairement souligné les exigences juridiques que les fournisseurs des services d'éducation doivent respecter à l'égard des élèves qui ont des déficiences aux termes de la loi sur les droits de la personne. La Cour a compris l'importance d'une approche personnalisée pour répondre aux besoins des élèves ayant une déficience, et a établi un seuil élevé que les fournisseurs de services d'éducation doivent respecter lorsqu'ils veulent prouver que les mesures d'adaptation pour un élève seraient une contrainte excessive.

La Cour a également formulé les obligations des écoles et des conseils scolaires en matière de droits de la personne consistant à assurer un « accès effectif » à l'éducation aux élèves ayant une déficience et veillant à ce que les élèves puissent bénéficier pleinement du système d'éducation.¹

Ces obligations sont renforcées par les engagements internationaux du Canada. En 2010, le Canada a ratifié la Convention relative aux droits des personnes handicapées (CDPH), qui comprend une obligation de mettre en œuvre des pratiques pédagogiques inclusives visant à assurer que les élèves qui ont une déficience ne restent pas marginalisés ou exclus des avantages de notre système d'éducation. L'article 24 exige que toutes les provinces canadiennes aient des services éducatifs pleinement accessibles et inclusifs qui visent à maximiser le développement scolaire et social des élèves ayant une déficience.²

Les résultats de cette recherche, décrits ci-dessous, démontrent que des mesures importantes doivent être prises dans le but d'assurer que ces obligations sont respectées.

1 - *Moore c. Colombie-Britannique (Éducation)* 2012 CSC 61, [2012] 3 R.C.S. 360

2 - General Comment No. 4 (2016) on the right to inclusive education, Committee on the Rights of Persons with Disabilities, 71st Session, UN Doc CRPD/C/GC/4 (25 November 2016).

Aperçu de notre recherche

Notre recherche a mis en évidence de nombreux obstacles et de problèmes importants auxquels les élèves ayant une déficience intellectuelle font face lorsqu'ils ont accès au système

d'éducation. D'une manière générale, nous avons regroupé nos conclusions concernant ces domaines dans les catégories distinctes suivantes:



OBSTACLES SCOLAIRES ET SOCIAUX – Les élèves ayant une déficience intellectuelle n'ont souvent pas accès aux programmes scolaires appropriés ou aux soutiens nécessaires pour rendre ces programmes accessibles pour eux; ils ne participent pas souvent aux activités scolaires, ce qui limite l'engagement social;



EXCLUSION – Les élèves ayant une déficience intellectuelle continuent d'être exclus de l'école ou de la classe pour des raisons liées à la déficience;



CONFLITS – Les familles font état de niveaux élevés de conflits avec les conseils scolaires et indiquent qu'elles ont des ressources très limitées pour faire appel aux mécanismes appropriés de résolution des litiges;



PLANIFICATION ET COMMUNICATION – Les élèves ayant une déficience intellectuelle ont droit à une planification attentive et approfondie élaborée en collaboration. Pour bien des gens, le processus de planification des programmes n'est pas évolutif et les parents affirment qu'ils se sentent négligés ou écartés du processus;



LEADERSHIP – Les élèves ayant une déficience intellectuelle et leurs familles dépendent souvent du style, des systèmes de croyances et de l'interprétation de la prestation des services par la direction de l'école.



Obstacles scolaires **et sociaux**

Les élèves ayant une déficience font face à d'importants obstacles scolaires et sociaux à l'école. Les parents ont signalé que leurs enfants n'ont pas bénéficié de mesures d'adaptation

appropriées ou de soutiens pour leurs déficiences afin qu'ils puissent participer aux activités en classe ou aux activités scolaires et extrascolaires.

a.

53% des parents ont signalé que leurs enfants ne bénéficiaient pas de mesures d'adaptation appropriées à l'école;

b.

67% des parents ont affirmé que leurs enfants ont été exclus des programmes scolaires appropriés en raison de leur niveau d'apprentissage;

c.

62.7% ont indiqué que leurs enfants ont été exclus des activités parascolaires;

d.

32% des parents ont signalé que leurs enfants n'avaient pas accès à du personnel de soutien supplémentaire lorsqu'ils en avaient besoin (P. ex., assistants en éducation). Cela est comparable aux chiffres semblables dont a fait état People for Education en 2016, qui a signalé que 26 % des écoles élémentaires n'avaient pas accès aux niveaux recommandés de soutien.³

Les parents ont signalé qu'ils devaient souvent assumer le fardeau de trouver à leurs enfants le soutien supplémentaire dont ils ont besoin pour qu'ils participent pleinement à la vie scolaire. Afin que leurs enfants participent aux activités scolaires, 63,8 % des parents devaient quitter le travail; 50 % des parents ont indiqué qu'ils devaient assurer un service de transport distinct pour leurs enfants, 71,9 % ont indiqué qu'ils

devaient les accompagner à l'école ou une sortie afin de leur permettre de participer et environ 38 % ont indiqué qu'ils devaient payer pour des soutiens supplémentaires pour leurs enfants. Ces statistiques ont été corroborées dans les entrevues, durant lesquelles de nombreux parents ont affirmé qu'ils devaient participer à des excursions avec leurs enfants, autrement les enfants ne pourraient pas y aller.

3 - People for Education (2016). The geography of opportunity: what's needed for broader student success (Annual Report on Ontario's Publicly Funded Schools 2016). Toronto: People for Education.



CE QUE DIT LA LOI: Le Code des droits de la personne en Ontario exige que les élèves ayant une déficience aient le droit de bénéficier de mesures d'adaptation nécessaires pour qu'ils puissent tirer pleinement parti de leur éducation. Cela comprend l'accès à des programmes scolaires appropriés, l'accès aux soutiens appropriés pour permettre l'apprentissage, et la participation aux activités extrascolaires.

Compte tenu de ces statistiques, il n'est peut-être pas surprenant que 68,2 % des parents aient signalé que les écoles répondaient à la moitié ou moins de la moitié des besoins scolaires de leurs enfants. Lors de leurs

entrevues, les parents ont souligné les effets des faibles attentes et un manque de possibilités pour participer pleinement à la communauté scolaire comme étant une partie de la principale cause de plusieurs de ces obstacles scolaires.

« Sur le plan scolaire, [les choses] n'allaient pas très bien. Ça avait bien commencé, mais lorsque les choses s'étaient détériorées au fil du temps, ou la situation s'était détériorée à l'école, ils le mettaient dans une salle sensorielle et [il] recevait de moins en moins de services d'éducation pendant de longues périodes, ce qui le rendait agité. Il n'était pas autorisé à aller à l'extérieur, il n'était ni autorisé à sortir pendant la récréation ni à voir les autres élèves; il était isolé, enfermé dans une pièce avec des tapis en caoutchouc. »

« [Mon enfant] pouvait compter tout le temps jusqu'à 20, mais dans son bulletin il est indiqué qu'il ne peut compter que jusqu'à cinq. Il y a donc une divergence ici. »

« Elle entre en neuvième année; ils voulaient immédiatement la placer dans une classe d'enfants en difficulté, car tout d'un coup cet enfant entre à l'école secondaire après qu'on l'a fait passer d'une classe à l'autre de l'école élémentaire sans qu'elle ait les compétences de base en lecture et en mathématiques. »

« J'ai l'impression qu'ils ne comprennent pas vraiment l'inclusion. Je suis plus contente qu'elle soit là au lieu d'une classe d'enfants en difficulté, mais je sais qu'ils sont en difficulté et qu'ils ne comprennent pas la conception universelle et ne comprennent pas la véritable inclusion en classe. »

« Donc, lorsque j'ai insisté sur cela (coopération), j'avais le sentiment que [mon enfant] était mise en veilleuse et finalement,

à sa dernière [année], j'ai rencontré le responsable de l'éducation de l'enfance en difficulté et j'ai dit "vous savez, je pense que nous avons rendu un mauvais service à [mon enfant] en ce sens que nous n'avions pas d'expérience de coopération. »

« Il y a donc une tendance à limiter plus le travail, cela est compréhensible d'une certaine façon, car ils ne veulent probablement pas le frustrer, mais parfois c'est aussi un signe que l'on ne présume pas la compétence qui est là. »

« Parfois, on suppose que les élèves vont plafonner dans leur apprentissage, donc ils arrêtent en quelque sorte de leur enseigner la lecture et l'écriture et les compétences de base en mathématiques, car ils commencent à prôner les compétences de vie. »

« Lorsqu'il était petit, mon plus jeune garçon a dit des choses comme "ils ne m'aiment pas, le directeur ne veut pas me parler, je ne suis pas autorisé à quitter ma classe". »

« Elle est en deuxième année maintenant et on dirait qu'elle est dans cette boule où chaque année elle fait la même chose. Il n'y a absolument aucune avancée de quelque façon que ce soit et les attentes ne sont pas élevées; elle est toujours la même et il semble qu'elle va avoir un diplôme avec un niveau de 5e année et continuer à faire la même chose chaque jour. »

Les obstacles scolaires et sociaux peuvent mener les élèves à devenir victimes d'intimidation. Malgré les récentes initiatives du ministère de l'Éducation de créer un environnement sécuritaire et diversifié en classe, de nombreux élèves continuent de subir l'intimidation à l'école. Les élèves ayant des déficiences intellectuelles ne sont pas différents en ce sens que 64,9 % des parents interrogés ont déclaré que leurs enfants ont subi une certaine forme d'intimidation liée à leur déficience. Les parents ont signalé que les auteurs de l'intimidation étaient souvent

les autres élèves, les parents et parfois même le personnel scolaire. Un certain nombre de parents interrogés ont souligné le rôle important des administrations des écoles pour assurer la réponse appropriée à l'intimidation et le rôle positif qu'elles peuvent jouer pour régler ces situations.



« Il y avait des enfants qui intimidaient mon enfant au point que d'autres enfants disaient à leurs parents : "mon Dieu, cela est absolument horrible. Ils le tourmentent jusqu'à ce qu'il perd la boule et par la suite les enseignants le blâment et ils ne veulent pas s'arrêter. Ils le font inlassablement, mais les enseignants ne font rien", au point où d'autres parents ont commencé à appeler l'école et à me dire ce n'est pas bien, ce qu'ils font à cet enfant, ce n'est vraiment pas bien. »

« [Il n'a pas été intimidé] à ma connaissance, mais il a toujours eu de bonnes relations sociales. Il avait quelques vrais bons amis et une des filles fréquente encore l'école secondaire, mais elle est en 10e année, et je pense qu'ils l'avaient défendu si quelque chose était arrivé. »

« Ouais, [il a été victime d'intimidation]. L'école était incroyable. »

« J'ai tendance à trouver si cela est entre un enfant neurotypique et quelqu'un comme mon enfant; ils ont tendance à se concentrer plus sur le comportement de mon enfant puis ce genre de chose de l'enfant neurotypique. [...] Alors, je pense que c'est une chose qui doit être abordée aussi; la tolérance zéro pour l'intimidation devrait s'appliquer à tout le monde, pas simplement viser ce genre de choses liées au comportement de nos enfants. »

« Donc, je ne pense pas qu'il n'y a pas d'intimidation; certaines personnes l'ont traitée de tous les noms, je ne pense pas avoir vu plus que mon enfant plus typique a vu pour ce qui est d'être victime d'intimidation, des camarades, n'est-ce pas? Personnellement, je pense que c'est la structure, les AS et le système scolaire qui sont la source d'intimidation, pas tant les autres enfants. »

« Je pense que c'était probablement des enfants normaux; ce n'était pas comme si on l'a poussé, crié dessus, traité de tous les noms, ou quelque chose comme ça. On s'est simplement moqué de lui et il l'a interprété comme ça. Je dirai que le directeur l'a certainement intimidé. »

« Si l'enfant intimidé est disposé à aller voir l'administration chaque fois et s'il est capable de dire clairement qui l'a intimidé et ce qui s'est exactement passé, l'école peut alors intervenir. Toutefois, les enfants sont malins et ont tendance à s'en prendre à l'enfant qui ne peut peut-être pas exprimer clairement ce qui s'est passé, c'est ce qui est arrivé à mon enfant. »

« Ils avaient cette chose appelée justice réparatrice dans le système public d'éducation, qui est inutile pour un enfant qui ne peut pas très bien interpréter les choses. »



Exclusion

Malgré les obligations juridiques exigeant que les élèves ayant une déficience aient un véritable accès à l'éducation, notre recherche indique qu'il y a encore beaucoup à faire pour remplir ces obligations. Le premier obstacle auquel certaines familles font face est simplement l'accès de leur enfant à l'éducation. Nos résultats quantitatifs indiquent que les enfants ayant une déficience font face à des obstacles tellement importants qu'ils sont incapables de fréquenter l'école; 45 % des parents ont affirmé qu'à un moment ou un autre, ils devaient garder leurs enfants à la maison en raison de manque de mesures d'adaptation et/ou d'autres services.

De plus, environ 11 % des parents interrogés ont déclaré que leurs enfants ont été expulsés de l'école pour des raisons liées à la déficience et 23 % des parents ont signalé que leurs enfants ont été suspendus pour les mêmes raisons. Cela concorde avec les statistiques publiées par le ministère de l'Éducation en 2015-2016, qui ont fait état de hauts taux de suspensions des élèves

ayant une déficience de façon générale. Environ 47 % des suspensions et 48 % des expulsions concernaient un élève qui a une déficience.⁴

De plus, il semble que de nombreux enfants ayant des déficiences sont encore expulsés de l'école de différentes autres façons. Dans de nombreux cas, les enfants sont exclus de l'école en dehors du processus normal de suspension et d'expulsion. Environ 25 % des parents interrogés ont affirmé qu'on leur a simplement dit de ne pas amener leurs enfants à l'école. Cela soulève plusieurs questions, notamment si un conseil scolaire a réellement le pouvoir conféré par la loi de dire à un parent de garder son enfant à la maison en dehors du processus ordinaire. Parmi ces parents, 76 % ont affirmé que les exclusions informelles étaient communiquées aux parents verbalement, au lieu qu'elles soient par écrit, et 41 % ont signalé que la justification de l'exclusion n'était pas clairement indiquée. Ces statistiques démontrent la pratique troublante de refuser le plein accès aux élèves ayant des déficiences.



CE QUE DIT LA LOI : Il y a plusieurs façons dont les élèves peuvent généralement être exclus de l'école dans le cadre de la *Loi sur l'éducation*:

1. SUSPENSIONS ET EXPULSIONS – La partie XIII de la *Loi sur l'éducation* et son règlement énoncent un processus des mesures disciplinaires qui comprend certaines protections procédurales pour les parents et les élèves.

2. EXCLUSIONS – Dans l'alinéa 265(1)m), la *Loi sur l'éducation* stipule qu'il incombe au directeur de renvoyer une personne de l'école si sa présence pouvait « nuire au bien-être physique ou mental des élèves ».

3. RACCOURCIR LES JOURNÉES D'ÉCOLE – La Loi sur l'éducation permet de raccourcir la journée d'école dans certaines circonstances.

Ces dispositions ne visent pas à traiter spécifiquement les questions des élèves ayant des déficiences; elles peuvent par ailleurs être appliquées de manière inappropriée et discriminatoire. Il est important de noter que dans le cadre de ces processus, le Code des droits de la personne de l'Ontario exige que les élèves bénéficient de mesures d'adaptation jusqu'à la limite de la contrainte excessive.

4 - Government of Ontario. "Safe Schools - Suspension and expulsion facts, 2015-2016", (12 December 2017), online: Ministry of Education / Ministère de l'Éducation www.edu.gov.on.ca/eng/safeschools/facts1516.html

Les parents ont également déclaré que leurs enfants ont subi des exclusions « partielles » sous forme de journées d'école raccourcies. Environ 54 % des parents ont déclaré que leurs enfants devaient quitter l'école plus tôt et 39 % ont déclaré que leurs enfants étaient obligés d'arriver tard.⁵ Les raisons invoquées incluent le niveau de fatigue de leurs enfants; cependant, plusieurs autres problèmes comme l'horaire des transports, les pénuries du personnel aux moments clés et l'absence de plans de soutien au comportement ont été invoqués comme raisons pour raccourcir les journées d'école. Ce ne sont pas des raisons appropriées pour priver un enfant d'aller à l'école, particulièrement lorsque, en moyenne, les enfants ont perdu la

moitié de leur journée d'école, environ 3,86 heures sur les 6 heures de la journée d'école. ,

Les récits personnels des parents dans leurs entrevues ont mis en évidence les autres difficultés importantes que toutes les formes d'exclusion ont imposées aux familles et aux élèves. Ils ont décrit la perte douloureuse des chances de réussite scolaire et sociale que subissent leurs enfants, ainsi que leurs propres problèmes; ce qui incluait la perte de temps de travail, les niveaux élevés de stress, les difficultés financières et les perturbations fréquentes. Il ressort de notre travail que l'exclusion était pour les parents la situation la plus douloureuse et la plus exténuante.

« Oui, [mon enfant a été exclu] depuis maintenant 11 mois consécutifs. Ils ont dit qu'ils l'ont exclu en vertu de l'alinéa 265 (1)m. Il doit y avoir une certaine sorte de gouvernance pour mettre fin à l'abus de pouvoir qui permet aux directeurs d'exclure les enfants tout d'un coup. »

« Chaque fois qu'il y avait un problème, quel qu'il soit, il était renvoyé à la maison...Il n'y a pas grand-chose qu'un parent puisse dire dans cette situation; ne fais ni A ni B ni C, puis ils commencent à faire A, B et C et cela mène par la suite au renvoi à la maison; cela vous pousse à vous demander s'ils font cela exprès simplement pour qu'ils n'aient pas à s'occuper de lui, n'est-ce pas? »

« Oh bien sûr, il y a des moments où je l'ai gardé à la maison. Il y a eu des fois où je l'ai gardé à la maison pour différentes raisons. Lorsque l'enseignant était absent et qu'il n'y avait aucun soutien, je le gardais à la maison. Il a manqué beaucoup de jours pour sa vie parce que c'est plus facile de le garder à la maison que de l'envoyer à l'école, particulièrement lorsque l'enseignant allait être absent. »

« Après les appels [que mon enfant] "a une mauvaise journée ou il est contrarié", nous allions à l'école, qui est à 12 minutes environ de chez nous, et nous remarquons qu'il était là,

assis, faisant son travail, "alors, prenez-le à la maison, il a une mauvaise journée". »

« Oui, je n'ai pas été capable de travailler. Lorsque [mon enfant] fréquentait l'école trois jours par semaine, il était à la maison 68 jours et je devais être disponible pour lui et puis, comme je l'ai dit, pendant huit ans il avait un horaire scolaire d'une demi-journée ou moins. »

« On m'a demandé de m'absenter du travail; j'étais mère monoparentale pendant plusieurs années alors que mon enfant était à l'école; on m'appelait au travail, on m'appelait pour quitter le travail, tous les jours. »

« Il va seulement deux jours et demi, puis je dois le récupérer, mais si je suis affecté à un quart de travail de jour, je n'ai personne pour le récupérer. Il ne peut donc pas aller à l'école. »

« Lorsque vous utilisez des pratiques d'exclusion avec les élèves qui ont déjà des difficultés, cela rend leur situation encore plus difficile et je sais que les statistiques montrent que des gens, que des élèves ayant des difficultés d'apprentissage sont suspendus et expulsés à un taux plus élevé que la population normale, mais cela ne fait qu'ajouter à leur sentiment de non-appartenance et de ne pas avoir une place. »

5 - La durée de cette journée d'école a été calculée en ajoutant les 5 heures obligatoires du temps d'enseignement que les élèves doivent recevoir en vertu du Règl. de l'Ont. 298 et une autre heure pour le dîner et la récréation.



Planification et **communication**

Il existe de nombreux processus complexes dans le système d'éducation qui visent à identifier les enfants ayant des déficiences et à soutenir leurs besoins en matière d'éducation. Ces processus sont souvent bureaucratiques et déroutants pour les parents, chose qu'ils ont affirmée lors des entrevues, tout en décrivant pourquoi ils estimaient qu'ils n'étaient pas bien informés au sujet de ces processus. Par exemple, environ 40 % d'entre eux ont déclaré que personne ne leur a dit qu'ils avaient le droit de demander une réunion du CIPR afin d'évaluer la situation leur enfant et déterminer le placement approprié. Il est encore plus troublant de constater que 34 % des parents ont déclaré que l'école les a découragés de ne pas participer à une réunion programmée du CIPR, malgré le fait que le but du CIPR soit de prendre d'importantes décisions au sujet de l'éducation de leur enfant.

La complexité du processus a souvent été exacerbée par le fait que bon nombre de parents ont déclaré qu'ils n'estimaient pas qu'ils avaient eu la possibilité de participer à l'éducation de leurs enfants. Par exemple, bien que la majorité des répondants aient indiqué qu'ils avaient un plan d'enseignement individualisé (PEI), environ 32 % des parents ont signalé qu'ils n'estimaient pas qu'ils avaient participé à l'élaboration du PEI de leurs enfants. Cela est particulièrement préoccupant étant donné que les conseils scolaires ont l'obligation juridique de consulter

les parents concernant l'élaboration d'un plan de mesures d'adaptation pour leurs enfants.

Compte tenu de ce qui précède, il n'est pas surprenant que les parents signalent de hauts niveaux de conflit avec l'école au sujet de différentes questions liées à l'éducation de leurs enfants. Comme il a été indiqué à l'introduction, les parents ont signalé un haut niveau de conflit à tous les niveaux de notre système d'éducation. Ils estimaient souvent qu'ils n'avaient pas accès aux bons mécanismes de résolution des différends. Ce sentiment peut être lié au fait qu'il n'existe pas de mécanismes officiels et impartiaux de résolution des différends concernant les questions des mesures d'adaptation en vertu de la Loi sur l'éducation. Les conseils scolaires doivent élaborer leurs propres processus et aux yeux des parents, ils ne répondent souvent pas aux attentes.

Dans l'ensemble, les expériences signalées par les parents sous-entendent une nécessité de communication de la part des écoles pour les faire participer à l'éducation de leurs enfants. Elles sous-entendent également la nécessité de créer un processus de résolution des différends plus global et impartial avec une procédure simplifiée accessible aux parents pour répondre à toutes les plaintes au sujet des mesures d'adaptation pour leurs enfants.



« Je pense que les PEI des enfants, si on les examine tous ensemble, paraissent tous semblables en quelque sorte; ils ne sont pas très individualisés, ils sont en quelque sorte standards. On établit des objectifs, mais on ne montre jamais si le plan a atteint ces objectifs ou non. »

« Je pense que parfois ils pensaient que j'y suis allée suffisamment de fois, que nous avons parlé des choses qui devraient être dans le PEI, mais ils ne programmaient des rencontres avec les familles que si elles

les demandaient expressément. Alors, en vieillissant, son PEI devenait de moins en moins pertinent, comme s'il contenait très peu de choses. »

« Je dirais que pour le PEI, dans son ensemble, comme je l'ai dit, la barre est très basse sur le plan juridique, et je pense que la barre établie par l'école est assez faible concernant ce qui est nécessaire à faire. Je peux vous dire que jusqu'à l'année dernière, tous les commentaires que j'ai donnés sur le PEI ont été négligés. »



CE QUE DIT LA LOI: La *Loi sur l'éducation* et son règlement énoncent un processus pour évaluer la situation des enfants ayant certaines déficiences et déterminer les placements appropriés. Les élèves ayant des déficiences sont souvent évalués et placés dans une classe spéciale par un comité d'identification, de placement et de révision (CIPR). Les parents/tuteurs et les élèves ont plusieurs droits de participation aux réunions du CIPR et peuvent faire appel de ses décisions. Par ailleurs, lorsque les élèves sont évalués par un CIPR, un plan d'enseignement individualisé (PEI), qui définit les besoins de l'enfant en matière d'apprentissage et de mesures d'adaptation, doit être élaboré pour eux en consultation avec les parents. L'élaboration et la révision du PEI peuvent être un processus très complexe. La loi sur les droits de la personne considère que les PEI sont comparables aux plans de mesures d'adaptation.



Conflits

Il ressort de l'étude une question récurrente et préoccupante qui est le haut niveau de conflit entre les familles et les écoles des enfants à différents niveaux. La majorité des parents ont signalé que des conflits ont eu lieu avec l'école au sujet de l'éducation de leurs enfants. Environ 67 % des parents ont signalé des conflits au niveau de la classe et 74 % ont signalé des conflits avec les administrateurs de l'école. De plus, 56 % des parents ont affirmé que des conflits ont eu lieu avec leur conseil scolaire.

Les parents ont exprimé leur frustration au sujet du manque de mécanismes appropriés de résolution des conflits qui leur sont accessibles lorsqu'il y a un problème avec l'école. Presque la moitié des parents ont déclaré qu'ils n'ont pas accès à un mécanisme approprié de résolution des conflits pour régler un problème lié aux mesures d'adaptation. Lorsque les parents avaient accès à un mécanisme de résolution

des conflits, ce mécanisme semblait souvent ne pas donner les résultats escomptés de plusieurs façons. Par exemple, 69 % des parents qui font partie d'un conflit ont déclaré qu'ils n'avaient pas accès à l'information nécessaire durant le processus et 64 % des parents ont affirmé que leur connaissance de leurs propres enfants n'était pas reconnue par les décideurs.

Il ressort de l'étude un autre thème qui est le rôle de leadership que devaient jouer les parents dans la relation avec l'école. Les parents qui avaient de bonnes relations avec l'école de leurs enfants, ainsi que les parents ayant des conflits avec l'école, ont décrit comment il leur revenait souvent d'entamer la communication et le partage d'information. Par ailleurs, les parents ont indiqué comment il leur incombait souvent de demander des réunions concernant les mesures d'adaptation à l'école et l'élaboration des PEI.

« Alors, ils s'assoient et écoutent, mais ils n'écoutent pas vraiment et ils ne donnent aucune suite sur quoi que ce soit. »

« J'ai essayé de parler au surintendant, j'ai essayé de parler au directeur adjoint, j'ai essayé de contacter le directeur, je n'ai aucune réponse. Je devais contacter des avocats. »

« Il fallait que j'aille jusqu'au conseil scolaire, on dirait jusqu'au sommet, j'avais beaucoup de problèmes. Je pense que j'ai dû le faire deux fois. J'ai commencé à l'interne, j'ai contacté les enseignants, j'ai contacté l'enseignant en éducation

de l'enfance en difficulté, j'ai contacté des personnes qui se présentent parfois à l'école et essaient d'aider. Le directeur était plutôt méchant [rires] ouais, alors, j'ai fait mon chemin jusqu'au sommet de la chaîne. »

« Bon, alors, j'ai réalisé que j'avais besoin de m'assurer que j'avais plus d'information au sujet des besoins particuliers et de l'éducation des enfants en difficulté que les éducateurs. J'ai ma maîtrise en sciences de l'éducation. J'ai fait cela pour que je puisse être la meilleure avocate de ma fille. »

« Peut-être parce que nous sommes constamment à la défense de notre fils que nous sommes vus comme des fauteurs de troubles ou comme des parents extrêmement exigeants alors que nous ne demandons rien d'extraordinaire. Nous demandons simplement qu'il obtienne le soutien auquel il a droit, mais nous nous heurtons souvent contre des obstacles. »

Compte tenu des conflits omniprésents avec les écoles que les parents ont signalés, il est important de noter qu'une autre question récurrente qui ressort de l'étude était la valeur que de nombreux parents accordaient à une bonne relation avec leur école. Certes, les parents ont souvent manifesté de l'épuisement et de la frustration à l'égard de l'école, mais bon nombre d'entre eux ont signalé des relations positives ou au moins le désir de préserver leur relation avec l'école. Une partie de ce désir découlait du fait que les parents reconnaissaient que les éducateurs qu'ils rencontraient allaient s'occuper de leurs enfants pendant une longue

période et qu'il était nécessaire de veiller à ce que cette relation soit fructueuse. Malgré ces efforts, de nombreux parents (45 %) ont signalé qu'ils se sentaient souvent qu'ils n'étaient pas traités avec respect lorsqu'ils avaient un désaccord avec l'école.

Malgré leur expérience négative, de nombreux parents demeuraient déterminés à établir une relation fructueuse avec leur école et ont réaffirmé le rôle central de ces relations dans la prestation de services d'éducation. En effet, sans une bonne relation, la coordination nécessaire pour éduquer efficacement les élèves ayant des déficiences est en fait impossible.

« Chaque année était différente, cela dépendait du directeur, qui était l'AS, qui était l'enseignant. Les choses ne sont jamais cohérentes. »

« Ne pas être conflictuel, mais clair et direct, tout en étant informé; vous savez, je fais beaucoup d'encadrement avec d'autres parents et j'ai dit "les menaces ne vont pas vous apporter ce que vous voulez, elles ne font qu'accentuer le repli sur soi et puis il n'y aura aucune communication". Alors, la communication, une bonne communication, a probablement été la meilleure. »

« Ça a été une expérience positive jusqu'à présent. Ils sont très transparents et j'ai remarqué qu'ils laissaient toujours des messages vocaux disant, vous savez, cela se passe en classe cette semaine et je ne sais pas, je pense que c'est pas mal en fait. »

« Cela n'a rien de sorcier en fin de compte, il s'agit de comment nous devons bien traiter les uns les autres. On ne doit pas laisser les gens en marge, puis les inviter seulement lorsqu'on y a intérêt et par la suite, vous savez, leur faire traverser la scène et puis partir. »

« J'ai visé plus haut que le directeur, j'ai appelé le conseil scolaire, j'ai demandé des réunions. J'ai fait appel à des professionnels pour faire valoir notre cause. Lorsque vous êtes accompagné de quelqu'un, la conversation prend une tout autre allure, je me contentais de leur dire ce que je m'attendais d'eux. Si vous continuez à leur parler de vos attentes, vous perdrez la partie. Vous devez donc vraiment avoir quelqu'un pour défendre vos intérêts. »

« Alors, c'est épuisant pour un parent, c'est épuisant. Et j'ai de la peine pour les parents qui n'ont pas d'énergie ou qui n'ont simplement pas envie de se battre contre le système, les choses ne font qu'empirer, comme à l'école secondaire, ça va s'aggraver. »

« La grande partie de la résolution a été d'écrire des lettres, parler aux gens, que ce soit le directeur, l'enseignant ou même

l'administrateur, c'est comme monter les marches que l'on doit monter, mais le faire en se disant que la frontière est mince. Vous devez entretenir des relations, mais vous devez également défendre les intérêts de votre enfant. »

« J'avais une très bonne relation qui, je crois, a joué un grand rôle, car je participais au CCED et j'avais des liens avec le superintendant. »



Leadership

Lors des entrevues, le rôle de leadership des autorités scolaires était sans cesse mentionné par les parents comme étant essentiel à la qualité de l'enseignement que les élèves reçoivent. Les parents ont souvent noté que les directeurs des écoles en particulier pourraient avoir une influence considérable sur la culture de l'école et la qualité de l'éducation de leurs enfants.

En effet, la question des journées raccourcies donne un excellent exemple de l'influence que l'administration scolaire, tant au niveau de l'école que du conseil scolaire, peut avoir sur l'éducation des élèves. Pour les enfants dont les journées d'école ont été raccourcies, les parents ont signalé dans 60 % des cas que c'était l'administration qui avait avancé l'idée de raccourcir la journée d'un enfant et dans 62 % des cas, c'était les parents qui ont pris la décision à cet égard. Comme

il a été indiqué auparavant, les motifs du raccourcissement des journées étaient souvent liés à des questions administratives, comme les problèmes d'effectifs, plutôt qu'au souci de l'intérêt de l'enfant. Cette constatation indique une tendance inquiétante parmi les conseils scolaires, dans certains cas, d'accorder la priorité à la commodité administrative au détriment du droit d'un enfant à fréquenter l'école.

Les exemples du rôle de leadership issus des entrevues étaient nombreux. À partir des entrevues avec les parents, il était clair que le bon rôle de leadership au niveau administratif était souvent essentiel dans la résolution des conflits. Étant donné le caractère endémique des conflits entre l'école et les familles dans ce domaine, l'importance du rôle de leadership positif ne peut pas être sous-estimée.

« L'année dernière, ça aurait été absolument un refus [il n'était pas le bienvenu], un non catégorique [rires] parce que le directeur m'avait dit franchement qu'il n'était pas le bienvenu. Cette année, nous avons certaines personnes en place qui font en sorte qu'il se sente bienvenu... »

« une école est plus accueillante qu'une autre. Cela dépend vraiment de la personne du directeur. Comme je l'ai dit, les choses se

sont améliorées lorsque j'ai dit "on arrive et vous devez faire en sorte que ça marche"; je ne devrais vraiment pas être dans la position où je devais dire ça. »

« Donc oui, l'école offre du soutien, je ne pense pas que le conseil scolaire fait de même; et le conseil va se plaindre de la province, mais ça m'est égal, on doit arrêter de se renvoyer la balle. »



Prochaines étapes...

Ces résultats donnent un sombre tableau de la manière dont le système d'éducation a failli à sa mission d'offrir des services aux élèves ayant des déficiences intellectuelles. Certes, les engagements à l'égard de la diversité et de l'excellence des élèves sont nombreux, mais les élèves ayant une déficience intellectuelle sont clairement exclus.

Les voix des parents ont donné des idées fondamentales concernant les pratiques actuelles. À l'avenir, les données recueillies

peuvent indiquer la voie à suivre par les éducateurs et les systèmes pour réexaminer la qualité des expériences auxquelles ces élèves ont accès durant leur scolarité.

D'autres thèmes ressortent de l'étude. On trouvera ci-après une liste des thèmes qui permettent d'éclairer davantage les relations et la dynamique du pouvoir auxquelles les élèves et les parents font face lorsqu'ils tentent d'avoir accès aux bons services d'éducation.

Les attitudes et **croyances** sont importantes:

Un thème récurrent qui ressort des réponses des parents est lié au rôle des obstacles comportementaux dans le système scolaire et l'impact négatif que cela pourrait avoir sur les élèves ayant une déficience intellectuelle. De nombreux parents ont signalé la présence de ces obstacles comportementaux dans le milieu scolaire et ont décrit durant les entrevues les innombrables façons dont ces obstacles

pourraient nuire à l'apprentissage des enfants. Les parents ont souvent indiqué que les faibles attentes des élèves ayant des déficiences intellectuelles et les croyances stéréotypées au sujet de leurs déficiences ont limité leur réussite.

Les parents ont signalé que les faibles attentes ont souvent contribué au défaut d'assurer aux élèves des activités scolaires, car le personnel



scolaire ne pensait pas que leurs enfants pourraient faire face à d'autres attentes. Le fait que presque deux tiers des parents interrogés ont signalé que leurs enfants étaient exclus des programmes d'études appropriés à leurs niveaux d'apprentissage donne une indication de l'impact de ces faibles attentes et de la nature généralisée de ce problème.

La présence des obstacles comportementaux était l'un des thèmes les plus prédominants dans les réponses des parents. Les parents ont

souvent cité les obstacles comportementaux comme raison de l'isolement social et de l'intimidation, en plus de limiter les élèves sur le plan scolaire. Le message prédominant issu des données recueillies dans le cadre de la présente étude est que les obstacles sont un important facteur dans la marginalisation continue des élèves ayant des déficiences intellectuelles dans le système scolaire et que des efforts systématiques sont nécessaires pour régler cette question.

« Un des cours qu'elle a choisi était les sciences appliquées; elle a vraiment aimé ça parce que l'enseignant a travaillé en fait avec moi pour trouver des choses concrètes qu'elle pourrait faire. »

L'accès est important:

Il est clair que les élèves ayant des déficiences intellectuelles sont exclus sur les plans physique, scolaire et social. Certes, certains parents ont signalé des partenariats réussis et des pratiques inclusives qui ont rendu l'expérience scolaire de leurs enfants solide et utile, mais ce n'était pas le cas pour beaucoup d'autres. De nombreux parents ont signalé que l'exclusion et le manque d'accès créent des obstacles pour apprendre

et cultiver des relations. Plus important encore, cela crée des difficultés réelles pour les familles et les élèves. Pratiquement, les perturbations financières eu égard aux jours de travail manqués, le stress accru en raison des horaires imprévisibles, la responsabilité de la résolution des problèmes qui incombe aux parents et les conflits multiples sont une source d'épuisement et de frustration pour les familles.

« Elle sent qu'elle est bienvenue dans sa communauté, mais cette communauté est presque ce petit tunnel sombre au fond du couloir où personne d'autre ne s'aventure, n'est-ce pas? Mais dans ce groupe, les enseignants l'aiment et passent du temps avec elle et semblent la connaître, mais quant à faire partie de la communauté scolaire élargie, je ne pense vraiment pas que c'est le cas; lorsque nous recevons des lettres ou des invitations à des événements à l'échelle de l'école, il n'y a aucune mention de la manière d'assurer des mesures d'adaptation et de la nature de ces mesures, jamais, jamais. C'est comme si ces élèves n'existaient même pas. »

Les relations sont importantes:

La communication, la planification et le fait d'offrir des expériences solides et utiles sur le plan social et éducatif peuvent dépendre de la qualité des relations établies entre les familles et les fournisseurs de services d'éducation. Pour certains, ces relations sont fructueuses et contribuent à une expérience scolaire

généralement positive pour les élèves. Dans l'ensemble, les parents signalent un système de mauvaise communication et un manque de suivi de la part de l'école.

Ces types de relations mènent souvent à un style de communication plus conflictuel plutôt que collaboratif.

« On est tout le temps en garde, tout le temps, et ça continue jusqu'à la prochaine fois, jusqu'à la prochaine fois; c'est un peu où vous en êtes; vous ne ménagez aucun effort et tout d'un coup, voilà un autre obstacle sur le chemin et vous vous dites "oh mon Dieu je pensais que nous avons déjà surmonté cela, mais non, il y a quelque chose d'autre". C'est un peu l'expérience vécue tout au long de la période de scolarité. »

Le leadership est important:

Le leadership peut prendre plusieurs formes. Dans cet ensemble de données, une grande partie de la discussion sur le leadership renvoyait au rôle du directeur ou du personnel du conseil scolaire. Bien que l'accent ait été mis sur cet élément, on a également reconnu que les enseignants et les assistants en

éducation peuvent jouer un rôle de leadership clé sur le plan de la réussite et des pratiques inclusives. Ces rôles clés sont importants dans l'acquisition d'expériences sociales et en éducation fructueuses pour les élèves ayant des déficiences intellectuelles dans le système de l'éducation de l'Ontario.

« Côté enfants, je dirais oui [on faisait en sorte que l'enfant se sente bienvenu], côté administration, je dirais non. »

« Notre directrice ne se portait pas à notre défense, elle se battait contre nous, tous les jours. Elle ne voulait pas qu'on soit là, elle n'était pas contente. »

Une source de préoccupation était l'importance des systèmes de croyances personnels et des attitudes. Même pour les parents, il était clair que, peu importe si un élève a une expérience

fructueuse ou une expérience négative, on revenait souvent à quelque chose de fondamental comme l'attitude.

« Une école est plus accueillante qu'une autre. Tout dépend de la personnalité du directeur. »



Le sentiment d'appartenance est important

Les réponses aux questions de l'enquête indiquent qu'à bien des égards les parents étaient également insatisfaits quant à de nombreux aspects de l'éducation de leurs enfants tant en classes inclusives qu'en classes distinctes. Cependant, malgré l'insatisfaction générale, il y avait certains avantages considérables dont les élèves tiraient parti dans les établissements plus inclusifs.

Par exemple, les élèves dans les écoles inclusives étaient beaucoup plus susceptibles de participer à des activités extrascolaires et non structurées, ce qui signifie qu'ils avaient beaucoup plus de possibilités de socialiser avec leurs collègues à l'extérieur de la classe traditionnelle. Par ailleurs, il était évident parmi les répondants que les élèves qui fréquentent une école secondaire inclusive sont plus susceptibles de s'inscrire à des cours à unité, ce qui leur permet de récolter tous les avantages de notre système d'éducation.

Durant les entrevues, les parents parlaient souvent des avantages de fréquenter un milieu scolaire accueillant et inclusif, particulièrement lorsqu'il s'agit du moral de leurs enfants et de leurs sentiments à l'égard de l'école généralement. Les environnements inclusifs ont été souvent considérés comme élément favorisant la participation scolaire et créant les possibilités d'établir des relations fructueuses avec les collègues.

Ces avantages mettent particulièrement en évidence la valeur d'une approche inclusive à l'éducation et mettent en avant son potentiel de surmonter certains des obstacles décrits dans notre recherche. Cependant, malgré la grande utilité d'une approche inclusive, les résultats de l'enquête indiquent que les gros problèmes de notre système d'éducation peuvent nuire à l'efficacité des programmes d'éducation de l'enfance en difficulté, qu'ils soient inclusifs ou non.

« L'école doit donc être très accueillante, car il veut bien aller à l'école, il est excité à l'idée d'aller à l'école; la conseillère de l'école m'a appelé juste avant vous et elle a dit qu'il s'en sort vraiment bien. Je ne sais pas ce qu'ils font, je pense qu'ils participent à plusieurs trucs, et je trouve ça super parce qu'il n'a jamais fait ça avant. »



Conclusion

Dans l'ensemble, il est clair que les élèves ayant des déficiences intellectuelles continuent de faire face à d'énormes obstacles en ce qui concerne l'accès à l'éducation. Cependant, certaines leçons importantes peuvent être tirées des expériences des familles concernant les domaines qui doivent être ciblés pour surmonter ces obstacles et améliorer la qualité des programmes d'éducation de l'enfance en difficulté pour les élèves ayant des déficiences. En particulier, des réformes importantes à la *Loi sur l'éducation* sont nécessaires ainsi qu'une nouvelle norme solide et adaptable en matière d'éducation en vertu de la *Loi sur l'accessibilité pour les personnes handicapées de l'Ontario*.

Les résultats de cette étude indiquent aussi clairement que d'autres recherches sont nécessaires pour avoir d'autres éclairages sur les nombreuses questions soulevées dans le présent rapport. Les auteurs du présent rapport encouragent le gouvernement provincial et les conseils scolaires à déployer des efforts semblables pour mieux comprendre les

expériences et les défis des élèves ayant des déficiences de façon générale. Même les efforts les plus rudimentaires pour faire le suivi systématique des questions comme l'exclusion des élèves ayant des déficiences sont susceptibles d'améliorer notre connaissance de la pratique et de son utilisation et de mettre en œuvre des politiques appropriées pour prévenir les cas injustifiés de cette pratique.

Les auteurs de la présente étude ont bon espoir que des améliorations au système d'éducation sont possibles, malgré les redoutables obstacles qui sont toujours présents. Cependant, tout au long de la présente étude, les parents ont sans cesse mis l'accent sur la nécessité d'un réel leadership pour surmonter ces obstacles. Ce leadership doit commencer à l'école et dans les conseils scolaires et au niveau du gouvernement provincial. Sans ce genre de leadership, nous sommes condamnés à perpétuer le type de désavantage systémique que subissent les personnes ayant des déficiences intellectuelles depuis la création de notre système d'éducation.

COMMUNITY LIVING ONTARIO
www.communitylivingontario.ca

ARCH DISABILITY LAW CENTRE
www.archdisabilitylaw.ca

**BROCKVILLE DISTRICT ASSOCIATION
FOR COMMUNITY INVOLVEMENT**
www.bdaci.com

INCLUSIVE EDUCATION CANADA
www.inclusiveeducation.ca

**CANADIAN RESEARCH
CENTER ON INCLUSIVE EDUCATION**
www.inclusiveeducationresearch.ca



Le présent projet est financé par le Programme de partenariats pour le développement social - volet personnes handicapées du gouvernement du Canada. Les opinions et interprétations figurant dans cette publication sont celles de l'auteur et ne reflètent pas celles du gouvernement du Canada.