

POLITIQUE

L'éducation accessible aux élèves handicapés



Ontario
Human Rights Commission
Commission ontarienne des
droits de la personne

POLITIQUE

L'éducation accessible aux élèves handicapés

Commission ontarienne des droits de la personne

ISBN : 978-1-4868-1872-3 (Imprimé)

978-1-4868-1873-0 (HTML)

978-1-4868-1874-7 (PDF)

© Mars 2018, Gouvernement de l'Ontario

Disponible dans une variété de formats sur demande
Également accessible sur Internet : www.CODP.on.ca/fr

Available in English



Ontario
Human Rights Commission
Commission ontarienne des
droits de la personne

Table des matières

Sommaire	4
1. Introduction.....	7
2. Cadre législatif.....	10
2.1 <i>Code des droits de la personne</i> de l'Ontario.....	10
2.1.1 Mesures de protection	10
2.1.2 Défenses et exceptions	11
2.2 Lois touchant l'éducation.....	11
2.2.1 Paliers élémentaire et secondaire	11
2.2.2 Éducation postsecondaire	13
2.3 <i>Charte canadienne des droits et libertés</i>	14
2.4 <i>Loi sur l'accessibilité pour les personnes handicapées de l'Ontario</i>	14
2.5 <i>Convention relative aux droits des personnes handicapées</i>	15
3. Champ d'application	15
3.1 L'éducation est un « service » aux termes du <i>Code</i>	15
3.2 Application aux établissements d'enseignement publics et privés.....	16
4. Qu'entend-on par handicap?.....	16
4.1 Capacitisme, attitudes négatives, stéréotypes et stigmatisation.....	18
4.2 Prise en compte des handicaps non apparents.....	21
4.2.1 Troubles mentaux et dépendances.....	22
4.3 Évolution de la définition légale du handicap.....	24
4.4 Intersection du handicap et d'un ou plusieurs autres motifs visés par le <i>Code</i>	25
5. Qu'est-ce que la discrimination?.....	28
5.1 Formes de discrimination	29
5.1.1 Discrimination directe, indirecte, subtile et par suite d'un effet préjudiciable	29
5.1.2 Harcèlement	30

5.1.3	Milieu empoisonné	34
5.1.4	Discrimination systémique	35
6.	Discipline, sécurité dans les écoles et élèves handicapés.....	37
7.	Représailles.....	39
8.	Obligation d'accommodement.....	39
8.1	Principes de l'adaptation.....	41
8.1.1	Respect de la dignité.....	41
8.1.2	Individualité.....	42
8.1.3	Intégration et pleine participation	44
8.2	Conception inclusive.....	45
8.3	Processus d'accommodement.....	50
8.3.1	Principes de base	50
8.3.2	Échange d'information.....	50
8.3.3	Délais.....	51
8.3.4	Demandes d'accommodement présentées après une échéance, un examen ou la fin d'un cours	54
8.3.5	Résolution des différends	55
8.4	Mesures d'adaptation appropriées	56
8.4.1	Principes de base	56
8.4.2	Formes de mesures d'adaptation	58
8.4.3	Placement.....	59
8.4.4	Continuum de l'accommodement	60
8.4.5	Satisfaire aux exigences scolaires.....	61
8.5	Planification des mesures d'adaptation	65
8.5.1	Politiques et plans d'accessibilité des établissements.....	66
8.5.2	Plans d'adaptation individualisés.....	67
8.5.3	Transition vers un niveau d'études supérieur ou d'autres formes d'éducation	68

Politique sur l'éducation accessible aux élèves handicapés

8.6	Obligations et responsabilités liées au processus d'accommodement.....	69
8.6.1	Obligation de se renseigner à propos des besoins en matière d'accommodement.....	72
8.7	Renseignements médicaux à fournir	75
8.8	Confidentialité et protection des renseignements relatifs au handicap	80
9.	Préjudice injustifié	82
9.1	Éléments d'une défense fondée sur le préjudice injustifié.....	84
9.1.1	Coûts	84
9.1.2	Sources extérieures de financement	86
9.1.3	Santé et sécurité	87
9.2	Atténuation du préjudice injustifié.....	92
10.	Autres limites à l'obligation d'accommodement	93
11.	Prévention de la discrimination et intervention	97
11.1	Prévention et élimination des obstacles	99
11.2	Collecte et suivi des données.....	100
11.3	Élaboration de politiques et de procédures en matière de droits de la personne ...	104
11.4	Sensibilisation et formation	104
Annexe A : Recommandations en vue d'améliorer les résultats scolaires des élèves handicapés.....		108
Annexe B : But du présent document.....		114
Annexe C : Politique anti-harcèlement.....		115

Sommaire

L'éducation est un facteur vital d'épanouissement personnel, social et intellectuel. La réussite sur le plan scolaire peut avoir un effet sur la capacité de participer au marché du travail, de vivre de façon autonome, de participer de façon significative à la société et d'atteindre son plein potentiel.

Le *Code des droits de la personne (Code)* insiste sur l'importance de créer un climat de compréhension et de respect mutuel à l'égard de la dignité et de la valeur de toutes et tous, afin que chaque personne puisse 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 le handicap, aux termes des dispositions relatives au traitement égal en matière de services. Cette protection s'applique aux écoles élémentaires et secondaires de même qu'aux universités, collèges publics et privés.

La Commission ontarienne des droits de la personne (CODP) reconnaît depuis longtemps que les élèves handicapés continuent de se heurter à des obstacles lorsqu'ils tentent d'obtenir des services d'éducation en Ontario, et ce, malgré l'existence d'un cadre complexe et très réglementé conçu en vue de répondre aux besoins des élèves ayant des « besoins particuliers ». Le « handicap » demeure le motif de discrimination interdit par le *Code* le plus souvent cité dans les requêtes déposées auprès du Tribunal des droits de la personne de l'Ontario (TDPO). De ces requêtes, celles qui traitent de discrimination fondée sur le handicap en contexte d'éducation abordent d'importants problèmes systémiques. Selon Statistique Canada, les Ontariennes et les Ontariens handicapés continuent d'afficher des niveaux de scolarisation inférieurs et des taux de chômage supérieurs à ceux des personnes sans handicap, et sont également plus susceptibles d'avoir un revenu faible que ces personnes.

Bien que les personnes handicapées aient réalisé des gains appréciables ces dernières années, il est clair que les élèves handicapés peinent encore à obtenir des services à tous les paliers du système d'éducation de l'Ontario. Parmi les obstacles auxquels ils continuent de se heurter figurent :

- la communication inefficace aux parents et élèves du droit à l'accommodement et du droit de vivre à l'abri de la discrimination et du harcèlement
- le manque de formation sur les questions relatives au handicap et sur l'obligation d'accommodement des élèves handicapés aux fournisseurs de services d'éducation
- le manque de ressources et de soutien en salle de classe
- les longues listes d'attente pour obtenir une évaluation
- les attitudes négatives et stéréotypes
- le manque d'accès physique

Politique sur l'éducation accessible aux élèves handicapés

- les demandes d'obtention de renseignements médicaux sans motif légitime
- les processus inefficaces de règlement des différends
- le refus total d'offrir des mesures d'adaptation liées au handicap.

La situation d'une ou d'un élève peut être d'autant plus compliquée lorsque la discrimination fondée sur le handicap s'ajoute à de la discrimination fondée sur d'autres motifs interdits par le *Code*, comme la race, le sexe, l'orientation sexuelle, l'âge ou un autre type de handicap. Les personnes handicapées sont également davantage susceptibles d'avoir un faible revenu que le reste de la population, et bon nombre d'entre elles souffrent de pauvreté chronique. Pour comprendre l'effet de la discrimination sur les élèves handicapés, il peut être pertinent d'envisager la situation de ces personnes sur le plan du revenu. Le faible revenu pourrait aussi entraîner des formes spécifiques de discrimination.

Les élèves handicapés constituent un groupe diversifié de personnes qui réagissent de façons variées au handicap, à l'incapacité et aux obstacles sociétaux. Ils ont souvent des handicaps « invisibles » et épisodiques, c'est-à-dire qu'ils alternent parfois entre des périodes de bien-être et d'incapacité. Tous les élèves handicapés ont le même droit à l'égalité des chances aux termes du *Code*, que leur handicap soit visible ou non.

CODP est un organisme autonome constitué par une loi. Sa mission est de promouvoir, de protéger et de faire progresser les droits de la personne dans toute la province, tel que l'établit le *Code*. Pour y parvenir, la CODP cerne et surveille les tendances systémiques en matière de droits de la personne, élabore des politiques, sensibilise le public, effectue des recherches, mène des enquêtes d'intérêt public et utilise ses pouvoirs légaux pour mettre en place des solutions en matière de droits de la personne qui sont dans l'intérêt du public.

La CODP élabore des politiques qui traduisent son interprétation du *Code* et incluent des normes, des lignes directrices et des exemples de pratiques exemplaires indiquant comment les personnes, les fournisseurs de services et de logements, les employeurs et les autres parties devraient agir pour assurer l'égalité de toutes les Ontariennes et de tous les Ontariens. La *Politique sur l'éducation accessible aux élèves handicapés* de la CODP offre des renseignements pratiques sur les droits et obligations relatifs aux handicaps que prévoit le *Code* en contexte d'éducation. La politique porte notamment sur les questions suivantes :

- l'évolution de la définition légale de « handicap », et son incidence sur les fournisseurs de services d'éducation
- l'effet du capacitisme sur les services d'éducation prodigués et le vécu des élèves handicapés
- la reconnaissance de l'importance primordiale de la conception inclusive en contexte d'éducation
- la reconnaissance du fait que les élèves handicapés sont avant tout des personnes devant faire l'objet d'évaluations et de mesures d'adaptation personnalisées

Politique sur l'éducation accessible aux élèves handicapés

- la reconnaissance des formes uniques de discrimination (intersectionnalité) auxquelles peuvent se heurter les élèves qui s'associent au motif du handicap, en combinaison avec un autre motif de protection du *Code* (p. ex. race, ascendance, sexe, orientation sexuelle)
- l'obligation des fournisseurs de services d'éducation de se renseigner dans certaines circonstances sur les besoins en matière de handicap des élèves, et d'offrir de l'assistance et des mesures d'adaptation, même lorsque l'élève n'a pas fait de demande d'accommodement spécifique
- le genre de renseignements médicaux ou sur la santé que pourraient demander les fournisseurs de services d'éducation, et que devraient fournir les élèves afin d'appuyer leur demande d'accommodement
- le principe selon lequel l'accommodement est la responsabilité de toutes les parties au processus
- une réaffirmation de la norme élevée de préjudice injustifié établie.

Les établissements d'enseignement qui exercent des activités en Ontario sont tenus par la loi de prendre des mesures pour prévenir et régler les cas de violation du *Code*. Cette responsabilité s'étend au maintien de milieux d'enseignement accessibles et inclusifs qui respectent les droits de la personne et qui sont libres de discrimination et de harcèlement. Il n'est pas acceptable de choisir de fermer les yeux sur les situations de discrimination ou de harcèlement à l'endroit d'une ou un élève handicapé, qu'une plainte pour violation des droits de la personne ait été déposée ou non.

La *Politique sur l'éducation accessible aux élèves handicapés* de la CODP aidera les fournisseurs de services d'éducation à reconnaître et à assumer leurs obligations aux termes du *Code*, à rendre leurs installations, politiques et procédures plus inclusives, à réagir de façon appropriée et en temps opportun aux demandes d'accommodement, et à trouver des règlements efficaces aux plaintes liées aux handicaps avant que celles-ci n'aboutissent devant le TDPO sous forme de requêtes en droits de la personne.

L'Annexe A énonce les recommandations émises par la CODP aux acteurs clés du milieu de l'éducation dans le but d'améliorer les résultats scolaires des élèves handicapés. Ces élèves méritent de se sentir valorisés et acceptés. Le succès et la prospérité de l'Ontario en tant que province dépendent de notre capacité d'offrir à tous les élèves l'occasion d'atteindre leur plein potentiel et de contribuer de façon significative à la vie communautaire. Les établissements d'enseignement de l'Ontario jouent un rôle crucial dans l'atteinte de cet objectif.

1. Introduction

L'éducation est un facteur vital d'épanouissement personnel, social et scolaire. La réussite sur le plan scolaire peut avoir un effet sur la capacité de participer au marché du travail, de vivre de façon autonome, de participer de façon significative à la société et d'atteindre son plein potentiel. Les personnes qui ont vécu une expérience positive à l'élémentaire et au secondaire sont davantage de chance de suivre des études postsecondaires. Or, il devient de plus en plus important de suivre des études postsecondaires pour obtenir un niveau de vie convenable. Selon les projections d'Emploi et Développement social Canada, les deux tiers des postes offerts entre 2011 et 2020 concerneront des emplois nécessitant généralement des études postsecondaires¹.

C'est habituellement à l'école que les enfants ont leur premier contact avec une institution ou un système gouvernemental. Ce qu'ils y apprennent et y vivent nourrit leurs perceptions et attentes de tous les autres systèmes gouvernementaux. Si les élèves ont un bon départ, ils apprendront à se respecter et à se soutenir les uns les autres. Ils se sentiront inclus et considéreront les autres systèmes gouvernementaux comme des sources de soutien et non des obstacles. À l'inverse, un mauvais départ pourrait les prédisposer à penser que les systèmes gouvernementaux et les services sociaux ne sont pas là pour les aider, voire qu'ils ont été conçus spécifiquement dans le but de pérenniser les pouvoirs et privilèges existants, et maintenir le statu quo. Cela pourrait accroître la méfiance, les soupçons et l'exclusion vis-à-vis de la société.

Le *Code des droits de la personne de l'Ontario*² (*Code*) reconnaît l'importance de créer un climat de compréhension et de respect mutuel de la dignité et de la valeur de toutes et tous, afin que chaque personne puisse 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 des dispositions relatives au traitement égal en matière de services. Cette protection s'applique aux écoles élémentaires et secondaires de même qu'aux universités, collèges publics et collèges privés.

La Commission ontarienne des droits de la personne (CODP) reconnaît depuis longtemps qu'un nombre élevé d'élèves handicapés continuent de se heurter à des obstacles lorsqu'ils tentent d'obtenir des services d'éducation en Ontario, et ce, malgré l'existence d'un cadre complexe et très réglementé conçu en vue de répondre aux besoins des élèves « ayant des besoins particuliers ». La CODP a publié en 2003 [*Une chance de réussir : Éliminer les obstacles à l'éducation pour les personnes handicapées*](#), puis, en 2004, les [*Directives concernant l'éducation accessible*](#) (*Directives*), un document stratégique complet offrant des conseils pratiques aux fournisseurs de services d'éducation³ et aux élèves sur les droits et obligations de chacun aux termes du *Code*.

Depuis la publication des *Directives*, la CODP a continué de se pencher, dans le cadre de son mandat, sur les questions de droits de la personne auxquelles se heurtent les élèves handicapés. En 2005, d'avis que l'approche de « tolérance zéro » de la *Loi sur l'éducation* avait un effet disproportionné sur les élèves handicapés et racialisés, elle a déposé des requêtes en droits de la personne contre le Toronto District School Board et le ministère de l'Éducation. Par suite du règlement de ces deux affaires, des modifications ont été apportées à la *Loi sur l'éducation*, pour obliger les directions d'école et les conseils scolaires à tenir compte de facteurs atténuants avant toute suspension ou tout renvoi d'élèves. Le ministère a aussi exigé la création de programmes d'éducation de remplacement dans le cas de suspensions de plus de cinq jours et a préparé une note (politique/programmes) sur la discipline progressive.

En 2012, la CODP est intervenue dans *Moore*⁴, une importante affaire de la Cour suprême du Canada traitant du refus d'assurer un accès valable à l'éducation à un élève atteint de dyslexie. En 2015, nous sommes intervenus dans une requête en droits de la personne intentée contre l'Université York et soulevant des questions relatives aux types de documents médicaux devant être soumis à l'appui d'une demande d'accommodement d'un trouble mental. Nous avons collaboré avec l'université et l'élève ayant déposé la requête pour discrimination afin d'élaborer de nouvelles lignes directrices relatives à l'accès à des mesures d'adaptation en milieu scolaire⁵. En 2017, nous avons publié *Dans une optique d'apprentissage*⁶, un rapport d'enquête sur les obstacles systémiques rencontrés en milieu postsecondaire par les élèves ayant des troubles mentaux. Nous poursuivons nos activités d'éducation publique, de communication, de formation et de promotion des droits de la personne à l'échelle du secteur de l'éducation.

Bien que les personnes handicapées aient réalisé des gains appréciables⁷ ces dernières années, d'importants obstacles à leur égalité perdurent au sein de la société, y compris au sein du système d'éducation de l'Ontario⁸. Le « handicap » demeure le motif de discrimination interdit par le *Code* le plus souvent cité dans les requêtes déposées auprès du Tribunal des droits de la personne de l'Ontario (TDPO)⁹. De ces requêtes, celles qui traitent de discrimination fondée sur le handicap en matière d'éducation soulèvent d'importants problèmes systémiques. Selon Statistique Canada, les Ontariennes et les Ontariens handicapés continuent d'afficher des niveaux de scolarisation inférieurs et des taux de chômage supérieurs à ceux des personnes sans handicap, et sont également plus susceptibles d'avoir un revenu faible que ces personnes¹⁰.

Il est clair que les élèves handicapés continuent de se heurter à des difficultés d'accès aux services à tous les paliers du système d'éducation. Parmi les obstacles que continuent de rencontrer de nombreux élèves handicapés tentant de se scolariser figurent le manque de ressources et de soutien adéquats en salle de classe, les longues files d'attente relatives aux

évaluations, les attitudes et stéréotypes négatifs, le manque d'accès physique, les demandes non appropriées d'information médicale, les processus inefficaces de résolution des différends et le refus total d'offrir des mesures d'adaptation liées au handicap.

La *Politique sur l'éducation accessible aux élèves handicapés* met les *Directives* à jour en tenant compte des dernières recherches en sciences sociales, décisions jurisprudentielles et obligations internationales relatives aux droits de la personne¹¹. La CODP maintient des positions stratégiques dans des secteurs clés, y compris en ce qui a trait à :

- une définition du handicap qui reconnaît l'importance du « handicap social »
- la priorisation des mesures d'adaptation qui favorisent l'intégration et la pleine participation
- la reconnaissance de l'importance primordiale de la conception inclusive en contexte d'éducation
- la reconnaissance du fait que les élèves handicapés sont avant tout des personnes, qui doivent faire l'objet d'évaluations et de mesures d'adaptation personnalisées
- la reconnaissance des formes uniques de discrimination (intersectionnalité) auxquelles peuvent se heurter les élèves qui s'associent au motif du handicap, en combinaison avec un autre motif de protection du *Code* (p. ex. race, ascendance, sexe, orientation sexuelle)
- le principe selon lequel l'accommodement est la responsabilité de toutes les parties au processus
- une réaffirmation de la norme élevée de préjudice injustifié établie.

La présente politique aborde également les questions nouvelles et émergentes liées au handicap et à l'éducation, y compris :

- l'effet du capacitisme sur les services d'éducation prodigués et le vécu des élèves handicapés
- l'évolution de la définition légale de « handicap », et son incidence sur les fournisseurs de services d'éducation
- l'obligation des fournisseurs de services d'éducation de se renseigner dans certaines circonstances sur les besoins en matière de handicap des élèves, et d'offrir de l'assistance et des mesures d'adaptation, même si l'élève n'a pas fait de demande d'accommodement spécifique
- le genre de renseignements médicaux/sur la santé que pourraient demander les fournisseurs de services d'éducation et que devraient fournir les élèves afin d'appuyer leur demande d'accommodement.

La CODP a élaboré la *Politique sur l'éducation accessible aux élèves handicapés* dans l'intention d'aider les fournisseurs de services d'éducation à reconnaître et à assumer leurs obligations aux termes du *Code*, à rendre leurs installations, politiques et procédures plus inclusives, à réagir de façon appropriée et en temps opportun aux demandes d'accommodement, et

à résoudre efficacement les plaintes liées aux handicaps. La politique peut aussi aider les élèves et leurs familles à cerner leurs droits et responsabilités aux termes du *Code*, à mieux comprendre ce qui constitue une participation appropriée au processus d'accommodement et à trouver des ressources additionnelles au besoin.

2. Cadre législatif

L'éducation est un secteur d'activités complexe, auquel participent de nombreux acteurs. Elle est assujettie à beaucoup de lois et de règlements et encadrée par plusieurs ministères gouvernementaux. Le mandat de la CODP couvre les aspects des services d'éducation qui touchent les droits de la personne et peuvent être jugés « discriminatoires » au sens des lois et politiques en vigueur. Il ne s'étend pas à tous les aspects du secteur de l'éducation, ni même à ceux du secteur de l'éducation de l'enfance en difficulté.

2.1 Code des droits de la personne de l'Ontario

2.1.1 Mesures de protection

Aux termes de l'article 1, le *Code* protège les personnes handicapées contre la discrimination en matière de « services ». Cette protection s'étend aux services d'éducation¹².

L'article 9 du *Code* interdit la discrimination directe ou indirecte. L'article 11 indique que la discrimination inclut la discrimination indirecte ou par suite d'un effet préjudiciable, laquelle survient quand une exigence, une politique, une norme, une qualité requise ou un critère semble « neutre », mais exclut ou désavantage les membres d'un groupe protégé par le *Code*¹³.

Les élèves handicapés sont aussi protégés aux termes de l'article 8 du *Code* s'ils sont la cible de représailles ou de menaces de représailles pour avoir revendiqué leurs droits de la personne¹⁴.

Les membres de la collectivité sont également protégés contre toute discrimination fondée sur leur association avec une personne handicapée (article 12). Cela peut s'appliquer aux amis, aux membres de la famille ou à d'autres personnes, par exemple aux personnes qui interviennent au nom d'élèves handicapés¹⁵.

2.1.2 Défenses et exceptions

Le *Code* comprend des défenses et exceptions spécifiques qui permettent d'adopter des conduites qui autrement seraient discriminatoires. Un fournisseur de services d'éducation qui souhaite invoquer ces défenses ou exceptions doit démontrer qu'il répond à toutes les exigences de l'article pertinent.

Dans le cas de discrimination résultant d'exigences, de qualités requises ou de critères qui peuvent sembler neutres, mais portent atteinte aux droits des élèves handicapés, l'article 11 du *Code* permet au fournisseur de services d'éducation de démontrer que l'exigence, la qualité requise ou le critère est raisonnable et de bonne foi¹⁶. Le fournisseur doit aussi démontrer qu'il est impossible de tenir compte des besoins de l'élève sans causer de préjudice injustifié¹⁷.

L'article 14 du *Code* protège les « programmes spéciaux » conçus pour pallier les désavantages historiques auxquels se heurtent les personnes visées par le *Code*. Par conséquent, les programmes conçus tout spécialement pour venir en aide aux élèves handicapés ne sont probablement pas discriminatoires si l'organisation peut démontrer qu'ils :

- sont destinés à alléger le préjudice ou le désavantage économique
- ont pour but d'aider le groupe défavorisé à bénéficier de chances égales
- sont susceptibles de contribuer à supprimer la discrimination.

L'article 17 établit l'obligation d'accommodement des personnes handicapées. Il n'est pas discriminatoire de refuser d'offrir des services d'éducation à une ou un élève qui est incapable d'en satisfaire aux exigences essentielles. Toutefois, une ou un élève sera jugé inapte uniquement si les besoins relatifs à son handicap ne peuvent faire l'objet de mesures d'adaptation sans causer de préjudice injustifié.

Aux termes de l'article 18 du *Code*, les organismes de bienfaisance, les écoles, les clubs sociaux, les confréries d'élèves d'une université et les autres organisations du genre qui désirent limiter le droit d'adhésion et de participation aux personnes handicapées peuvent le faire tant que leur clientèle est composée en majorité de membres de ce groupe¹⁸.

2.2 Lois touchant l'éducation

2.2.1 Paliers élémentaire et secondaire

La *Loi sur l'éducation*¹⁹ et ses règlements d'application créent une structure d'établissement et d'accommodement des « besoins particuliers » des élèves fréquentant les écoles élémentaires et secondaires financées à même les deniers publics.

Aux termes de la *Loi sur l'éducation*, le ministère de l'Éducation est tenu de s'assurer que tous les enfants « en difficulté » de l'Ontario ont accès à des programmes et des services appropriés et gratuits d'éducation spécialisée. Le ministère a obligé les conseils scolaires à adopter des procédures d'établissement des besoins particuliers des élèves et à élaborer des normes connexes.

L'article 1 de la loi définit une ou un « élève en difficulté » comme étant une ou 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 difficulté ».

La directrice ou le directeur de l'école peut, de son propre chef ou à la demande du père ou de la mère, soumettre le cas d'une ou d'un élève au Comité d'identification, de placement et de révision (CIPR) qui déterminera si l'élève est ou non « en difficulté » et si, le cas échéant, s'il ou elle devrait être placé dans une classe ordinaire et y recevoir du soutien, ou dans une classe réservée aux élèves en difficulté²⁰. Pour en faire la détermination, le CIPR obtiendra une évaluation scolaire, un examen médical et un examen psychologique de l'élève, et tiendra compte des renseignements fournis par les parents. Le CIPR peut également s'entretenir avec l'élève. Si le placement de l'élève dans une classe ordinaire répondait à ses besoins et respectait les préférences des parents, le CIPR doit placer l'élève dans une classe ordinaire.

Le CIPR a aussi le pouvoir de faire des recommandations sur les programmes et services d'éducation de l'enfance en difficulté à offrir à l'élève, mais pas celui de trancher la question. Les parents d'élèves peuvent interjeter appel auprès de la Commission d'appel en matière d'éducation de l'enfance en difficulté de toute décision prise par un CIPR quant au statut d'élève en difficulté ou au placement d'une ou d'un élève. Ils ne peuvent toutefois pas interjeter appel des recommandations faites à l'égard de programmes et de services.

Si la décision du CIPR n'est pas portée en appel, la directrice ou le directeur de l'école que fréquentera l'élève est appelé à rédiger un plan d'enseignement individualisé (PEI) pour l'élève²¹. Les PEI précisent les attentes sur le plan de l'apprentissage de l'élève, les grandes lignes des programmes et services d'éducation de l'enfance en difficulté qui lui seront fournis ainsi qu'une description des méthodes qui seront employées pour évaluer ses progrès. Pour les élèves de 14 ans et plus, le PEI doit également contenir un plan de transition vers des activités postsecondaires appropriées. La directrice ou le directeur de l'école doit élaborer le plan en consultation avec le ou les parents de l'élève (ou avec l'élève s'il ou elle a 16 ans ou plus) et en tenant compte des recommandations faites par le CIPR²².

Il est important de noter que, même si le ministère de l'Éducation a créé son propre cadre d'identification des « élèves en difficulté », c'est la jurisprudence relative aux droits de la personne qui confère aux fournisseurs de services d'éducation leur obligation légale de tenir compte des besoins en matière de handicap des élèves jusqu'au point de préjudice injustifié. Cette obligation légale existe, que l'élève satisfasse ou non à la définition d'élève en difficulté du ministère de l'Éducation²³, qu'il ou elle ait ou non fait l'objet d'un examen par le CIPR et qu'il ou elle possède ou non un PEI.

Exemple : Des parents et organisations de défense des droits et intérêts des personnes handicapées ont soulevé à la CODP des préoccupations à l'égard du fait que certains documents du ministère de l'Éducation n'incluent pas le TDAH parmi les « anomalies » et du fait que, par conséquent, certains fournisseurs de services d'éducation ne procèdent pas à l'accommodement des personnes ayant ce trouble²⁴. La définition du handicap prévue au *Code*, et utilisée dans la jurisprudence va au-delà des catégories d'anomalies adoptées par le ministère de l'Éducation. Par exemple, la jurisprudence relative aux droits de la personne a explicitement classé le TDAH parmi les handicaps nécessitant des mesures d'adaptation aux termes du *Code*²⁵.

Il importe de noter que le *Code* a préséance sur les autres lois, y compris la *Loi sur l'éducation*.²⁶ Cela signifie qu'en cas de divergence entre le *Code des droits de la personne* et la *Loi sur l'éducation*, le *Code* prévaut.²⁷ Le TDPO a déterminé dans une affaire que le ministère de l'Éducation pourrait éventuellement être tenu responsable de discrimination si sa définition de ce qui constitue une anomalie empêchait ou retardait l'accommodement requis d'une ou d'un élève²⁸.

2.2.2 Éducation postsecondaire

En Ontario, une grande variété d'établissements publics et privés, y compris des universités et collèges financés à même les deniers publics, des écoles privées de formation professionnelle et des établissements privés décernant des grades, se chargent d'assurer l'éducation postsecondaire. Le ministère de la Formation et des Collèges et Universités est responsable de l'éducation postsecondaire en Ontario.

L'accommodement des élèves handicapés des établissements postsecondaires n'est pas soumis à des structures législatives aussi détaillées que celui des élèves de l'élémentaire et du secondaire. L'accommodement des élèves handicapés est assujéti à la *Charte canadienne des droits et libertés (Charte)* et aux lois provinciales sur les droits de la personne. Les établissements postsecondaires ont mis en place une grande variété de méthodes et de structures de prestation pour respecter leurs obligations à ce chapitre. Les collèges et universités se sont dotés de bureaux des services aux étudiants handicapés pour favoriser le processus d'accommodement des élèves.

2.3 Charte canadienne des droits et libertés

La *Charte* garantit que les politiques, pratiques et lois de tous les paliers de gouvernement respectent les droits civils, les droits politiques et les droits à l'égalité des membres de la collectivité. Elle s'applique aux écoles, collèges et universités financés à même les deniers publics. Bien que les lois canadiennes relatives aux droits de la personne soient jugées quasi constitutionnelles, elles doivent être envisagées à la lumière de la *Charte*²⁹.

Aux termes de l'article 15 de la *Charte*, nous avons tous droit à la même protection et au même bénéfice de la loi, sans discrimination fondée sur le handicap ou les autres motifs protégés. La garantie à l'égalité prévue à l'article 15 s'apparente à l'objet du *Code*³⁰. Aucun gouvernement ne peut enfreindre les droits prévus par la *Charte*, à moins que leur violation soit justifiée aux termes de l'article 1, qui vise à déterminer si la contravention des droits prévus à la *Charte* est raisonnable dans les circonstances.

2.4 Loi sur l'accessibilité pour les personnes handicapées de l'Ontario

Les fournisseurs de services d'éducation ont des obligations en vertu de la *Loi de 2005 sur l'accessibilité pour les personnes handicapées de l'Ontario* (LAPHO) et de ses règlements sur les normes d'accessibilité³¹. La LAPHO traite du droit à l'égalité des chances et de l'inclusion des personnes handicapées dans toutes les sphères de la société. L'objectif de la LAPHO est de faire en sorte que l'Ontario soit pleinement accessible d'ici 2025. Cette loi met en place une série de normes (service à la clientèle, transports, milieu bâti, emploi et information, et communications)³² que les organisations publiques et privées doivent mettre en place dans un délai donné.

La LAPHO est une loi importante qui améliore l'accès des personnes handicapées. Elle complète le *Code des droits de la personne* de l'Ontario, qui a préséance sur elle. L'élaboration et la mise en œuvre des normes prévues par la LAPHO doivent prendre en compte le *Code*, les principes de droits de la personne connexes et la jurisprudence³³. La conformité à la LAPHO ne garantit pas la conformité au *Code*. Les fournisseurs de services d'éducation doivent se conformer aux deux instruments. Par exemple, même quand un fournisseur de services d'éducation remplit toutes ses obligations aux termes de la LAPHO, il demeure responsable de mener ses activités sans discrimination ou harcèlement quelconque fondé sur le handicap, de donner suite aux demandes d'accommodement individuelles et autres.

2.5 Convention relative aux droits des personnes handicapées

La Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées (CRDPH) est un traité international ayant pour objectif de « promouvoir, protéger et assurer la pleine et égale jouissance de tous les droits de l'homme et de toutes les libertés fondamentales par les personnes handicapées et de promouvoir le respect de leur dignité intrinsèque »³⁴. Le Canada a ratifié la convention en 2010. L'article 24 de la CRDPH reconnaît tout particulièrement le droit des personnes handicapées à l'éducation sans discrimination et sur la base de l'égalité des chances.

Les conventions et traités internationaux qui n'ont pas été mis en œuvre par voie législative au Canada ne font pas partie de la législation canadienne³⁵. Toutefois, la Cour suprême du Canada a statué que le droit international aide à donner un sens et un contexte à la législation canadienne. La Cour a déclaré que les mesures législatives canadiennes (qui comprennent le *Code* et la *Charte*) doivent être interprétées d'une manière conforme aux engagements internationaux du pays³⁶.

La CRDPH est un important outil de droits de la personne qui impose au Canada l'obligation positive d'assurer que les personnes handicapées ont des chances égales dans toutes les sphères de la vie, y compris l'éducation. Dans le cadre de cette obligation, le Canada et l'Ontario devraient mettre en place des mesures communautaires appropriées de soutien et d'adaptation qui assurent des chances égales aux élèves handicapés, en plus d'évaluer les lois, les normes, les programmes et les pratiques pour s'assurer du respect des droits de tout un chacun³⁷.

3. Champ d'application

3.1 L'éducation est un « service » aux termes du *Code*

L'article 1 du *Code* garantit le droit à un traitement égal en matière de services, sans discrimination fondée sur le handicap. Aux termes du *Code*, l'éducation dans son sens le plus large est considérée comme un « service »³⁸. Les « services d'éducation » s'étendent à l'acquisition des connaissances, aux normes scolaires, à l'évaluation et à l'accréditation. Ils peuvent également englober le développement optimal de la personnalité, des talents et des capacités mentales et physiques des élèves, et comprendre les activités parascolaires comme les sports, les activités artistiques et culturelles, d'autres événements scolaires et les excursions. Pendant les premières années d'études, l'éducation en tant que service est généralement définie dans un sens plus large et peut comprendre le développement social, physique et scolaire global de l'élève au sein du milieu d'apprentissage. Aux paliers supérieurs, les services d'éducation ont une définition plus étroite et se limitent de plus en plus aux normes scolaires et à l'accréditation.

3.2 Application aux établissements d'enseignement publics et privés

Le droit à un traitement égal et l'obligation d'accommodement s'appliquent aux établissements d'enseignement préscolaires (services de garde), aux écoles élémentaires et secondaires, ainsi qu'aux collèges et aux universités financés par les secteurs public et privé³⁹. Cela comprend les écoles spéciales de la province, notamment celles des hôpitaux, des centres de soins et de traitement et des établissements correctionnels, et les écoles provinciales⁴⁰. Sont également visés les écoles séparées, écoles de langue française, programmes d'acquisition de métier, d'administration des affaires et de formation professionnelle et, selon le contexte, certains programmes d'apprentissage sur le terrain (c'est-à-dire des programmes d'éducation coopérative, stages et travaux de terrain)⁴¹.

4. Qu'entend-on par handicap?

Le terme « handicap »⁴² englobe une grande variété de catégories et de degrés d'états. Un handicap peut exister depuis la naissance, être causé par un accident ou se manifester au fil du temps. L'article 10 du *Code* définit le « handicap » de la façon suivante :

- 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;
1. (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*.

La notion de « handicap » comprend à la fois des états présents et passés, ainsi qu'un élément subjectif, notamment basé sur la perception de l'invalidité⁴³. Selon la CODP, les mesures de protection du *Code* s'étendent aux handicaps anticipés⁴⁴. Le *Code* protégerait donc les élèves qui n'ont pas de handicap mais qui font l'objet d'un traitement préjudiciable parce qu'on présume qu'ils développeront un handicap, deviendront un fardeau, présenteront

des risques et (ou) auront besoin d'accommodement dans l'avenir. L'importance devrait toujours être accordée aux capacités actuelles de l'élève et aux risques actuels associés à la situation, plutôt qu'aux limitations ou risques qui pourraient se manifester dans l'avenir⁴⁵.

Bien que les alinéas 10 a) à e) du *Code* énumèrent divers types d'états, il est clair que cette liste est offerte à titre d'indication uniquement, et qu'elle n'est pas exhaustive. Un principe juridique lié aux droits de la personne veut aussi que le *Code* reçoive une interprétation libérale, contextuelle et fondée sur l'objectif global visé, soit éliminer la discrimination⁴⁶.

La rencontre entre certaines incapacités et des obstacles environnementaux comme des attitudes préjudiciables, un manque d'information, un milieu bâti non accessible ou tout autre obstacle nuisant à la pleine participation de l'élève en contexte d'éducation peut également créer des handicaps.

La CRDPH reconnaît que « la notion de handicap évolue et que le handicap résulte de l'interaction entre des personnes présentant des incapacités et les barrières comportementales et environnementales qui font obstacle à leur pleine et effective participation à la société sur la base de l'égalité avec les autres »⁴⁷.

Souvent qualifiée d'« approche sociale » ou de « modèle social » du handicap⁴⁸, cette approche est souvent abordée dans les jugements de la Cour suprême du Canada. Dans une cause historique relative aux droits de la personne, la Cour s'est inspirée d'un cadre juridique du handicap fondé sur la notion d'égalité qui tenait compte de l'évolution de facteurs biomédicaux, sociaux et technologiques, et mettait l'accent sur la dignité humaine, le respect et le droit à l'égalité. La Cour a indiqué clairement que la notion de handicap doit être interprétée de manière à inclure son aspect subjectif, étant donné que la discrimination peut être basée autant sur des présomptions, des mythes et des stéréotypes que sur l'existence de limitations fonctionnelles réelles. Selon la Cour :

[U]n « handicap » peut résulter aussi bien d'une limitation physique que d'une affection, d'une construction sociale, d'une perception de limitation ou d'une combinaison de tous ces facteurs. C'est l'effet de l'ensemble de ces circonstances qui détermine si l'individu est ou non affecté d'un « handicap » pour les fins de la *Charte*⁴⁹.

L'importance devrait être accordée aux effets de la distinction, de la préférence ou de l'exclusion dont l'élève a fait l'objet. Dans une autre décision⁵⁰, la Cour suprême a confirmé que l'analyse de la discrimination devrait porter sur le « handicap créé par la société », c'est-à-dire la réaction de la société à un handicap réel ou présumé. De nombreuses décisions de cours d'appel⁵¹ et du TDPO⁵² ont repris le modèle social du handicap formulé par la Cour suprême du Canada.

Les handicaps peuvent être temporaires⁵³, sporadiques ou permanents.

Exemple : Dans une affaire, le TDPO a affirmé : « Je [...] ne suis pas d'accord qu'un état doit avoir un élément de permanence et de persistance pour être qualifié de handicap. » Dans cette affaire, le tribunal a déterminé que les blessures subies lors d'une chute et ayant pris trois semaines à guérir, ainsi qu'une fausse-couche, constituaient toutes les deux des handicaps au sens du *Code*⁵⁴.

Les handicaps peuvent être le résultat d'incapacités physiques ou mentales, ou de limitations fonctionnelles dans certains domaines de la vie quotidienne qui découlent d'incapacités⁵⁵. Cependant, le fait d'obtenir un diagnostic médical ne signifie pas qu'une personne a des limitations⁵⁶.

Lorsqu'ils tentent de comprendre le handicap d'une personne à des fins d'application du *Code*, les décideurs du secteur des droits de la personne et fournisseurs de services d'éducation devraient prendre en compte la manière dont les élèves handicapés définissent leurs propres expériences et besoins connexes⁵⁷. En même temps, un décideur du domaine des droits de la personne qui doit déterminer si les droits d'un élève aux termes du *Code* ont été bafoués peut juger qu'il est raisonnable pour un fournisseur de services d'éducation de chercher à obtenir des renseignements objectifs sur les besoins de l'élève lié au handicap. Cela pourrait inclure les observations d'une tierce partie sur les besoins et les limitations de la personne, comme celles d'un médecin ou d'une ou un autre professionnel de la santé⁵⁸.

4.1 Capacitisme, attitudes négatives, stéréotypes et stigmatisation

Les systèmes de croyances fondés sur le capacitisme s'articulent souvent autour d'attitudes, de stéréotypes⁵⁹ et de stigmates⁶⁰ négatifs à l'endroit des élèves handicapés. Le « capacitisme » fait référence à des attitudes sociétales qui accordent une valeur moindre au potentiel des personnes handicapées et limitent ce potentiel. Selon la Commission du droit de l'Ontario :

[Le capacitisme] peut se définir comme un système de croyances, semblable au racisme, au sexisme ou à l'âgisme, selon lequel une personne handicapée est moins digne d'être traitée avec respect et égard, moins apte à contribuer et à participer à la société ou moins importante intrinsèquement que les autres. Le capacitisme peut s'exercer de façon consciente ou inconsciente et être inscrit dans les institutions, les systèmes ou la culture d'une société. Il peut restreindre les possibilités offertes aux personnes handicapées et réduire leur participation à la vie de leur collectivité⁶¹.

Les attitudes capacitistes reposent souvent sur l'idée selon laquelle le handicap est une « anomalie de la normalité », plutôt qu'une variante inhérente et anticipée de la condition humaine⁶². La discrimination dont souffrent les élèves handicapés s'appuie en grande partie sur les constructions sociales de la « normalité », qui ont tendance à renforcer les obstacles à l'intégration plutôt qu'à favoriser des moyens d'assurer la pleine participation⁶³.

« Le normal de tout le monde est différent de celui des autres. Avant, je croyais que j'étais idiot et stupide, maintenant je ne le crois plus. »
– Élève anonyme⁶⁴

La croyance selon laquelle les handicaps sont des états anormaux a servi à justifier l'exclusion, la négligence, la maltraitance et l'exploitation des personnes handicapées dans une variété de contextes. Elle pourrait aussi favoriser les comportements paternalistes et condescendants à l'égard des élèves handicapés.

La discrimination à l'égard des personnes handicapées est souvent liée à des attitudes préjudiciables⁶⁵, à des stéréotypes négatifs, ainsi qu'à la stigmatisation générale des handicaps. Tous ces concepts sont interreliés. Par exemple, les stéréotypes, préjugés et stigmates peuvent mener à de la discrimination, tandis que les stigmates associés au handicap peuvent être le résultat de la discrimination, de l'ignorance, des stéréotypes et des préjugés.

À la suite de ses propres consultations auprès de personnes handicapées, la Commission du droit de l'Ontario a indiqué ce qui suit :

[...] de nombreux participants ont mentionné la méfiance et le mépris fréquent avec lesquels les personnes handicapées sont traitées lorsqu'elles tentent d'obtenir des services et des mesures de soutien. Les services ayant pour but d'aider les personnes handicapées à combler leurs besoins fondamentaux ou à favoriser leur autonomie, leur indépendance et leur participation peuvent, en pratique, avoir été mis en place en adoptant une mentalité contradictoire, selon laquelle les personnes qui souhaitent obtenir ces services cherchent à déjouer le système ou à obtenir des avantages auxquels elles n'ont pas droit. Cela est particulièrement vrai dans le cas des personnes handicapées qui touchent un faible revenu⁶⁶.

Certaines personnes pourraient penser que les élèves handicapés constituent un « fardeau » pour le système d'éducation, les enseignants, professeurs, chargés de cours, élèves et autres. Il arrive aussi que l'on considère de façon stéréotypée les élèves handicapés des établissements postsecondaires comme des « enfants » inaptes à

prendre des décisions dans leur propre intérêt. Lorsque la stigmatisation, les attitudes négatives et les stéréotypes mènent à de la discrimination, ils contreviennent au *Code*.

Le *Code* interdit aux fournisseurs de services d'éducation de faire de la discrimination à l'endroit des élèves handicapés, et les oblige à mettre fin à toute discrimination qui survient. Ces obligations s'appliquent aux situations de discrimination directe qui sont le résultat des stéréotypes et des préjugés d'une personne. Elles s'appliquent aussi à la discrimination indirecte qui peut avoir cours au sein et à l'échelle des établissements d'enseignement en raison de lois, de politiques et de pratiques inconscientes.

La stigmatisation, les attitudes négatives et les stéréotypes peuvent entraîner l'évaluation erronée des caractéristiques personnelles d'élèves. Ils peuvent aussi mener à l'adoption de politiques, de procédures et de pratiques décisionnelles qui excluent ou marginalisent les élèves handicapés, ou créent pour eux des obstacles résultant du sentiment de ne pas être les bienvenus ou de ne pas avoir leur place dans les activités en classe ou la vie sociale de l'école.

Exemple : Une professeure d'université demande à un élève sourd de s'asseoir au fond de la salle afin que son interprète ne dérange pas les autres étudiants. Elle dit également à l'élève qu'il n'aura pas d'interprète dans la vraie vie, et qu'il ne devrait donc pas en avoir un à l'université⁶⁷.

Les fournisseurs de services d'éducation doivent prendre des mesures pour veiller à ce que les attitudes négatives, stéréotypes et stigmates ne donnent pas lieu à une conduite ou à un traitement discriminatoire à l'endroit des élèves handicapés.

Exemple : Une université organise des séances de sensibilisation du corps professoral et d'autres membres du personnel aux problèmes rencontrés par les étudiants ayant des difficultés d'apprentissage. Cette formation vise à sensibiliser les participants aux divers besoins des étudiants en matière d'apprentissage et à chasser les mythes et idées fausses qui, en soi, peuvent faire entrave à l'accès égal aux services d'éducation.

Après avoir mené des consultations avec les élèves et leurs familles, l'intervenant provincial en faveur des enfants et des jeunes a déclaré : « Des élèves qui ont des troubles d'apprentissage ont dit que personne ne leur avait expliqué leur "trouble d'apprentissage", de sorte qu'ils-elles n'ont jamais compris que leur façon d'apprendre était différente de celle des autres. Et ne le sachant pas, ces jeunes avaient l'impression que quelque chose clochait chez eux ou ils-elles se retrouvaient à part des autres, se

sentant comme des “idiots”. La crainte de la différence était devenue une cause d'échec en elle-même, les jeunes essayant de comprendre pourquoi il leur fallait plus de temps pour apprendre ce que leurs pairs semblaient apprendre si facilement »⁶⁸.

4.2 Prise en compte des handicaps non apparents

Pour maintenir un milieu d'apprentissage accueillant, il faut également être sensible aux nombreuses façons dont les handicaps des élèves peuvent se manifester et aux besoins particuliers qui en résultent. Pour l'observateur moyen, certains types de handicaps passent inaperçus. Ce peut être en raison de la nature du handicap en question; il peut être épisodique ou se manifester différemment selon le milieu, ou ses effets peuvent être invisibles.

D'autres handicaps peuvent devenir apparents dans le cadre de situations précises, par exemple lorsqu'il est nécessaire de communiquer verbalement avec une élève malentendante ou aux prises avec un trouble de la parole ou du langage, ou de communiquer par écrit avec un élève atteint de dyslexie. Un handicap peut également se révéler avec le temps, à la suite d'interactions répétées, ou ne devenir apparent que lorsque l'élève demande qu'on prenne des mesures d'adaptation. Enfin, d'autres handicaps demeureront non apparents parce que l'élève n'en dévoilera jamais l'existence pour des raisons personnelles.

Exemple : Une jeune femme reçoit un diagnostic de cancer du sein au beau milieu de sa session universitaire du printemps. Étant donné qu'elle fait en sorte de suivre un traitement durant les vacances d'été, elle n'a pas besoin d'accommodement en milieu scolaire et décide de ne pas faire part de son diagnostic à l'université.

Parfois, il peut également ne pas être nécessaire de divulguer un handicap, car celui-ci n'a pas d'effet sur les études de l'élève. C'est notamment le cas dans les établissements d'enseignement qui ont conçu leurs technologies, programmes d'études, et autres programmes et services dans un souci d'intégration, de sorte qu'il n'est pas nécessaire de fournir des mesures d'adaptation ou d'apporter des modifications pour répondre aux besoins des élèves handicapés⁶⁹.

Parmi les handicaps non apparents peuvent aussi figurer les troubles mentaux, les difficultés d'apprentissage, le syndrome de fatigue chronique, la sensibilité à des facteurs environnementaux, le diabète, l'anaphylaxie et l'épilepsie.

Les élèves qui ont un handicap non apparent éprouvent souvent des difficultés particulières au sein du système d'éducation. Parce que ces handicaps ne sont pas « apparents », ils ne sont généralement pas bien compris de la société. Cela peut entraîner l'adoption de

conduites fondées sur l'ignorance et des renseignements erronés, et faire en sorte qu'on définisse ou qu'on comprenne mal le handicap d'un élève.

Exemple : Les personnes sourdes, devenues sourdes ou malentendantes sont souvent perçues à tort comme ayant des troubles mentaux⁷⁰.

Certains élèves peuvent hésiter particulièrement à demander une mesure d'adaptation, surtout si leurs enseignants ou professeurs doutent du bien-fondé de leur demande parce que le handicap n'est pas apparent⁷¹.

En étant sensibles et bien formés, les éducateurs, le personnel des établissements et les autres élèves peuvent lutter contre les stéréotypes, la stigmatisation et les préjugés qui peuvent avoir un effet discriminatoire sur les élèves ayant un handicap non apparent.

4.2.1 Troubles mentaux et dépendances

Les troubles mentaux sont une forme de handicap non apparent qui soulève des questions particulières en contexte d'éducation⁷². Les élèves qui ont des troubles mentaux et des dépendances peuvent se heurter à un degré élevé de stigmatisation et à des obstacles considérables. La stigmatisation peut entraîner un climat de stress élevé, ce qui peut agir comme déclencheur ou aggraver l'état de la personne. Elle peut aussi dissuader une personne de chercher de l'aide, de peur d'être traitée de façon préjudiciable. De nombreuses idées fausses continuent de circuler à propos de la maladie mentale. Trop souvent, les personnes qui ont un trouble mental sont étiquetées et jugées en fonction d'idées préconçues et d'hypothèses fausses. Les règles, conditions préalables, politiques ou pratiques qui traitent les élèves ayant un trouble mental ou une dépendance différemment des élèves ayant d'autres handicaps peuvent s'avérer discriminatoires à première vue⁷³.

La CODP a organisé à l'échelle de la province une consultation portant spécifiquement sur la discrimination fondée sur la santé mentale afin de traiter des questions importantes et distinctes auxquelles se heurtent les personnes ayant des troubles mentaux et des dépendances. En 2012, elle a publié les conclusions de cette consultation dans *Parce qu'on importe! Rapport de la consultation sur les droits de la personne, les troubles mentaux et les dépendances*⁷⁴. Elle s'est inspirée de ces conclusions, des nouveaux développements dans le domaine du droit, des tendances sur le plan international et des recherches en sciences sociales pour élaborer sa *Politique sur la prévention de la discrimination fondée sur les troubles mentaux et les dépendances*, rendue publique en 2014⁷⁵. La CODP a également publié *En quelques chiffres, un profil statistique des personnes aux prises avec des troubles mentaux et des dépendances en Ontario*⁷⁶ en 2015, et mené, en 2016, une enquête sur les obstacles systémiques auxquels se heurtent les élèves qui

fréquentent des établissements postsecondaires et ont des troubles mentaux. Les conclusions de son enquête de 2016 ont été publiées en 2017 dans *Dans une optique d'apprentissage : Rapport d'enquête sur les obstacles systémiques rencontrés par les personnes présentant des troubles de santé mentale lors de la prise en compte de leurs besoins dans le cadre de leurs études postsecondaires*⁷⁷.

Les fournisseurs de services d'éducation devraient se renseigner et sensibiliser les effectifs scolaires et les élèves aux handicaps non apparents, afin de créer un milieu accueillant et sûr pour tous les élèves handicapés. Les établissements devraient s'assurer d'offrir à tous les élèves des occasions d'apprentissage qui accroissent leurs compréhension et appréciation des questions relatives à la diversité en milieu d'apprentissage et combattent les attitudes négatives et les stéréotypes.

Les établissements postsecondaires se retrouvent souvent aux premières lignes de l'intervention auprès des jeunes adultes aux prises avec des troubles mentaux. Selon les recherches, 75 p. 100 des troubles mentaux se manifestent pour la première fois entre l'âge de 18 et 24 ans⁷⁸. Les collèges et universités des quatre coins de la province font état d'une hausse significative du nombre d'élèves aux prises avec des troubles mentaux en milieu scolaire ces dernières années⁷⁹.

Menée au printemps de 2016, la National College Health Assessment (NCHA) – une enquête nationale en ligne servant à recueillir des renseignements sur les comportements, les attitudes et les perceptions des élèves – indique que la dépression, l'anxiété et les tentatives de suicide sont en hausse parmi les élèves des établissements postsecondaires de l'Ontario. Selon l'enquête :

- 46 p. 100 des élèves ont déclaré être en situation de dépression telle qu'il leur était difficile de fonctionner (contre 40 p. 100 en 2013)
- 65 p. 100 ont déclaré avoir ressenti une anxiété insurmontable au cours de l'année précédente (contre 58 p. 100 en 2013)
- 14 p. 100 ont déjà sérieusement songé au suicide (contre 11 p. 100 en 2013)
- 2,2 p. 100 ont déclaré avoir fait une tentative de suicide au cours de l'année précédente (contre 1,5 p. 100 en 2013)
- 9 p. 100 ont déclaré avoir déjà fait une tentative de suicide, mais non au cours de l'année précédente⁸⁰.

Durant les consultations de la CODP avec les parties prenantes du secteur de l'éducation, des participants ont indiqué que les établissements d'enseignement s'étaient efforcés de mettre leurs services à la portée d'un nombre croissant d'élèves ayant des troubles mentaux, et de mieux répondre à leurs besoins. Malgré cela, il existe encore aujourd'hui au sein des établissements postsecondaires des obstacles systémiques à la prise en compte des besoins des élèves ayant des troubles mentaux⁸¹. Compte tenu de la hausse sans précédent des demandes d'accommodement relatives aux troubles mentaux sur les campus de l'ensemble de la province, il est essentiel que le gouvernement prenne des mesures pour veiller à ce que les établissements postsecondaires obtiennent le soutien dont ils ont besoin. Pour y parvenir, il pourrait mettre en place les services de santé mentale requis pour répondre à la demande accrue, et assurer la coordination et la continuité des activités des différentes organisations qui contribuent à faire en sorte que les jeunes adultes ayant des troubles mentaux reçoivent un soutien approprié et opportun.

4.3 Évolution de la définition légale du handicap

La législation relative aux droits de la personne évolue constamment. Certaines affections, caractéristiques ou expériences qui n'étaient pas qualifiées de handicaps par le passé pourraient éventuellement être reconnues comme telles en raison de modifications apportées à la loi pour refléter les progrès médicaux, sociaux ou idéologiques.

Au fil des ans, de nouveaux handicaps peuvent faire leur apparition et prendre du temps à se faire reconnaître et bien comprendre. Par exemple, on a rapporté ces dernières années une augmentation des cas d'anaphylaxie alimentaire⁸². En Ontario, la *Loi de Sabrina* est entrée en vigueur en juin 2006⁸³. Cette loi oblige les conseils scolaires de l'Ontario à établir et maintenir une politique sur l'anaphylaxie. Elle prévoit aussi l'élaboration, par les directeurs d'école, d'un plan individuel pour chaque élève à risque d'anaphylaxie⁸⁴. La jurisprudence relative aux droits de la personne reconnaît que l'anaphylaxie est un handicap au sens du *Code*⁸⁵. Par conséquent, les fournisseurs de services d'éducation ont l'obligation aux termes de la loi de tenir compte des besoins des élèves ayant des allergies pouvant causer la mort au même titre que tout autre handicap, et ce, jusqu'au point de préjudice injustifié.

Exemple : Un conseil scolaire élabore une politique exhaustive sur les allergies alimentaires qui comprend des procédures de formation du personnel afin qu'ils puissent composer de façon sécuritaire avec les allergies alimentaires, notamment en sachant comment reconnaître les symptômes d'anaphylaxie et réagir correctement aux urgences éventuelles. Les écoles locales sont tenues d'organiser des séances de sensibilisation des parents et des élèves aux allergies mortelles et à l'importance d'inclure tous les élèves aux activités scolaires, dont les élèves à risque d'anaphylaxie.

Dans certains cas, la loi n'indique pas clairement si certains problèmes de santé constituent des handicaps au sens du *Code*. Même lorsque le problème de santé d'une ou d'un élève n'est pas qualifié de handicap aux termes des lois relatives aux droits de la personne, les mesures de protection du *Code* s'appliqueront si l'élève est perçu comme ayant un handicap⁸⁶ ou des limitations fonctionnelles en raison de son état.

Les fournisseurs de services d'éducation devraient savoir que les handicaps nouveaux et émergents ne sont pas toujours bien compris. En général, le terme « handicap » doit être interprété dans son sens large. Par exemple, il pourrait s'avérer plus difficile pour les élèves dont le handicap est moins connu d'obtenir la vérification de leur handicap par leur médecin de famille. Le fournisseur de services d'éducation pourrait devoir consulter un spécialiste du handicap en question. L'attention devrait toujours être portée sur les besoins et limitations de la personne en quête d'accommodement, et non sur un diagnostic quelconque⁸⁷.

4.4 Intersection du handicap et d'un ou plusieurs autres motifs visés par le *Code*

La discrimination peut s'avérer unique ou distincte lorsqu'elle fait intervenir deux motifs du *Code* ou plus. On dit alors qu'il s'agit de discrimination « intersectionnelle » ou « croisée ». Le concept de discrimination intersectionnelle repose sur le principe que l'identité compte des dimensions multiples et interreliées, et que l'intersection de ces dimensions identitaires peut entraîner de la marginalisation et de l'exclusion fondées sur des motifs du *Code*⁸⁸.

Par exemple, le Comité des droits des personnes handicapées des Nations Unies a fait état des effets de la discrimination intersectionnelle ou croisée sur les filles et les femmes en milieu scolaire :

La discrimination croisée et l'exclusion constituent des obstacles importants à la réalisation du droit des femmes et des filles handicapées à l'éducation. Les États Parties doivent repérer et supprimer ces obstacles, notamment la violence sexiste et le fait qu'il n'est pas accordé de valeur à l'éducation des femmes et des filles, et mettre en place des mesures particulières afin de garantir que l'exercice du droit à l'éducation n'est pas entravé par le sexe et/ou la discrimination fondée sur le handicap, la stigmatisation ou les préjugés. Les préjugés négatifs fondés sur le sexe et/ou le handicap dans les manuels et les programmes scolaires doivent être supprimés. L'éducation contribue puissamment à combattre les idées traditionnelles sur les sexes qui perpétuent les cadres sociétaux patriarcaux et paternalistes. Les États

Parties doivent garantir la scolarisation et la persévérance scolaire des femmes et des filles handicapées grâce à des services éducatifs et de réadaptation, et y voir des instruments de leur développement, de l'amélioration de leur condition et de leur émancipation⁸⁹.

En 2017, la commissaire en chef de la CODP a écrit au ministre de l'Éducation pour lui faire part des besoins croisés des élèves handicapés issus des Premières Nations, surtout en ce qui a trait au rôle de l'Ontario en matière d'éducation de l'enfance en difficulté des Premières Nations. La lettre de la CODP faisait écho aux préoccupations soulevées et recommandations formulées dans l'*Ontario First Nations Special Education Review Report*, rendu public en mai 2017⁹⁰. Entre autres, ce rapport fait état de sérieuses préoccupations relatives aux droits de la personne que soulève l'approche adoptée par l'Ontario vis-à-vis des élèves issus des Premières Nations qui ont des besoins particuliers et poursuivent leurs études dans des écoles provinciales ou qui vivent hors réserve et souhaitent poursuivre leurs études dans des écoles autochtones. Parmi les préoccupations soulevées figure l'accès inéquitable au financement de l'éducation de l'enfance en difficulté, ce qui se répercute directement sur les services offerts aux enfants des Premières Nations qui ont des besoins particuliers⁹¹.

La discrimination fondée sur le handicap pourrait recouper la discrimination fondée sur d'autres motifs du *Code*, y compris :

- la race, la couleur ou l'origine ethnique
- la croyance (la religion)
- l'ascendance (y compris l'ascendance autochtone)
- la citoyenneté (y compris le statut de réfugié ou de résident permanent)
- l'identité sexuelle et l'expression de l'identité sexuelle
- le sexe (y compris la grossesse)
- l'état familial
- l'état matrimonial (y compris l'union de conjoints de même sexe)
- un autre type de handicap, dont un trouble mental, un trouble de l'apprentissage, un trouble cognitif ou une déficience intellectuelle
- l'orientation sexuelle
- l'âge.

Les personnes handicapées sont également davantage susceptibles d'avoir un faible revenu que le reste de la population, et bon nombre d'entre elles vivent dans la pauvreté chronique. Pour comprendre l'effet de la discrimination sur les élèves handicapés, il peut être pertinent d'envisager la situation de ces personnes sur le plan du revenu. Le faible revenu pourrait aussi entraîner des formes de discrimination spécifiques.

Les fournisseurs de services d'éducation devraient prendre des mesures pour que le fait de s'engager dans ses études, surtout au niveau postsecondaire, ne soit pas plus onéreux pour les élèves handicapés (et leurs familles). Par exemple, les élèves handicapés qui choisissent d'étudier à temps partiel ou de délaissier temporairement leurs études en raison de leur handicap ne devraient pas en faire les frais sur le plan financier⁹².

Dans le cadre de l'obligation de maintenir des milieux libres de discrimination et de harcèlement, les fournisseurs de services d'éducation doivent prendre des mesures pour concevoir des programmes, politiques et environnements inclusifs qui tiennent compte des besoins de personnes de différents horizons ayant des dimensions identitaires uniques.

Exemple : Une organisation qui fournit des services de soutien aux étudiantes lesbiennes et aux étudiants gais, bisexuels et transgenres d'une université s'assure que sa documentation est accessible aux élèves ayant un handicap visuel dans plusieurs formats de substitution.

Les fournisseurs de services d'éducation devraient également faire en sorte que les membres de leur personnel aient des compétences culturelles⁹³. La capacité d'interagir efficacement et en toute aisance avec des élèves d'horizons culturels variés est une première compétence importante à acquérir afin de reconnaître et de satisfaire les besoins en matière de droits de la personne de différentes populations, y compris les élèves handicapés qui se reconnaissent également dans d'autres motifs du *Code*.

Les fournisseurs de services d'éducation devraient adopter une approche individualisée qui reconnaît l'identité singulière de chaque personne et le fait que chaque personne est la mieux placée pour comprendre ses propres besoins.

La CODP se préoccupe également des comptes rendus d'élèves étant « acheminés » vers des programmes particuliers en raison de leur association aux motifs de handicap et de race du *Code*, et de stéréotypes connexes à l'égard de leurs capacités. À titre d'exemple, des recherches indiquent qu'un nombre disproportionné d'élèves racialisés de certaines régions sont acheminés vers des classes d'éducation de l'enfance en difficulté parce qu'on perçoit chez eux un handicap⁹⁴. Les fournisseurs de services d'éducation doivent veiller à ce que l'évaluation des capacités des élèves ne repose pas sur des partis pris inconscients et stéréotypes négatifs. Ils doivent aussi être conscients des répercussions des politiques et pratiques relatives à la discipline sur les élèves qui sont racialisés et handicapés ou perçus comme ayant un handicap. La CODP a mis en lumière l'effet négatif de ce genre de politiques par le passé et continuera de suivre les situations où l'intersection de motifs du *Code* a des répercussions négatives sur l'accès à l'éducation des élèves.

Les fournisseurs de services d'éducation doivent également veiller à ne pas sélectionner ou utiliser des examens, ou du matériel et des méthodes d'évaluation et de placement des élèves handicapés qui reposent sur des préjugés raciaux ou culturels, ou qui portent autrement atteinte aux droits garantis par le *Code*.

La langue peut également être un facteur de discrimination fondée sur des motifs connexes du *Code*, tels que l'ascendance, l'origine ethnique, le lieu d'origine, la race, la citoyenneté et la croyance. Les élèves handicapés francophones, surtout, ont des droits relatifs aux langues officielles minoritaires aux termes de la *Charte* et de la *Loi sur l'éducation* de l'Ontario. Une personne peut également faire l'objet d'un traitement différentiel, par exemple, en raison de l'intersection de lois relatives aux droits de la minorité francophone et aux droits de la personne, lorsque les membres de la communauté francophone tentent de faire simultanément valoir ce type de droits. Par exemple, des élèves handicapés fréquentant une école de langue française en Ontario ont dit rencontrer des difficultés à accéder à des services d'éducation de l'enfance en difficulté et à des spécialistes dans leur langue⁹⁵.

5. Qu'est-ce que la discrimination⁹⁶?

Le *Code* n'offre aucune définition de la discrimination. Notre compréhension de cette notion repose plutôt sur la jurisprudence. Pour établir, à première vue, l'existence de discrimination aux termes du *Code*, les élèves doivent démontrer :

- 1) qu'ils possèdent une caractéristique ne pouvant pas constituer un motif de discrimination (p. ex. handicap)
- 2) qu'ils ont subi un effet préjudiciable dans un domaine social (p. ex. éducation) auquel s'applique le *Code*
- 3) que la caractéristique protégée a constitué un facteur dans la manifestation de l'effet préjudiciable⁹⁷.

Les élèves et étudiants doivent démontrer qu'il y a eu discrimination « selon la prépondérance des probabilités », c'est-à-dire qu'il est raisonnable de croire que de la discrimination a eu lieu. Une fois que la discrimination a été établie à première vue, il revient au fournisseur de services d'éducation de justifier la conduite au moyen du régime d'exemptions prévu par le *Code* (p. ex. défense fondée sur des exigences de bonne foi).

Si le fournisseur ne peut justifier ainsi la conduite, on conclura à l'existence de discrimination.

Il peut y avoir discrimination sans que cela soit intentionnel. L'intention n'entre pas en ligne de compte dans la détermination de l'existence de discrimination.

5.1 Formes de discrimination

5.1.1 Discrimination directe, indirecte, subtile et par suite d'un effet préjudiciable

La discrimination peut prendre une variété de formes. Par exemple, elle peut être directe. Elle peut survenir quand des fournisseurs de services d'éducation bloquent l'accès d'élèves handicapés à des services d'éducation, leur refusent des avantages offerts à d'autres ou leur imposent des fardeaux additionnels qu'ils n'imposent pas à d'autres, sans raison légitime ou de bonne foi. Cette discrimination repose souvent sur des attitudes négatives, des stéréotypes et des partis pris à l'égard des élèves handicapés.

La discrimination peut également se manifester de façon indirecte. Elle peut être exercée par l'entremise d'une tierce personne ou organisation.

Exemple : Une école privée fait de la discrimination « indirecte » en avisant un agent de recrutement dont elle a retenu les services de ne pas solliciter les candidatures d'élèves handicapés qui nécessitent des mesures d'adaptation coûteuses.

Toute organisation ou personne qui fixe des conditions discriminatoires et toute organisation ou personne qui exerce cette discrimination peuvent être accusées conjointement et tenues ensemble responsables de discrimination dans le cadre d'une requête en droits de la personne.

La discrimination est souvent subtile. Il est rare que les gens formulent des remarques discriminatoires directement ou expriment des points de vue stéréotypés pour expliquer leur comportement. Pour établir qu'il y a eu discrimination subtile, il est habituellement nécessaire d'examiner l'ensemble des circonstances de façon à déceler un modèle de comportement discriminatoire. Des actes individuels peuvent sembler ambigus ou se justifier lorsqu'on les examine de façon isolée, alors que leur mise en contexte peut permettre de conclure que la discrimination fondée sur un motif du *Code* a constitué un facteur dans le traitement d'une personne. Les écarts inexplicables par rapport aux pratiques habituelles peuvent aussi servir à démontrer l'existence de discrimination⁹⁸, tout comme les critères applicables à certains élèves uniquement, signes possibles de traitement différentiel des élèves handicapés.

Parfois, des règles, des normes, des politiques, des pratiques ou des exigences d'apparence neutre peuvent avoir un « effet préjudiciable » sur les élèves handicapés.

Exemple : La politique d'une université qui prévoit que seuls les élèves à temps plein peuvent obtenir une bourse d'études aurait probablement un effet préjudiciable sur les élèves qui peuvent uniquement fréquenter l'université à temps partiel en raison d'un handicap.

Beaucoup de lois, d'exigences ou de normes sont mises en place sans égard aux circonstances ou besoins particuliers des élèves handicapés. Il incombe aux fournisseurs de services d'éducation de comprendre leur effet discriminatoire possible et, le cas échéant, de l'éliminer.

5.1.2 Harcèlement⁹⁹

Dans le cadre de leur obligation de créer un milieu d'apprentissage sûr pour tous les élèves, y compris les élèves handicapés, les établissements d'enseignement doivent lutter contre l'intimidation et le harcèlement. Le *Code* définit le harcèlement de la façon suivante : « Fait pour une personne de faire¹⁰⁰ des remarques ou des gestes vexatoires lorsqu'elle sait ou devrait raisonnablement savoir que ces remarques ou ces gestes sont importuns¹⁰¹ ». Le renvoi à des remarques ou des gestes que la personne « sait ou devrait raisonnablement savoir » qu'ils « sont importuns » établit un critère à la fois objectif et subjectif de détermination de l'existence du harcèlement.

Du côté subjectif, on considère la connaissance qu'a le harceleur de la réaction provoquée par son comportement. Du côté objectif, soit le point de vue d'une tierce partie « raisonnable », on considère le type de réaction généralement provoquée par le comportement. Pour établir le point de vue d'une tierce partie « raisonnable », il faut prendre en compte la perspective de la personne qui est victime de harcèlement¹⁰². Autrement dit, le TDPO peut conclure selon la preuve à sa disposition qu'une personne savait, ou aurait dû savoir, que ses gestes étaient importuns¹⁰³.

Tous les élèves, y compris ceux qui ont un trouble mental, ont le droit de vivre à l'abri du harcèlement en matière d'éducation. L'article 1 du *Code* garantit le droit à un traitement équitable en matière de services, sans discrimination fondée sur le handicap ou tout autre motif protégé par le *Code*. Le harcèlement fondé sur le handicap est une forme de discrimination et est donc interdit en contexte de services d'éducation¹⁰⁴. Cette protection permettrait de sanctionner : (i) les fournisseurs de services d'éducation qui harcèlent des élèves pour des motifs de discrimination interdits par le *Code*, et (ii) les fournisseurs de services d'éducation qui savent ou devraient savoir que des élèves sont harcelés pour de tels motifs et qui ne prennent pas de mesures individualisées et systémiques pour rectifier la situation.

Si on ne règle pas la situation, le harcèlement peut nuire à la capacité de l'élève d'avoir un accès égal aux services d'éducation et de participer pleinement à l'expérience d'apprentissage.

Exemple : Dans une salle de classe, un groupe d'élèves agace constamment et sans raison apparente un élève ayant le syndrome de Gilles de La Tourette. Le groupe exclut l'élève des activités de la récréation, disant qu'il est « différent » et « bizarre ».

La situation donne à penser que l'élève est traité de la sorte en raison de son handicap, même si aucun des élèves n'a mentionné le handicap directement. L'élève commence à avoir mal au ventre le matin et dit à ses parents qu'il ne veut pas aller à l'école. Le harcèlement nuit à sa capacité de profiter du programme d'études.

Pour qu'il y ait violation du *Code* ou revendication de droits aux termes du *Code*, il n'est pas nécessaire que l'élève visé se soit opposé au harcèlement au moment des faits¹⁰⁵. Les élèves handicapés qui sont la cible de harcèlement peuvent être en situation de vulnérabilité et craindre les conséquences de toute opposition ouverte à la situation. Il incombe aux fournisseurs de services d'éducation de maintenir un environnement exempt de discrimination et de harcèlement, qu'il y ait ou non objection de la part de quiconque¹⁰⁶.

Certaines conduites ou remarques relatives au handicap ne sont pas nécessairement offensantes à première vue. Elles peuvent toutefois être considérées comme « importunes » du point de vue d'une ou d'un élève. Lorsqu'on reprend un type de comportement ou de conduite malgré l'objection de la personne visée, il peut y avoir violation du *Code*. Tous les élèves ont le droit de vivre à l'abri de comportements humiliants ou blessants fondés sur leur handicap.

Des élèves peuvent être la cible de « lignes de conduite importunes » fondées sur un handicap actuel, passé ou présumé, sur des besoins en matière d'accommodement, sur un traitement qu'ils suivent (p. ex. médication ou thérapie) ou sur les effets secondaires d'un traitement. Le harcèlement peut inclure ce qui suit :

- insultes, surnoms ou interpellations insultantes fondés sur un handicap
- graffiti, images ou caricatures offrant une représentation négative des personnes handicapées
- commentaires ridiculisant des personnes en raison de caractéristiques liées au handicap
- questions ou observations déplacées à propos du handicap, de la médication¹⁰⁷ du traitement ou des besoins en matière d'accommodement d'un élève
- moqueries ou plaisanteries visant un élève en raison d'un handicap
- divulgation non appropriée du handicap d'un élève à des parties qui n'ont pas besoin d'avoir cette information
- ostracisme ou exclusion répétée d'élèves de l'environnement social
- diffusion de matériel offensant sur les personnes handicapées dans un établissement d'enseignement par courriel, messages textes, Internet ou autre.

La technologie électronique, y compris les messages textes, les courriels, les réseaux sociaux et les blogues, fait en sorte que le harcèlement fondé sur des motifs du *Code* est de plus en plus courant.¹⁰⁸ Malgré la complexité des questions juridiques entourant la réglementation du harcèlement subi en ligne, les fournisseurs de services d'éducation

peuvent être tenus responsables du maintien d'un milieu empoisonné causé par l'utilisation de la technologie de l'établissement ou d'appareils électroniques privés dans les locaux de l'établissement pour accéder à des communications électroniques contenant des remarques ou des comportements constituant du harcèlement¹⁰⁹.

Le harcèlement peut prendre diverses formes selon que la personne visée se reconnaît dans un ou plusieurs motifs du *Code*.

Exemple : Un professeur adjoint d'une université demande à répétition à une élève aveugle de sortir avec lui. Malgré les nombreux refus de l'élève, il continue de lui faire des avances après les classes et l'attend à plusieurs reprises à l'extérieur de ses autres cours. En raison de son handicap, l'élève est incapable de détecter la présence du professeur adjoint avant qu'il ne se retrouve à sa proximité immédiate, ce qui accroît le harcèlement sexuel ressenti.

Les tribunaux ont statué que les écoles ont l'obligation de maintenir un milieu d'apprentissage positif et non discriminatoire¹¹⁰. Le fait de harceler des élèves en raison de leur handicap peut brimer leur accès à des services d'éducation et créer un milieu d'apprentissage toxique. Les fournisseurs de services d'éducation qui ont vent d'une situation de harcèlement ont l'obligation de rectifier immédiatement la situation. Si l'allégation de harcèlement peut être prouvée, le règlement de la situation peut inclure l'adoption de mesures disciplinaires.

En 2016, le Bureau de l'intervenant provincial en faveur des enfants et des jeunes a publié un rapport d'enquête sur le vécu des jeunes personnes ayant des besoins particuliers et leurs familles en Ontario. Selon le rapport, « [b]eaucoup de jeunes ont raconté avoir passé des années à l'école à penser qu'ils-elles n'avaient pas ce qu'il fallait pour réussir. Des jeunes ont même raconté se faire crier par la tête par leurs professeurs et par leurs aides-éducateurs et se faire intimider par d'autres jeunes. Les jeunes voulaient que leurs enseignants les protègent et s'organisent pour qu'ils-elles se sentent en sécurité dans leur classe¹¹¹. »

En milieu d'apprentissage, il est important dans un premier temps de fournir une formation anti-harcèlement aux éducateurs et aux autres membres du personnel de l'école en vue de créer un climat de respect mutuel. Les éducateurs seront ensuite davantage capables de composer de façon appropriée avec les cas d'intimidation et de harcèlement qui se produisent dans la salle de classe. À cet égard, les fournisseurs de services d'éducation devraient également sensibiliser les élèves aux droits de la personne et mettre en œuvre des stratégies pour prévenir la discrimination et le harcèlement.

Dans le cadre d'un récent sondage de parents d'élèves aux prises avec des déficiences intellectuelles en Ontario, 64.9 p. 100 des parents sondés ont rapporté que leurs enfants avaient été la cible d'une forme quelconque d'intimidation liée à leur handicap. Selon les parents, les auteurs des gestes d'intimidation étaient des élèves, des parents et, parfois même, des membres du personnel de l'école¹¹².

Les fournisseurs de services d'éducation peuvent adopter les moyens suivants pour aider à prévenir l'intimidation et le harcèlement :

- mettre en place des politiques et des normes qui dictent les attentes relatives à la conduite appropriée et décrivent les conduites interdites
- montrer clairement qu'ils ne tolèrent pas de tels comportements
- communiquer clairement aux élèves les conséquences de l'intimidation et du harcèlement
- renseigner les élèves sur les questions relatives aux handicaps et les sensibiliser aux différences sur le plan des besoins et à l'acceptation de la diversité
- faire appel à des mises en situation et exercices pour aider les élèves à accroître leur compassion et à être plus sensibles aux répercussions possibles de l'intimidation sur autrui
- respecter la confidentialité des élèves qui signalent des cas d'intimidation (ce qui encouragera d'autres élèves harcelés à faire rapidement part de la situation).

Les établissements d'enseignement peuvent grandement aider à favoriser un milieu exempt de harcèlement pour les élèves handicapés et autres personnes protégées par le *Code* en adoptant une politique claire et exhaustive de lutte contre le harcèlement. Lorsque des allégations de harcèlement sont faites contre un établissement, la politique de l'établissement informerait toutes les parties de leurs droits, rôles et responsabilités. Une telle politique devrait énoncer clairement les mesures immédiates et efficaces à prendre en cas de harcèlement. Le contenu suggéré d'une politique de lutte contre le harcèlement figure à l'Annexe C.

Les établissements d'enseignement devraient informer tous leurs élèves et membres du personnel de l'existence d'une politique de lutte contre le harcèlement, le cas échéant, et des procédures en place pour traiter les plaintes déposées. Ils peuvent procéder de la façon suivante :

- distribuer la politique à tout le monde dès son adoption
- sensibiliser les nouveaux élèves à la politique en incluant cette politique dans les documents d'orientation
- offrir une formation aux éducateurs et autres membres du personnel sur le contenu de la politique
- offrir une formation continue en matière de droits de la personne.

5.1.3 Milieu empoisonné

Le maintien d'un milieu empoisonné est une forme de discrimination. En contexte d'emploi, les tribunaux des droits de la personne ont jugé que l'atmosphère d'un lieu de travail est une condition d'emploi au même titre que les heures de travail ou le taux salarial. Les « conditions d'emploi » comprennent les circonstances émotionnelles et psychologiques du lieu de travail¹¹³. Ces concepts s'appliquent aussi au secteur de l'éducation.¹¹⁴

Au sein d'une organisation, les remarques et conduites importunes constantes liées à la présence d'un handicap peuvent empoisonner le milieu et créer une atmosphère hostile ou angoissante pour une ou plusieurs personnes handicapées.

Il peut parfois y avoir recoupement entre le harcèlement et l'empoisonnement du milieu. Par exemple, des incidents de harcèlement à l'endroit d'élèves handicapés pourraient créer un milieu empoisonné¹¹⁵. Or, les termes « harcèlement » et « milieu empoisonné » font référence à deux concepts distincts¹¹⁶. On peut parler de « milieu empoisonné » quand la situation ne satisfait pas à la définition juridique de harcèlement. Par exemple, la présence sur le campus de graffiti ridiculisant les personnes ayant des troubles mentaux pourrait créer un milieu empoisonné, bien qu'elle ne satisfasse pas aux critères juridiques d'établissement du harcèlement, lesquels exigent habituellement que surviennent plus d'un incident, et qu'ils soient dirigés vers une personne en particulier. On conclut à l'existence d'un milieu empoisonné non pas en fonction du nombre d'occurrences de gestes ou de commentaires quelconques, mais en fonction de la nature de ces gestes ou commentaires, et de leur effet sur une personne¹¹⁷. Il peut parfois arriver qu'un commentaire ou qu'un geste, à lui seul, soit si grave ou substantiel qu'il a pour effet de créer un milieu empoisonné¹¹⁸.

Exemple : Un chargé de cours commence son exposé en exprimant son irritation envers le fait de devoir tenir compte des besoins d'un élève handicapé qui suit le cours. Il affirme que les difficultés d'apprentissage n'existent pas, mais que certains élèves sont paresseux et passent trop de temps à regarder la télévision. Cette remarque à elle seule peut créer un milieu empoisonné, non seulement pour l'élève visé, mais également pour d'autres élèves ayant des troubles de l'apprentissage ou autres troubles¹¹⁹.

La création d'un milieu empoisonné a pour conséquence d'imposer à certaines personnes des conditions d'apprentissage très différentes de celles des personnes qui ne sont pas visées par les gestes et commentaires importuns. Il en résulte un déni de l'égalité aux termes du *Code*. Dans certaines circonstances, le milieu empoisonné peut même avoir un impact sur des élèves qui n'appartiennent pas au groupe visé (effet indirect du harcèlement).

N'importe qui, quel que soit son statut ou sa position d'autorité, peut formuler des remarques ou poser des gestes qui créent un milieu empoisonné. Par conséquent, le milieu d'un élève handicapé peut être empoisonné par un membre du personnel enseignant ou du personnel administratif ou de soutien de l'établissement, une ou un autre élève, ou une autre personne.

Après avoir mené des consultations avec les élèves et leurs familles, l'intervenant provincial en faveur des enfants et des jeunes de l'Ontario a déclaré : « Bon nombre de jeunes et de parents qui nous ont envoyé des présentations ont dit que l'école devrait d'abord et avant tout créer un milieu d'enseignement accueillant et rassurant et outiller son personnel pour qu'il soit en mesure de travailler en ce sens. Des enfants qui ne se sentent pas rassurés sur le plan affectif ne peuvent pas apprendre, notamment parce que les milieux scolaires qui sont menaçants nuisent à leur capacité de faire confiance aux autres. À maintes reprises, nous avons entendu des parents dire qu'ils devaient se battre pendant des heures chaque jour avec leurs enfants pour les préparer à l'école ou les convaincre d'y aller. Et, au final, leurs enfants se retrouvaient dans un milieu hostile et désagréable où les autres élèves se moquaient d'eux et d'elles ou les narguaient, et où leurs enfants ne recevaient aucun soutien moral¹²⁰. »

Les fournisseurs de services d'éducation ont l'obligation d'assurer un milieu libre de discrimination, de surveiller la création de milieux empoisonnés et de prendre des mesures pour intervenir et les éliminer. Les fournisseurs de services d'éducation qui occupent des rôles de gestion ou de supervision et qui sont conscients de l'existence d'une atmosphère empoisonnée ou devraient l'être, mais qui ne font rien pour modifier la situation, exercent de la discrimination à l'endroit des élèves visés, même s'ils n'ont pas personnellement participé à l'empoisonnement de l'atmosphère¹²¹.

5.1.4 Discrimination systémique¹²²

La discrimination fondée sur le handicap ne se limite pas à des comportements individuels; elle peut également être systémique ou institutionnalisée¹²³. La discrimination systémique ou institutionnalisée est l'une des formes de discrimination les plus complexes¹²⁴. Les fournisseurs de services d'éducation ont l'obligation positive de veiller à ne pas exercer de discrimination systémique ou institutionnelle.

On entend par discrimination systémique ou institutionnelle des attitudes, des formes de comportement, des politiques ou des pratiques qui font partie des structures sociales et administratives d'un établissement ou d'un secteur, et qui créent ou perpétuent une

situation de désavantage relatif chez les élèves handicapés. Ces attitudes, comportements, politiques ou pratiques peuvent sembler neutres en apparence, mais ont néanmoins un effet « préjudiciable » ou un effet d'exclusion sur les élèves handicapés.

Exemple : Dans le cadre d'une demande de stage dans un barreau, un étudiant en droit remplit un questionnaire qui comprend la question : « Avez-vous déjà suivi un traitement de la schizophrénie, de la paranoïa ou d'un trouble de l'humeur qualifié de trouble affectif grave ou de trouble bipolaire? » Il répond « oui » puisqu'il a déjà eu des périodes de dépression pour lesquelles il a obtenu un traitement. Parce qu'il a répondu « oui », le barreau lui impose certaines conditions et réexamine sa compétence mentale chaque fois qu'il présente une demande de participation à de nouvelles activités professionnelles. Malgré le fait qu'il n'a eu aucun nouvel épisode de dépression, il doit produire plusieurs rapports médicaux et rencontrer un psychiatre après avoir été admis au barreau, et se soumettre à une enquête menée par deux enquêteurs privés. Son dossier connaît des délais par rapport à ceux des autres candidats. Un tribunal des droits de la personne conclut que la question qu'on lui a posée était discriminatoire et qu'elle entraîne de la discrimination systémique à l'endroit des personnes aux prises avec les troubles mentaux mentionnés. Cela provient en partie du fait que les personnes qui répondent « oui » à la question font l'objet d'une évaluation plus intense (et intrusive) que les autres. Le tribunal apprend également que le barreau a imposé des conditions à la demande d'adhésion de 77 p. 100 des personnes ayant répondu « oui » à cette question. Le tribunal note que les facteurs en l'espèce étaient « suffisants pour constituer un effet préjudiciable, surtout compte tenu des désavantages historiques et de la stigmatisation sociale actuelle dont font l'objet les personnes ayant un diagnostic de trouble mental¹²⁵.

La discrimination systémique peut également recouper d'autres types de discrimination. Par exemple, l'effet discriminatoire d'une politique particulière peut être aggravé par l'attitude discriminatoire de la personne chargée d'administrer la politique.

La discrimination systémique est souvent enchâssée dans une institution ou un secteur. Elle peut passer inaperçue des personnes qu'elle ne vise pas, voire même de celles qu'elle vise. En donnant l'impression qu'elle résulte de forces « naturelles »¹²⁶ (p. ex. les personnes handicapées ne sont pas aussi aptes au travail), « l'exclusion même du groupe désavantagé » peut venir favoriser la discrimination. Pour combattre la discrimination systémique, les établissements d'enseignement doivent créer un climat propice à la contestation et à la dissuasion des pratiques et attitudes négatives, et veiller à ce que toutes les facettes de leurs activités soient inclusives et sensibles à la variété de besoins de leur clientèle.

Exemple : Lorsqu'elle conçoit des résidences étudiantes, une université embauche un spécialiste en conception afin de veiller à ce que toutes les structures physiques soient conformes aux principes de la conception inclusive, et libres de toutes entraves non visées par la réglementation du *Code du bâtiment*. Cette étape fait en sorte que les logements et espaces communs soient accessibles aux élèves handicapés (ainsi que les familles comprenant de jeunes enfants et les personnes âgées).

Il n'est pas toujours nécessaire que de nombreuses personnes se plaignent des politiques ou pratiques d'un établissement pour qu'on en reconnaisse les effets systémiques discriminatoires. Les éléments de preuve qui ressortent du cas d'une personne peuvent souvent amener à conclure que beaucoup de membres d'un groupe protégé par le *Code* subiront les effets préjudiciables des politiques ou pratiques en cause.

6. Discipline, sécurité dans les écoles et élèves handicapés

Il est d'une importance capitale d'assurer le maintien de milieux d'apprentissage sûrs, respectueux et libres de conduites non appropriées. Des lois et règlements provinciaux, et politiques connexes relatives à l'éducation ont été conçus et mis en application pour aider les fournisseurs de services d'éducation à assumer cette responsabilité vitale¹²⁷. Or, dans certains cas, les politiques relatives à la discipline peuvent avoir un effet négatif sur les élèves handicapés.

Malgré les modifications apportées à la *Loi sur l'éducation* afin d'assurer la prise en compte des facteurs atténuants¹²⁸ au moment de fixer les mesures disciplinaires à imposer à des élèves handicapés, la CODP continue d'entendre que, dans beaucoup de cas, les élèves handicapés affichent encore des taux de suspension et (ou) de renvoi très supérieurs à la moyenne¹²⁹. Selon les propres statistiques du ministère de l'Éducation pour 2015-2016, 46,9 p. 100 des suspensions et 45,8 p. 100 des renvois concernent des élèves ayant des besoins particuliers en matière d'éducation¹³⁰.

Les fournisseurs de services d'éducation doivent s'assurer de respecter leurs responsabilités aux termes du *Code*, en plus des exigences professionnelles prévues par la *Loi sur l'éducation*. Aux termes du *Code*, les fournisseurs de services d'éducation ont l'obligation d'évaluer les élèves handicapés avant de leur imposer des mesures disciplinaires. Ces mesures peuvent comprendre notamment la retenue, l'exclusion, la suspension et le renvoi. Les éducateurs devraient tenter de déterminer si le comportement de l'élève est dû à son handicap à l'aide des informations suivantes :

- évaluations de l'élève
- renseignements pertinents fournis par l'élève et (ou) ses parents ou tuteurs
- observations de l'élève

- plan d'adaptation de l'élève, s'il en existe un
- si les mesures d'adaptation prévues dans le plan d'adaptation de l'élève étaient appropriées, et si elles ont été fournies conformément au plan au moment de la conduite en question
- si le handicap de l'élève a nui à sa capacité de comprendre les effets et les conséquences du comportement
- si le handicap de l'élève a nui à sa capacité de maîtriser le comportement passible de mesures disciplinaires
- si l'élève a des besoins non décelés ou non déclarés liés à son handicap, qui doivent faire l'objet d'un accommodement¹³¹.

En vertu du *Code*, les fournisseurs de services d'éducation ont l'obligation de fournir des mesures d'adaptation aux élèves handicapés jusqu'au point de préjudice injustifié¹³². Tous les élèves handicapés, y compris les élèves dont le comportement est perturbateur, ont droit à des mesures d'adaptation.

Les éducateurs doivent envisager un éventail de stratégies pour composer avec les comportements perturbateurs. Ces stratégies comprennent la réévaluation et, au besoin, la modification du plan d'adaptation de l'élève, la mise en place de mesures de soutien supplémentaires, ainsi que l'utilisation d'autres techniques d'enseignement et d'intervention positive sur le plan du comportement.

Les politiques et pratiques d'éducation qui ont un effet préjudiciable sur les élèves handicapés peuvent faire l'objet de contestations aux termes du *Code*.

Les comportements d'élèves handicapés qui ne sont pas la manifestation du handicap, c'est-à-dire où aucun lien causal n'existe entre le comportement et le handicap, entraînent les conséquences normales imposées à ce type de comportements¹³³. Dans un tel cas cependant, les mesures disciplinaires requises doivent être imposées avec discernement, en tenant compte de la situation particulière de l'élève¹³⁴.

Dans de rares cas, le comportement d'une personne, même s'il s'agit d'une manifestation de son handicap, peut constituer un risque pour sa santé ou sa sécurité, ou celles des autres élèves, du personnel enseignant ou du reste du personnel de l'établissement. Dans une telle situation, le fournisseur de services d'éducation conserve l'obligation de tenir compte des besoins de l'élève jusqu'au point de préjudice injustifié, mais pourrait devoir résoudre des préoccupations légitimes relatives à la santé et à la sécurité. Cette question est abordée davantage à la rubrique *Santé et sécurité* de la section *Préjudice injustifié* de la présente politique.

7. Représailles

L'article 8 du *Code* protège les gens contre les représailles et les menaces de représailles¹³⁵. Les représailles sont des gestes qui ont pour but de punir une personne pour avoir revendiqué ou exercé un droit aux termes du *Code*.

Les élèves handicapés peuvent revendiquer leurs droits protégés par le *Code* et s'opposer à la discrimination subie en soumettant une plainte pour discrimination à un établissement d'enseignement ou en déposant une requête auprès du TDPO. Cependant, pour démontrer l'existence de représailles, il n'est pas nécessaire que la personne qui allègue en avoir fait l'objet ait déposé de plainte ou de requête officielle aux termes du *Code*¹³⁶. Elle n'a pas non plus à prouver que ses droits ont réellement été enfreints¹³⁷.

Pour établir l'existence de représailles basées sur l'un des motifs du *Code*, les élèves doivent démontrer :

- qu'un geste a été posé contre eux ou que des menaces ont été proférées à leur endroit
- que la menace ou le geste allégué avait trait au fait que la personne avait revendiqué ou tenté d'exercer un droit protégé par le *Code*
- que le fournisseur de services d'éducation avait l'intention de se venger de la personne pour avoir revendiqué ou tenté d'exercer le droit¹³⁸.

Exemple : Une mère communique à de nombreuses reprises par courriel avec l'enseignante de son fils étant donné que les mesures de soutien prévues dans le plan d'adaptation de ce dernier n'ont pas été mises en place. Elle n'arrive pas à régler la situation avec l'enseignante et fait appel à la directrice de l'école. La directrice parle à l'enseignante de l'appel de la mère et des questions qui y ont été traitées. L'enseignante refuse de répondre aux appels et courriels de la mère, et garde à répétition l'élève en classe à l'heure de la récréation sans en expliquer la raison. La conduite de l'enseignante pourrait constituer des représailles aux termes du *Code*.

Les personnes associées à des élèves handicapés s'étant plaints de discrimination bénéficient aussi de protection contre la discrimination et les représailles¹³⁹.

8. Obligation d'accommodement

Aux termes du *Code*, les fournisseurs de services d'éducation sont légalement tenus de considérer les besoins des élèves handicapés pénalisés par une norme, une règle ou une exigence¹⁴⁰. L'accommodement est nécessaire afin de supprimer des obstacles à l'éducation

qui autrement empêcheraient les élèves handicapés de bénéficier des mêmes chances et avantages, et du même accès à l'éducation que les autres élèves.

Dans le cadre d'un récent sondage auprès des parents d'élèves ayant des déficiences intellectuelles en Ontario, 53,2 p. 100 des personnes sondées ont indiqué que leur enfant n'avait pas accès à des mesures d'adaptation appropriées sur le plan scolaire; 68,2 p. 100 des personnes sondées ont indiqué que l'école satisfaisait la moitié ou moins des besoins de l'enfant sur le plan scolaire. Lors d'entrevues, les parents ont insisté sur les effets dévastateurs des piètres attentes et du manque d'occasions de participer¹⁴¹. »

Les milieux éducatifs devraient avoir été conçus de façon inclusive et doivent être adaptés aux besoins des élèves handicapés d'une façon qui favorise leur intégration et leur pleine participation.

L'accommodement ne signifie pas d'assouplir les exigences imposées de bonne foi, c'est-à-dire les attentes sur le plan des compétences et qualités qu'une personne doit posséder pour être admise à un cours ou programme, pour réussir le cours ou programme, pour obtenir son diplôme ou autre.

L'obligation d'accommodement comprend deux composantes, soit une composante procédurale et une composante de fond. La procédure adoptée pour étudier la mesure d'adaptation (le processus) est aussi importante que la forme réelle d'accommodement fournie (la mesure d'adaptation adoptée)¹⁴². Dans une affaire portant sur l'accommodement d'un trouble mental en milieu de travail, un tribunal judiciaire a statué que : « le fait de ne pas envisager ou prendre en compte la question de l'accommodement, y compris les mesures d'adaptation pouvant être prises, le cas échéant, constitue un manquement à l'obligation "procédurale" d'accommodement »¹⁴³.

Les fournisseurs de services d'éducation sont tenus de veiller à respecter à la fois la composante procédurale et la composante de fond de leur obligation d'accommodement¹⁴⁴. Dans une affaire, le TDPO a affirmé :

L'analyse est la même que dans le cas de l'obligation de l'employeur de tenir compte du handicap d'un employé. Sur le plan procédural, le [conseil scolaire] a l'obligation, dès l'établissement du handicap, de déterminer quels types de modifications ou de mesures d'adaptation seront nécessaires pour permettre à l'élève de participer pleinement à l'école. L'obligation de fond fait en sorte que le conseil répondant et chacune des écoles, dans le présent cas, apportent les modifications ou fournissent les mesures d'adaptation requises pour favoriser la pleine participation de l'élève,

y compris la mise en place des modifications, mesures d'adaptation et stratégies comportementales nécessaires sur le plan scolaire, jusqu'au point de préjudice injustifié¹⁴⁵.

Pour respecter la composante procédurale de l'obligation d'accommodement, les parties doivent entretenir des relations significatives qui s'articulent autour des besoins de l'élève et de la capacité du fournisseur de services d'éducation d'en tenir compte.

Exemple : Il a été établi qu'un conseil scolaire avait manqué à son obligation procédurale d'accommodement en omettant d'analyser les besoins individuels d'un élève autiste et en ne prenant pas sérieusement en compte la possibilité d'y répondre en modifiant sa politique sur les transports, ce qui aurait permis au garçon de fréquenter l'école pendant une partie de la journée¹⁴⁶.

En Ontario, il est clair qu'un manquement à l'obligation procédurale d'accommodement peut entraîner un verdict de violation du *Code*, même si aucune mesure d'adaptation matérielle n'aurait pu être offerte sans préjudice injustifié. La non-exécution de l'une quelconque des deux composantes de l'obligation d'accommodement entraîne le non-respect de l'obligation d'accommodement¹⁴⁷.

Un fournisseur de services d'éducation ne peut pas plaider le préjudice injustifié de façon convaincante s'il n'a pas fait en sorte d'explorer les mesures d'adaptation possibles et de satisfaire aux autres exigences de la composante procédurale de son obligation d'accommodement¹⁴⁸.

8.1 Principes de l'adaptation

L'obligation d'accommodement repose sur trois principes, dont le respect de la dignité, l'individualité, et l'intégration et la pleine participation.

8.1.1 Respect de la dignité

La *Convention relative aux droits des personnes handicapées* indique ce qui suit : « [la] discrimination fondée sur le handicap est une négation de la dignité et de la valeur inhérentes à la personne humaine »¹⁴⁹.

L'accommodement des élèves handicapés doit être effectué de la façon la plus respectueuse de la dignité de la personne, dans la mesure où cela ne cause pas de préjudice injustifié¹⁵⁰. La dignité humaine englobe le respect et l'estime de soi, et la valeur intrinsèque de la personne en tant qu'être humain. Elle inclut aussi l'intégrité physique et psychologique, et

l'autonomisation de la personne¹⁵¹. On porte atteinte à la dignité lorsqu'on marginalise, stigmatise ou dévalorise certains élèves, ou lorsqu'on ne tient pas compte d'eux. Le respect des renseignements personnels, la confidentialité, le confort, l'individualité et l'estime de soi sont tous des facteurs importants.

Il est également essentiel de respecter l'autonomie de l'élève, surtout aux paliers secondaire et postsecondaire. Les fournisseurs de services d'éducation devraient reconnaître le droit des élèves à l'auto-détermination, ainsi que leurs droits d'être traités de façon non paternaliste et de prendre des décisions dans leur meilleur intérêt avec un niveau minimal d'ingérence. Les fournisseurs de services d'éducation doivent également prendre en compte la façon dont une mesure d'adaptation est fournie et la participation de l'élève au processus.

Le respect de la dignité exige de tenir compte de l'ensemble des dimensions de la personne plutôt que de son seul handicap. Cela exige aussi de respecter et de valoriser les points de vue des élèves handicapés, particulièrement lorsqu'ils parlent de leur propre vécu.

Les fournisseurs de services d'éducation devraient envisager différentes façons de tenir compte des besoins des élèves handicapés selon un continuum allant des moyens les plus respectueux de la dignité et des autres valeurs inhérentes aux droits de la personne, aux moyens les moins respectueux de ces valeurs.

Exemple : L'aménagement d'une entrée pour fauteuils roulants au-dessus d'un quai de chargement ou à un endroit donnant sur une aire de service ou une salle à ordures constitue une mesure d'adaptation peu respectueuse de la dignité des élèves handicapés. L'accès aux immeubles devrait être tout aussi pratique et agréable pour les élèves utilisant des aides à la mobilité que pour les autres élèves.

Les fournisseurs de services d'éducation ont l'obligation de maintenir un milieu scolaire positif pour toute leur clientèle. L'attitude des éducateurs à l'égard des questions relatives aux handicaps agit considérablement sur la façon dont la population étudiante traite les élèves handicapés, et interagit avec eux. Les éducateurs devraient s'efforcer de sensibiliser les élèves à ces questions et d'adopter une attitude et un comportement respectueux à l'égard des élèves handicapés. Les fournisseurs de services d'éducation doivent intervenir pour mettre fin à tout comportement qui pourrait porter atteinte à la dignité de ces élèves.

8.1.2 Individualité

Il n'existe pas de formule d'accommodement établie. Les besoins de chaque élève sont uniques et doivent être envisagés d'un regard neuf lorsque des mesures d'adaptation sont demandées. Il faut toujours mettre l'accent sur les besoins de l'élève plutôt que le type de

handicap¹⁵². Les approches passe-partout fondées uniquement sur des catégories, des étiquettes et des généralisations sont inacceptables¹⁵³. Il peut être nécessaire de passer en revue les mesures d'adaptation consenties à une ou un élève à une date ultérieure pour s'assurer qu'elles continuent de répondre adéquatement aux besoins de l'élève.

Bien des mesures d'adaptation profiteront à la fois à un grand nombre d'élèves ayant des besoins semblables, mais cela ne signifie pas qu'une mesure d'adaptation répondant aux exigences d'une personne conviendra aux besoins d'une autre. Un même état de santé peut se manifester de façons variées chez différentes personnes, et occasionner des symptômes, des limitations et des pronostics différents.

Par exemple, certaines personnes ayant un handicap visuel lisent le braille, mais d'autres non. La diversité des styles d'apprentissage et des conséquences d'un handicap pourrait faire en sorte qu'il soit nécessaire d'adopter des approches différentes¹⁵⁴.

Exemple : L'inscription d'une élève sourde qui communique principalement au moyen de l'American Sign Language ou de la Langue des signes québécoise à une école provinciale pour élèves sourds ou à un programme enseigné en langage gestuel dans une école locale pourrait constituer une mesure d'adaptation appropriée. Par contre, dans le cas d'un élève qui est également atteint de surdité profonde, mais qui utilise surtout la communication orale, l'intégration dans une classe ordinaire jumelée à des mesures de soutien pourrait être davantage appropriée.

L'adoption de mesures d'adaptation individualisées obligera également les fournisseurs de services d'éducation à rester attentifs au fait que de nombreux élèves handicapés se reconnaissent également dans d'autres motifs protégés par le *Code*. Les fournisseurs de services d'éducation doivent tenir compte de la pertinence que pourraient avoir ces autres dimensions identitaires au moment de mettre en place des mesures d'adaptation appropriées.

Exemple : Un garçon de huit ans qui est atteint d'hyperactivité avec déficit de l'attention et dont la famille a immigré récemment en Ontario du Sri Lanka s'inscrit à l'école publique du quartier. Pour bien informer les parents du fonctionnement du système d'éducation de l'enfance en difficulté et des ressources accessibles aux élèves handicapés, et favoriser l'accommodement de leur enfant, le directeur de l'école donne aux parents des renseignements écrits en tamoul, leur langue maternelle, sur les services offerts.

8.1.3 Intégration et pleine participation

La conception et la mise en œuvre des mesures d'adaptation devraient assurer l'intégration maximale et la pleine participation. Pour favoriser l'intégration et la pleine participation, il faut assurer une conception sans obstacle et inclusive, et éliminer les obstacles qui existent. Lorsque des obstacles perdurent parce qu'il est encore impossible de les éliminer, il est nécessaire de prévoir des mesures d'adaptation individuelles jusqu'au point de préjudice injustifié.

Exemple : Un programme de natation pour enfants offert par une garderie affecte un instructeur de plus à un groupe qui inclut un enfant ayant des troubles de la mobilité, étant donné que la piscine du quartier n'est pas munie d'une rampe et d'une main courante accessibles. Cela permet au garçon d'obtenir le soutien additionnel dont il a besoin pour suivre un programme régulier de natation.

Les établissements d'enseignement devraient être conçus et adaptés de façon à répondre aux besoins des élèves handicapés afin de favoriser leur intégration et leur pleine participation. Les fournisseurs de services d'éducation doivent veiller, dans la mesure du possible, à intégrer les élèves handicapés aux activités de classe et parascolaires. Les politiques, activités, programmes et services scolaires devraient être conçus de façon inclusive, en tenant compte des besoins de tous les élèves, afin de n'en exclure aucun en particulier. Les politiques scolaires doivent tenir compte des besoins variés des élèves et prévoir des mesures de rechange pour répondre à ceux des élèves handicapés.

Exemple : Les relations de travail à l'école se sont détériorées au point où une grève du personnel scolaire est imminente. Avant que cela ne se produise, le conseil scolaire collabore avec les directeurs d'école pour dresser un plan d'urgence en vue de permettre aux élèves de continuer de fréquenter l'école pendant un arrêt de travail éventuel. Ce plan prévoit des dispositions précises pour répondre aux besoins des élèves handicapés, ainsi que des mesures supplémentaires en cas de débrayage des aides-enseignants, des aides-enseignants chargés des élèves ayant des besoins particuliers, et des autres membres du personnel affecté à l'éducation de l'enfance en difficulté.

Les lois relatives aux droits de la personne établissent clairement que l'égalité passe parfois par l'application d'un traitement différent qui ne porte pas atteinte à la dignité de la personne. Dans certains cas, le meilleur moyen d'assurer l'égalité des élèves handicapés est de leur offrir des services distincts ou spécialisés. Cependant, les fournisseurs de services d'éducation devraient garder à l'esprit qu'en contexte d'éducation, la ségrégation est moins respectueuse de la dignité des personnes handicapées et s'avère inacceptable, à moins qu'on puisse démontrer que l'intégration entraînerait un préjudice injustifié ou que la ségrégation est le seul moyen d'assurer l'égalité¹⁵⁵.

8.2 Conception inclusive

L'intégration et la pleine participation dépendent de la conception inclusive du système d'éducation. La notion de conception inclusive ou « universelle »¹⁵⁶ a été adaptée au contexte de l'éducation. La notion de « conception universelle de l'apprentissage » (CUA)¹⁵⁷ met l'accent sur la participation égale et reconnaît que tous les élèves ont des capacités et des besoins différents. Ce mode de conception est préférable à l'élimination des obstacles ou à l'adoption de mesures d'adaptation ponctuelles, deux approches basées sur l'idée que de légères modifications pourraient suffire à rendre les structures existantes acceptables¹⁵⁸.

L'intervenant provincial en faveur des enfants et des jeunes a reconnu que « [m]ême les plus dévoués et les plus compétents des professeurs ne peuvent aider tous les élèves de leur classe si l'école n'est pas conçue ni aménagée pour être accueillante et soutenir les besoins uniques de chaque élève »¹⁵⁹.

Les fournisseurs de services d'éducation doivent prendre note qu'il est possible de porter atteinte au droit à l'égalité si on omet de tenir compte des besoins des groupes désavantagés. Comme l'a observé la Cour suprême du Canada :

[L]e 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 personne¹⁶⁰.

La Cour suprême a également relevé le besoin de « régler finement » la société afin d'éviter que ses structures et idées préconçues n'empêchent les personnes handicapées d'y jouer un rôle¹⁶¹. Selon elle, les normes en place devraient tenir compte de tous les membres de la société, dans la mesure où il est raisonnablement possible de le faire¹⁶².

Exemple : Une université élabore une politique relative aux congés qui prévoit l'approche à adopter quand un élève a besoin de prendre temporairement congé de ses études (p. ex. en raison d'un trouble mental, d'une autre question de santé ou d'une situation soudaine comme le décès d'un être cher). La politique débute par une déclaration de l'établissement, dans lequel il s'engage à respecter son obligation d'accommodement des élèves handicapés. La déclaration inclut des renseignements sur la façon de coordonner les services de soutien offerts aux élèves, de limiter les répercussions financières dans la mesure du possible et de faciliter le retour réussi aux études lorsque l'élève en est capable. En informant les élèves, le personnel et le corps professoral de l'existence de la politique, l'université aide à réduire les obstacles

organisationnels à la prise de congés temporaires et la stigmatisation associée à ce genre de congés, favorise la santé et le bien-être à la suite d'un congé temporaire, et l'obtention d'un diplôme postsecondaire¹⁶³.

Les fournisseurs de services d'éducation doivent intégrer des notions d'égalité à leurs normes et exigences. Cette approche dynamique est plus efficace parce qu'elle met l'accent sur l'accessibilité et l'inclusion dès le départ. La prévention des obstacles est bien préférable à l'élimination des obstacles, et cadre avec la notion de handicap en tant que modèle social qui considère que le « handicap » est le résultat d'obstacles sociétaux et du manque d'accommodement des différences par la société¹⁶⁴.

Le Comité des droits des personnes handicapées des Nations Unies a exprimé son soutien envers la CUA. Il encourage les États Parties à la *CRPD* à adopter l'approche de la conception inclusive de l'apprentissage, une série de principes qui procurent aux enseignants et autres membres du personnel une structure leur permettant de créer des milieux d'apprentissage flexibles et de dispenser une instruction répondant aux besoins variés de tous les apprenants.

La conception universelle de l'apprentissage reconnaît que tous les élèves ont leur propre façon d'apprendre et repose sur :

1. la création de modes d'apprentissage flexibles
2. la création d'un climat stimulant en classe
3. le maintien pour tous les élèves d'attentes élevées en offrant différents moyens d'y parvenir
4. l'octroi aux enseignants de l'autonomie nécessaire pour repenser leur propre enseignement
5. la priorisation de la réussite scolaire de tous les élèves, y compris les élèves handicapés.

Les programmes d'études doivent être conçus, élaborés et mis en œuvre de façon à s'adapter et à répondre aux exigences de chaque élève, et à fournir les réponses pédagogiques appropriées. Les établissements doivent remplacer les évaluations normalisées par des formes flexibles et différents types d'évaluation et de reconnaissance des progrès individuels effectués en vue d'atteindre les grands objectifs qui permettent les parcours d'apprentissage parallèles¹⁶⁵.

Les fournisseurs de services d'éducation trouveront probablement que la conception inclusive et l'élimination des obstacles sont des mesures pratiques bénéficiant à un grand nombre d'élèves.

Exemple : Une université rend ses cours accessibles en baladodiffusion. En plus de profiter aux élèves handicapés qui utilisent des technologies adaptées pour accéder au contenu de cours, ce mode de prestation aide aussi les élèves qui ont des troubles de l'apprentissage ou une langue maternelle autre que le français, et ceux qui ne peuvent pas assister aux cours en raison de responsabilités familiales. Les cours en baladodiffusion servent aussi d'outils d'apprentissage utiles à des élèves ayant une variété de préférences et de styles d'apprentissage, entre autres au moment de se préparer en vue des examens.

Selon les circonstances, certaines mesures d'adaptation individuelles peuvent demander beaucoup de ressources, de temps et de supervision de la part de l'établissement, opposer le personnel enseignant aux défenseurs des droits et intérêts des personnes handicapées, et imposer un fardeau indu aux élèves handicapés qui évoluent au sein du milieu d'apprentissage et à leurs familles¹⁶⁶. La CUA favorise l'indépendance et l'autonomie des élèves, et crée un milieu plus inclusif et accueillant pour l'ensemble des élèves.

La CUA reconnaît qu'il existe une multitude de façons d'apprendre. Pour optimiser l'apprentissage, les fournisseurs de services d'éducation devraient créer des milieux d'apprentissage flexibles qui reposent sur les trois principes de la CUA et offrent :

- 1) **des modes de représentation multiples** pour donner aux apprenants une variété de façons d'amasser l'information et les connaissances
- 2) **des modes d'expression multiples** pour donner aux apprenants d'autres modes de démonstration du savoir
- 3) **des modes de participation multiples** pour exploiter les intérêts des apprenants, leur offrir des défis appropriés et les motiver à apprendre.

Du National Center on Universal Design for Learning :

www.udlcenter.org/aboutudl/whatisudl/3principles

(date de consultation : 20 octobre 2017)

Les fournisseurs de services d'éducation devraient tenir compte des principes de la CUA au moment d'élaborer et de modifier les programmes d'études et les plans d'apprentissage, de construire de nouvelles installations, d'effectuer des rénovations, d'acquérir de nouveaux systèmes informatiques, de lancer de nouveaux sites Web, de concevoir des cours¹⁶⁷, des modes de prestation et des méthodes d'évaluation, et de mettre en place de nouveaux programmes, services, politiques et procédures.

Exemple : Un conseil scolaire prend des mesures pour s'assurer que le matériel didactique soit accessible sous forme électronique au moment où les documents imprimés sont remis à tous les élèves, afin d'éviter tout retard pour les élèves qui ont besoin des documents en format de substitution (p. ex. élèves qui ont une déficience visuelle ou des difficultés d'apprentissage).

Les fournisseurs de services d'éducation ne devraient jamais créer de nouveaux obstacles au moment de concevoir ou de mettre à niveau des systèmes¹⁶⁸. Les fournisseurs de services d'éducation qui créent sciemment de nouveaux obstacles pour les personnes handicapées ou qui prennent des mesures qui maintiennent les obstacles auxquels se heurtent les personnes handicapées pourraient contrevenir au *Code*¹⁶⁹.

En plus de prévenir les obstacles dès la conception initiale au moyen de méthodes inclusives, les fournisseurs de services d'éducation doivent être conscients des obstacles systémiques qui existent déjà au sein de leurs structures et systèmes. Ils devraient prendre des mesures actives pour cerner et tenter d'éliminer ces obstacles.

Exemple : Un conseil scolaire passe en revue son site Web pour cerner les obstacles auxquels pourraient se heurter les personnes handicapées. Il débloque de nombreux éléments graphiques pour veiller à ce que les personnes malvoyantes puissent augmenter la taille des caractères à l'ordinateur et agrandir ou réduire une page sur leurs appareils mobiles. Le conseil ajoute aussi des descriptions d'images et de logos pour les personnes qui ont très peu de vision ou sont aveugles. Enfin, il modifie la présentation du contenu du site Web pour assurer un lettrage clair et un bon contraste des couleurs. Cela permet aux personnes malvoyantes et à celles qui utilisent des technologies d'assistance d'accéder plus facilement à l'information et de repérer rapidement le contenu recherché.

Il importe de noter que même lorsque les principes de la CUA ont été mis en œuvre intégralement et que les établissements ont adopté une démarche globale d'élimination des obstacles, il peut subsister des obstacles auxquels se heurtent les élèves handicapés.

Lorsque les normes les plus élevées de conception universelle ont été appliquées et que des obstacles demeurent parce qu'il est impossible de les enlever, il faut étudier et mettre en œuvre des solutions temporaires ou les meilleures solutions de rechange possibles à l'intention d'élèves individuels, conformément à l'obligation d'accommodement, dans la mesure où ces solutions n'entraînent pas de préjudice injustifié.

Exemples d'éléments de CUA :

Système de gestion des cours (SGC)

- mise en œuvre d'un système électronique et centralisé de gestion des cours
- favorise la communication en temps opportun avec les élèves
- peut être utilisé de façon autonome par les élèves à tout moment.

Diapositives PowerPoint

- pour compléter les exposés en classe
- compatibles avec les technologies adaptées (p. ex. logiciels de lecture d'écran)
- offertes aux élèves par l'entremise du SGC.

Exposés en classe

- enregistrés et rendus accessibles en baladodiffusion
- balados en formats multiples (audio, vidéo + audio, transcription écrite)
- offerts aux élèves par l'entremise du SGC
- processus de prise de notes collectives (rotation des élèves); notes mises à la disposition des élèves par l'entremise du SGC
- pourraient être mis à la disposition des élèves sur bande vidéo avec sous-titrage codé.

Manuels scolaires et matériel de cours

- offerts dans la mesure du possible à tous les élèves en format imprimé et électronique.

Communication

- attentes du cours (y compris les exigences scolaires de bonne foi) communiquées clairement aux élèves de nombreuses façons (p. ex. dans les descriptifs de cours, de façon verbale et électronique, à l'aide de PowerPoint)
- modifications et annonces relatives aux dates d'échéance, horaires et autres incluses aux balados de cours (offerts par l'entremise du SGC), transmises au moyen de publipostages et communiquées verbalement en classe.

Évaluation

- choix de méthodes d'évaluation offert aux élèves (p. ex. examen final comptant pour 100 % de la note, tests multiples, travaux écrits, présentations individuelles ou de groupe, projets multimédias, portfolios, activités de service)
- mesures d'adaptation pour les examens, y compris changement de l'heure, du format et du lieu des examens
- temps requis pour remplir l'examen offert à tous les élèves (dans le cas où les limites de temps ne constituent pas une exigence scolaire de bonne foi).

Contenu traduit et adapté de Rachel E. Smith et Tara Buchannan, « Community Collaboration, Use of Universal Design in the Classroom », *Journal of Postsecondary Education and Disability*, vol. 25, n° 3 (2012), p. 259-265.

8.3 Processus d'accommodement

8.3.1 Principes de base

En plus de procéder à la conception inclusive et à l'élimination des obstacles, les fournisseurs de services d'éducation doivent donner suite aux demandes d'accommodement individuelles. La dignité, l'individualité, l'intégration et la pleine participation sont des principes qui s'appliquent tant à la nature de la mesure d'adaptation qu'au processus adopté pour la mettre en œuvre. Les normes relatives aux droits de la personne régissent la façon de satisfaire une demande d'accommodement et de mettre en place les mesures d'adaptation requises.

Le processus d'accommodement est fondé sur la responsabilité, que partagent tous les intervenants, d'entamer un dialogue franc sur les mesures d'adaptation à prendre et d'obtenir l'aide d'experts au besoin. Toutes les personnes concernées devraient collaborer activement au processus, mettre l'information pertinente en commun et adopter les mesures d'adaptation éventuelles.

8.3.2 Échange d'information

L'information sur les procédures d'accommodement devrait être mise à la disposition des élèves et, s'il y a lieu, de leurs parents ou tuteurs¹⁷⁰. La communication efficace des procédures d'accommodement est une composante essentielle de la création d'un milieu scolaire qui encourage et appuie les demandes d'accommodement¹⁷¹.

Tous les élèves et étudiants (et leurs parents ou tuteurs s'il y a lieu) devraient être informés du droit des élèves handicapés à des mesures d'adaptation, du processus de demande d'accommodement, du droit de participer à pareil processus et de toute autre information qui pourrait rendre le processus d'accommodement plus compréhensible et accessible. Le processus d'accommodement devrait faire partie intégrante des activités et du discours de l'établissement d'enseignement.

Lorsque cela convient, les fournisseurs de services d'éducation devraient indiquer de façon claire, cohérente et régulière aux membres du personnel, élèves et parents ou tuteurs que l'établissement s'est engagé à assumer ses responsabilités aux termes du *Code*, y compris son obligation d'accommodement des élèves handicapés. Ce message devrait être communiqué tôt, figurer souvent dans les formulaires de demande, documents d'inscription, trousse d'information, bulletins d'information, descriptifs de cours et sites Web, être transmis verbalement par les chargés de cours et autres. Les fournisseurs de services d'éducation devraient également fournir des liens vers les politiques et autres ressources pertinentes, y compris la *Politique sur l'éducation accessible aux élèves handicapés* de 2018 de la CODP, d'autres politiques pertinentes de l'établissement (comme ses politiques sur les droits de la personne,

l'accommodement et le respect de la vie privée), des renseignements au sujet du bureau de l'équité/des droits de la personne de l'établissement, le cas échéant, et des ressources de formation pour le corps professoral, le personnel et les élèves¹⁷².

Au moment de communiquer l'information sur le processus d'accommodement, les fournisseurs de services d'éducation devraient veiller à ne pas violer la vie privée d'élèves ou de divulguer des renseignements confidentiels à leur endroit.

8.3.3 Délais

Les mesures d'adaptation devraient être fournies en temps opportun. Les retards à cet égard peuvent nuire directement à la capacité des élèves de suivre le programme d'études et d'y participer¹⁷³. Ces délais peuvent également entraîner des problèmes de comportement et contribuer aux difficultés auxquelles se heurtent les éducateurs de première ligne¹⁷⁴. Il pourrait être établi que certains retards déraisonnables contreviennent à l'obligation procédurale d'accommodement et constituent une violation du *Code*¹⁷⁵.

Voici des exemples de retards que les élèves handicapés peuvent subir :

- longue période d'attente avant d'obtenir des manuels scolaires et autres documents didactiques en format de substitution¹⁷⁶
- retards dans la réception des évaluations professionnelles
- retards dans l'obtention de mesures d'adaptations provisoires
- retards dans l'obtention des services de personnel de soutien (p. ex. aides-enseignants, aides-enseignants chargés des élèves ayant des besoins particuliers, interprètes gestuels)
- listes d'attente d'autres services d'éducation de l'enfance en difficulté (p. ex. réunions d'identification, placement en salle de classe, préparation de plans d'adaptation, mise en œuvre de ces plans, traitement des demandes d'aide financière)
- retards dans la mise en place des modifications requises aux mesures d'adaptation.

Au moment de présenter leurs demandes d'accommodement, les élèves et étudiants doivent donner aux fournisseurs de services d'éducation assez de temps pour s'assurer que les mesures d'adaptation seront disponibles au moment requis.

Lorsque la mesure d'adaptation la plus appropriée ne peut être fournie immédiatement, les fournisseurs de services d'éducation ont l'obligation de fournir les mesures d'adaptation provisoires les plus acceptables, le plus tôt possible, en attendant de trouver une solution plus appropriée et permanente. Entre-temps, cela permettra aux élèves d'avoir le plus haut niveau de rendement et de participation possible.

Exemple : Un élève de première année a des difficultés à apprendre à lire et donne des signes de dyslexie. On le place sur la liste d'attente de services d'évaluation professionnelle. Pendant qu'il attend son évaluation, ses parents et le personnel de l'école explorent et mettent en œuvre des techniques de lecture efficaces, comme le programme Empower Reading de l'hôpital pour enfants malades de Toronto, à titre de mesures d'adaptation intérimaire. Soucieux d'assurer une conception inclusive, le conseil scolaire instaure aussi un nouveau programme de dépistage étant donné que l'intervention précoce est essentielle au développement des aptitudes à la lecture, surtout chez les élèves qui ont des troubles de l'apprentissage.

Exemple : Un élève se rend au bureau des services aux élèves handicapés de l'université. Il dit se sentir déprimé et être incapable de dormir ou manger, ce qui mine sa capacité de se concentrer en classe. L'intervenant du bureau l'aiguille vers un professionnel de la santé pour une évaluation de son handicap et de ses besoins en matière d'accommodement. Entre-temps, l'intervenant explore les mesures d'adaptation possibles parce qu'il croit que l'élève a bel et bien un handicap. Les mesures d'adaptation provisoires pourraient devoir être modifiées, selon les résultats de l'évaluation de l'élève.

L'ARCH Disability Law Centre nous a rapporté « avoir reçu de nombreux appels de parents d'élèves handicapés qui ont été exclus de l'école jusqu'à ce qu'ils subissent une évaluation psychologique et obtiennent un plan de gestion du comportement d'un organisme spécialisé. Dans la plupart de ces cas, l'attente pour obtenir une telle évaluation était de plus d'un an, et l'élève a dû s'absenter de l'école pendant de nombreux mois¹⁷⁷. »

Dans un rapport de 2016, le Bureau de l'intervenant provincial en faveur des enfants et des jeunes a affirmé ce qui suit : « Les familles ont dit avoir déboursé jusqu'à 3 000 dollars de leurs propres poches pour une évaluation psychologique indépendante. Elles n'en pouvaient plus de voir leurs enfants peiner dans l'attente d'un diagnostic fourni par l'école. Cela est injuste et inéquitable parce que les familles n'ont pas toutes la capacité de procéder à ces évaluations ou l'accès aux professionnels requis pour le faire, surtout si elles vivent dans des collectivités autochtones isolées, situées dans le Nord et uniquement accessibles par avion¹⁷⁸. »

Le manque de services de soutien communautaire capables de cerner les besoins et limites associés au handicap d'une personne, ou d'aider à leur accommodement, peut nuire à l'accommodement des personnes handicapées en temps opportun. Par exemple, les listes d'attente de services d'évaluation professionnels peuvent être extrêmement longues.

Dans son Rapport annuel 2017, People for Education affirme que « 61 p. 100 des directions d'écoles élémentaires et 50 p. 100 des directions d'écoles secondaires déclarent avoir un accès insuffisant aux psychologues pour répondre aux besoins de leurs élèves. Près de la moitié des écoles disent n'avoir accès à un psychologue que sur demande. » Le rapport poursuit en indiquant que, « [d]'après les ressources disponibles, certains conseils limitent le nombre d'évaluations que les directions peuvent soumettre à une évaluation chaque année¹⁷⁹. »

Le manque d'évaluation formelle ne devrait pas empêcher l'accommodement d'un élève handicapé. Les fournisseurs de services d'éducation qui ne peuvent obtenir de telles évaluations devraient fonder leur choix de mesures d'adaptation sur la meilleure information disponible et songer à ce qui suit :

1. la façon dont l'élève détermine ses propres besoins
2. l'historique du handicap établi de façon formelle
3. les rapports indépendants
4. les observations personnelles présentées par les professionnels des services aux personnes handicapées
5. les outils de dépistage
6. l'historique des mesures d'adaptation prises dans les établissements d'enseignement
7. les documents pertinents transmis par les établissements d'enseignement précédemment fréquentés
8. la confirmation de l'existence du handicap par des sources non médicales.

Quand les besoins d'un élève sont bien connus, qu'ils ne sont pas contestés et qu'il est possible d'adopter immédiatement une mesure d'adaptation, les fournisseurs de services d'éducation devraient déterminer s'il est possible de se soustraire à l'exigence de l'évaluation professionnelle. S'il est impératif d'obtenir une évaluation professionnelle, mais que celle-ci ne peut être effectuée dans l'immédiat, les fournisseurs de services d'éducation ont la responsabilité d'explorer, d'évaluer et d'offrir des mesures d'adaptation provisoires appropriées.

8.3.4 Demandes d'accommodement présentées après une échéance, un examen ou la fin d'un cours

Les établissements d'enseignement doivent procéder à l'examen individuel et sérieux de toutes les demandes d'accommodement. Les politiques et pratiques qui ne tiennent pas compte des demandes d'accommodement présentées après une échéance, un examen ou la fin d'un cours soulèvent des préoccupations relatives aux droits de la personne.

Selon la nature du handicap, une ou un élève pourrait ne pas être en mesure de soumettre une demande d'accommodement en temps opportun. Par exemple, certains troubles mentaux sont tels que les élèves atteints n'ont pas conscience d'avoir un handicap ou des besoins en matière d'accommodement. D'autres élèves aux prises avec une perturbation fonctionnelle pourraient ne pas être en mesure de prendre part au processus d'accommodement prévu par un établissement. D'autres encore pourraient ne pas savoir à l'avance qu'ils auront besoin d'accommodement ou se retrouver dans une situation où ils manifestent pour la première fois des symptômes liés à un handicap. Dans ces circonstances, l'établissement est tenu d'envisager l'offre de mesures d'adaptation rétroactives à toute ou tout élève n'ayant pas satisfait aux exigences d'un cours, d'un programme ou autre.

Les établissements d'enseignement devraient se doter d'un processus d'examen sérieux de toute demande de prolongation d'un délai, de reprise d'examen ou autre. Si un tel processus existe déjà, ils devraient en informer clairement les élèves, le personnel enseignant et le reste du personnel.

Exemple : À la troisième semaine de sa deuxième session d'université, une élève souhaitant reprendre un examen manqué à la session précédente soumet une demande d'accommodement au bureau de soutien aux étudiants handicapés. L'élève transmet sa demande dès qu'elle en est capable et explique qu'elle a manqué l'examen parce qu'elle avait été hospitalisée en raison d'un handicap. Elle fournit toute la documentation à l'appui nécessaire. L'établissement prend des mesures pour qu'elle puisse reprendre l'examen manqué et modifie sa note finale en conséquence.

Les élèves devraient communiquer leurs besoins à l'établissement dès qu'ils en sont capables, et être prêts à fournir la documentation requise pour appuyer leur demande d'accommodement. Bien que les fournisseurs de services d'éducation aient la responsabilité d'examiner sérieusement toutes les demandes d'accommodement, l'obligation d'accommodement n'est pas sans limite¹⁸⁰. Dans un nombre limité de situations, il pourrait ne pas s'avérer possible ou raisonnable de tenir compte des besoins d'une personne, par exemple lorsqu'il s'est écoulé trop de temps entre le cours ou les études et la demande d'accommodement.

8.3.5 Résolution des différends

Les fournisseurs de services d'éducation doivent prévoir un mécanisme efficace et transparent de résolution des différends pouvant survenir au cours du processus d'accommodement. Le droit des élèves handicapés à un mécanisme de réparation a été reconnu à l'échelle internationale¹⁸¹.

Le règlement intitulé *Normes d'accessibilité intégrées*, pris en application de la LAPHO, exige que les fournisseurs de services, y compris les établissements d'enseignement, mettent en place un processus de rétroaction pour recueillir les commentaires spécifiques des usagers sur la prestation de biens et de services accessibles aux personnes handicapées, et y donnent suite. Les organisations assujetties doivent également mettre l'information sur leur processus de rétroaction à la disposition des membres du public. Ce processus doit permettre de soumettre des commentaires d'une variété de façons, y compris par téléphone, par écrit et par courriel. Il doit aussi préciser les mesures que doit prendre l'organisation après avoir reçu une plainte¹⁸².

Le manque de mécanisme de résolution des différends efficace et accessible en temps opportun aux paliers élémentaire et secondaire du système d'éducation public, en particulier, constitue un problème sérieux de longue date ayant été source de grande discorde entre les fournisseurs de services d'éducation, les élèves et leurs familles¹⁸³. L'absence d'un tel mécanisme a causé un stress considérable aux parents ou tuteurs, aux élèves handicapés et au personnel enseignant, et fait perdre du temps d'études crucial aux élèves. À l'heure actuelle, bon nombre des différends qui surviennent finissent en requêtes en droits de la personne auprès du TDPO, en raison du manque de solutions de remplacement appropriées.

La majorité des parents d'élèves ayant une déficience intellectuelle qui ont participé à un sondage récent en Ontario ont rapporté « qu'il y avait eu des désaccords à l'école relativement à l'éducation de leurs enfants, et que le processus de règlement des conflits mis à leur disposition avait fait défaut de nombreuses façons. Par exemple, 69,1 p. 100 des parents impliqués dans des conflits ont rapporté ne pas avoir reçu l'information requise durant le processus et 63,7 p. 100 d'entre eux ont indiqué que leurs connaissances de leur propre enfant n'avaient pas été reconnues par les décideurs. » Une majorité de parents impliqués dans un conflit ont indiqué qu'« à un moment ou à un autre, ils se sont retrouvés sans mécanisme de résolution des conflits touchant les questions d'accommodement (52,5 p. 100) ou d'inclusion (58 p. 100) ». Selon les organisations ayant administré le sondage : « [l]es récits de parents parlent de communication d'information insuffisante ou erronée, ou d'absence complète d'information transmise. L'expérience des parents semble être caractérisée par un manque critique de collaboration et de prise de décisions partagées et productives¹⁸⁴ ».

Conformément aux règlements en application de la LAPHO¹⁸⁵, les élèves des paliers élémentaire et secondaire et leurs parents devraient pouvoir faire appel en temps opportun à un mécanisme de signalement et de règlement des problèmes touchant l'identification des services, programmes et besoins liés au handicap d'un élève, et tout autre aspect relatif au processus¹⁸⁶. Un tel mécanisme devrait faire appel ou donner accès à des personnes qualifiées représentant un éventail d'intérêts. Au niveau postsecondaire, les élèves devraient également disposer d'un mécanisme pour signaler et résoudre sans délai les différends relatifs à l'accommodement.

Les mécanismes de résolution des différends devraient avoir pour objet de cerner les problèmes et de trouver des moyens de les régler, afin de permettre aux élèves d'obtenir des services d'éducation dans les plus brefs délais. Les établissements d'enseignement devraient faciliter ce processus et fournir une aide raisonnable aux élèves et, s'il y a lieu, à leurs parents ou tuteurs. Les procédures de résolution des différends qui ne sont pas efficaces ou exécutées en temps opportun pourraient être considérées comme un manquement à l'obligation d'accommodement.

8.4 Mesures d'adaptation appropriées

8.4.1 Principes de base

L'obligation d'accommodement exige de déterminer quelle est la mesure d'adaptation la plus appropriée et de la fournir, à moins que cela ne cause de préjudice injustifié. La mesure d'adaptation la plus appropriée est celle qui :

- respecte la dignité de l'élève
- comble les besoins particuliers de l'élève
- favorise le plus l'inclusion et la pleine participation.

Une mesure d'adaptation est considérée comme appropriée si elle fournit une possibilité égale d'atteindre le même niveau de rendement ou d'obtenir les mêmes avantages et privilèges que d'autres élèves, ou encore si elle est proposée ou adoptée dans le but de donner une chance égale à l'élève et de répondre à ses besoins en matière de handicap. Le bien-fondé d'une mesure d'adaptation ne dépend pas de la réussite scolaire de l'élève qui y a droit¹⁸⁷.

L'accommodement des élèves handicapés a pour objectif d'assurer l'inclusion et la pleine participation de ces élèves à la vie scolaire.

Exemple : Dans une affaire, le TDPO a appliqué l'arrêt *Moore* de la Cour suprême du Canada et a affirmé : « si un enfant ayant des besoins particuliers se voit refuser un accès véritable à l'éducation, on peut en déduire que les mesures d'adaptation fournies n'étaient pas appropriées ou adéquates »¹⁸⁸.

Au final, pour être jugées appropriées, les mesures d'adaptation consenties doivent donner un accès véritable à l'éducation.

Exemple : L'École locale annonce aux parents d'un enfant ayant une déficience intellectuelle qu'elle ne peut pas répondre aux besoins de l'enfant. Elle propose plutôt de le transporter par autobus à une autre école, située à une distance considérable de sa demeure. Le transport de l'enfant peut uniquement avoir lieu durant les heures normales d'école. Comme le transport peut durer plus d'une heure à l'allée et au retour, cette mesure réduirait de beaucoup le temps d'apprentissage restant à l'enfant et n'est donc pas susceptible d'être jugée appropriée¹⁸⁹.

Les fournisseurs de services d'éducation doivent s'efforcer d'élaborer des services d'éducation ou d'adapter leurs services d'éducation existants d'une façon qui favorise la pleine participation des élèves handicapés. Ils doivent prévenir ou éliminer les obstacles afin que les élèves handicapés aient les mêmes chances d'accéder au milieu scolaire et de bénéficier de ce milieu, et les mêmes obligations et exigences que les autres élèves, avec dignité et sans entraves.

En même temps, les mesures d'adaptation qui ne s'inscrivent pas du tout dans les services d'éducation offerts ou dans le mandat du fournisseur de services d'éducation ne seraient probablement pas jugées appropriées.

Exemple : Dans le cadre d'une affaire, le TDPO a affirmé ce qui suit : « Bien qu'on s'attende à ce que les conseils scolaires modifient leurs programmes et services pour tenir compte des besoins de leurs élèves jusqu'au point de préjudice injustifié, ils n'ont pas l'obligation de mettre en place et d'offrir un service qui ne correspond pas du tout à leur mandat aux termes de la loi ». Le TDPO a déterminé que la *Loi sur l'éducation* n'inclut pas, dans sa description des devoirs du personnel enseignant, le fait d'aller au domicile des élèves pour les motiver à aller à l'école. Il a conclu que le défaut d'offrir cette mesure d'adaptation à l'élève ne constituait pas une violation du *Code*¹⁹⁰.

8.4.2 Formes de mesures d'adaptation

De nombreuses méthodes et techniques différentes permettent de combler les besoins uniques des élèves handicapés. Les mesures d'adaptation pourraient inclure la modification des éléments suivants :

- immeubles, installations et services
- politiques et processus
- contrats d'approvisionnement et ententes avec des tierces parties
- normes de rendement, modalités et exigences, lorsqu'il n'existe aucune exigence scolaire de bonne foi¹⁹¹
- pratiques de prise de décisions
- culture
- méthodes de communication.

Selon leurs besoins individuels et la nature des services d'éducation qui leur sont fournis, les élèves handicapés pourraient nécessiter les mesures d'adaptation suivantes¹⁹² :

- modifications visant à améliorer l'accessibilité physique des établissements d'enseignement, installations, ressources et résidences étudiantes
- services de soutien, comme des évaluations ou des conseils sur les stratégies d'apprentissage
- programme d'études modifié
- modification du plan d'enseignement individualisé
- méthodes d'évaluation modifiées, p. ex. plus de temps pour les examens¹⁹³ et les travaux, ou d'autres formats d'évaluation
- matériel scolaire en formats accessibles (p. ex. braille, gros caractères, textes numérisés, logiciels à commande vocale, aides à l'audition)¹⁹⁴
- services d'interprétation gestuelle
- sous-titrage en temps réel
- plans de gestion du comportement
- aiguillage vers des services de soutien internes ou externes (p. ex. travailleuse ou travailleur social de l'école, services de counseling)
- technologies fonctionnelles et formation en vue de leur utilisation
- assistance de la part d'intervenants spécialisés
- soutien en classe (p. ex. tuteurs, interprètes, preneurs de notes, aides-enseignants, lecteurs personnels)
- transport aller-retour à l'école¹⁹⁵
- assouplissement des exigences en matière d'absentéisme, si possible, si on peut établir un lien entre l'absentéisme et le handicap
- modification des règles relatives au non-respect des dates d'échéance s'il est possible d'établir un lien entre ce non-respect et le handicap¹⁹⁶

- examen des demandes d'accommodement soumises après une échéance, un examen ou la fin d'un cours
- modification des politiques d'interdiction des animaux de compagnie pour permettre l'accès aux chiens-guides¹⁹⁷ et autres animaux d'assistance¹⁹⁸
- prise en compte du handicap en tant que facteur d'atténuation au moment de déterminer comment intervenir auprès d'un élève handicapé ayant adopté un comportement normalement passible de sanction¹⁹⁹
- congés (p. ex. pour suivre un traitement).

8.4.3 Placement

Aux paliers élémentaire et secondaire, avant d'envisager de placer une ou un élève dans une classe pour élèves en difficulté ou une classe spécialisée, les fournisseurs de services d'éducation doivent d'abord envisager son intégration à une classe ordinaire²⁰⁰. Dans la plupart des cas, la mesure d'adaptation appropriée consiste à intégrer l'élève dans une classe ordinaire en lui offrant des services de soutien. Cependant, chaque élève handicapé est unique. Pour fournir des mesures d'adaptation appropriées à tous les élèves handicapés, les fournisseurs de services d'éducation doivent, avec l'aide des parents, évaluer les points forts et les besoins de chaque élève et en tenir compte au moment de choisir parmi l'éventail complet de placements, de programmes et de services possibles. En fin de compte, c'est au cas par cas qu'on détermine quelles sont les mesures d'adaptation appropriées.

Pour déterminer la mesure d'adaptation la plus appropriée, les fournisseurs de services d'éducation devraient envisager des facteurs comme :

- le style d'apprentissage préféré de l'élève
- le rendement scolaire de l'élève (notes et autres signes de progrès ou de recul)
- le temps nécessaire pour mettre la mesure d'adaptation en place
- la compatibilité du soutien prévu avec les mesures d'adaptation en place à la maison
- la proximité du lieu de placement par rapport au domicile de l'élève (idéalement, l'élève devrait pouvoir fréquenter l'école de son quartier)²⁰¹
- la mesure dans laquelle le placement donne à l'élève des occasions de se faire des amis et d'échanger avec d'autres élèves
- la mesure dans laquelle le placement tient compte des questions de santé et de sécurité.

Dans l'arrêt *Eaton*, la Cour suprême du Canada a établi que l'égalité peut parfois nécessiter un traitement différent qui ne porte pas atteinte à la dignité de la personne²⁰². Emily Eaton, une élève handicapée, avait d'abord été placée dans une classe intégrée. Trois ans plus tard, cependant, ses enseignants et aides-enseignants ont conclu que ce

placement n'était pas dans son intérêt, et elle a été placée dans une classe spécialisée. Ses parents n'étaient pas d'accord et ont interjeté appel de la décision jusqu'à la Cour suprême. D'après la Cour, le fait qu'Emily Eaton n'avait pas reçu un enseignement intégré ne représentait pas pour elle un fardeau ou un désavantage, car ce placement n'aurait pas été dans son meilleur intérêt. D'affirmer la cour :

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 suprême a également statué que la recherche de mesures d'adaptation doit être multipartite²⁰³. Dans le secteur de l'éducation, cela signifie que les élèves handicapés, leurs parents ou tuteurs, ainsi que les éducateurs, les administrateurs et les experts requis doivent établir ensemble l'intérêt supérieur des élèves pour déterminer quel est le placement le plus approprié.

Lorsqu'il juge que le placement de l'élève dans une classe ordinaire n'est pas la mesure d'adaptation la plus appropriée, le fournisseur de services d'éducation devrait quand même déployer des efforts raisonnables pour inclure l'élève, dans la mesure du possible, aux programmes et activités de l'école auxquels participent les élèves non handicapés. Par exemple, l'élève devrait avoir la possibilité de prendre part aux cours de musique et d'arts offerts, aux repas du midi, aux récréations, aux activités physiques, aux sorties scolaires et autres.

Les fournisseurs de services d'éducation doivent faire en sorte que les attitudes négatives ou stéréotypes à l'égard de certains élèves ou certaines communautés n'aient pas d'effet sur les décisions en matière de placement.

8.4.4 Continuum de l'accommodement

L'accommodement est un processus et une question de degré, et non une question de « tout ou rien ». Il peut être qualifié de continuum. À l'extrémité de ce continuum figure la mesure d'adaptation complète qui respecte le mieux la dignité de l'élève, et le caractère confidentiel de la situation. Des mesures d'adaptation de rechange (moins avantageuses) peuvent être envisagées lorsqu'il est impossible d'instaurer la mesure d'adaptation la plus appropriée.

Il est également possible de mettre temporairement en œuvre une mesure d'adaptation de rechange en attendant la mise en place graduelle de la solution la plus appropriée ou son implantation ultérieure, lorsque des ressources pourront y être consacrées.

Il est nécessaire d'atteindre le point le plus élevé du continuum, à moins que cela ne cause de préjudice injustifié²⁰⁴. En même temps, la jurisprudence relative aux droits de la personne indique clairement que l'objectif du *Code* est d'assurer que l'accommodement vise les besoins de la personne, et non ses préférences²⁰⁵ ou attentes²⁰⁶.

Le *Code* ne garantit pas l'adoption d'une mesure d'adaptation parfaite²⁰⁷ ou le droit à une forme d'accommodement particulière²⁰⁸. S'il a le choix entre deux mesures d'adaptation qui répondent aussi bien l'une que l'autre aux besoins de l'élève, tout en respectant sa dignité, le fournisseur des services d'éducation peut choisir la solution la moins coûteuse ou perturbatrice.

Exemple : De la 1^{re} à la 3^e année, une élève ayant un trouble du développement a reçu comme mesure d'adaptation les services individuels, à temps plein, d'une aide-enseignante. À la suite d'une évaluation professionnelle de la nature et de l'envergure des besoins de l'élève, d'un examen de ses progrès scolaires et sociaux qui montrait une amélioration de ses résultats scolaires et de son autonomie, et de discussions avec ses parents, le conseil scolaire propose de mettre une nouvelle mesure d'adaptation à l'essai pour l'élève en 4^e année, en lui faisant partager avec un compagnon de classe les services d'une aide-enseignante à temps plein.

Cependant, avant d'opter pour la moins coûteuse ou la moins perturbatrice des deux options, le fournisseur de la mesure d'adaptation doit démontrer, compte tenu des besoins précis de l'élève, que les deux mesures d'adaptation répondent tout aussi bien à ses besoins et respectent tout autant sa dignité.

Des analyses distinctes doivent être menées pour déterminer quelle est la mesure d'adaptation « la plus appropriée » et quel préjudice injustifié, le cas échéant, sa mise en place pourrait entraîner. Si une mesure d'adaptation particulière est susceptible de causer un préjudice injustifié, on doit alors envisager la meilleure solution de rechange.

8.4.5 Satisfaire aux exigences scolaires

Aux termes de l'article 17 du *Code*, il n'y a pas de violation du droit de vivre à l'abri de la discrimination si une personne handicapée est incapable de satisfaire à des obligations ou exigences essentielles, inhérentes à l'exercice d'un droit. Par conséquent, après avoir obtenu les mesures d'adaptation appropriées, les élèves doivent être en mesure de répondre aux exigences essentielles du service d'éducation. Les tribunaux judiciaires et administratifs n'ont pas fourni d'orientation précise sur la nature de ces obligations et exigences essentielles, mais ont employé pour les décrire les mots « indispensables », « vitales » et « très importantes ».

Les exigences essentielles peuvent être définies de façon bien différente selon le palier scolaire. Aux paliers élémentaire et secondaire, par exemple, la loi confère à tous les enfants le droit à l'éducation. Chaque enfant doit avoir la possibilité de développer ses habiletés et ses talents particuliers. Par conséquent, les exigences essentielles des services d'éducation à ces paliers auraient une définition large, qui comprendrait probablement le développement physique et social global de l'élève, en plus de son rendement scolaire.

Au niveau postsecondaire, le droit à l'éducation serait défini de façon plus étroite, et les exigences essentielles des services d'éducation seraient sans doute plus axées sur le rendement. Au niveau postsecondaire, une mesure d'adaptation appropriée permettrait à l'élève de répondre aux exigences essentielles du programme d'études, sans modification des normes ou des attentes de bonne foi, mais de démontrer autrement sa maîtrise des acquis, ses connaissances et ses compétences, au besoin. Ce genre de mesure ferait en sorte que les fournisseurs de services d'éducation puissent assurer à tous les élèves des chances égales de bénéficier des mêmes avantages et privilèges, et de répondre aux exigences en matière de scolarisation, sans risquer de porter atteinte à l'intégrité de l'enseignement²⁰⁹.

Exemple : La politique d'un collège exige un nombre minimum d'heures de présence en classe pour obtenir les crédits attribuables à chaque cours. Cependant, pour répondre aux besoins des élèves pour qui il est difficile ou impossible de fréquenter le collège à plein temps en raison d'un handicap, la politique prévoit que les exigences relatives à l'assiduité peuvent être modifiées au besoin.

Des élèves et des personnes qui défendent leurs droits et intérêts ont dit à la CODP que les collèges et universités en viennent parfois trop rapidement à conclure qu'une norme ou exigence de cours est essentielle, sans, dans un premier temps, explorer les possibilités de rechange. Une exigence scolaire ne doit pas être jugée essentielle à la légère, sans analyse approfondie de la question. Par exemple, au niveau postsecondaire, la maîtrise des notions fondamentales d'un programme d'études pourrait fort bien constituer une exigence essentielle.

Par contre, il est beaucoup moins probable que la capacité de démontrer cette maîtrise sous une forme particulière constitue une exigence essentielle, à moins que la maîtrise de cette forme (p. ex. communication orale) ne soit aussi une exigence fondamentale du programme.

Exemple : Dans le cadre d'un programme de sciences infirmières, une professeure d'université demande à tous ses élèves de démontrer leur niveau de compétence en rédigeant une composition en classe qui comptera pour la totalité de leur note finale. Le cours vise principalement à enseigner aux élèves une méthodologie d'évaluation clinique. Or, une élève déclare avoir un handicap qui nuit à son traitement de grandes quantités de documents écrits dans des délais limités. Le bureau des services aux élèves handicapés de l'université prend donc des dispositions pour que l'élève puisse réaliser une étude indépendante au cours de la session qui lui permettra de démontrer sa maîtrise de la matière et ses compétences dans le domaine. De cette manière, l'université est en mesure d'offrir à l'élève une mesure d'adaptation qui lui permet de bénéficier du même niveau d'avantages que les autres élèves et de satisfaire aux exigences de scolarisation, sans risquer de compromettre des exigences universitaires légitimes.

Il revient au fournisseur de services d'éducation de prouver que des élèves sont incapables de satisfaire aux exigences essentielles du service d'éducation, même si on leur procure des mesures d'adaptation²¹⁰. Avant de tirer des conclusions sur l'incapacité d'élèves de satisfaire à des exigences essentielles, il est important d'évaluer leurs capacités. Il ne suffit pas pour un fournisseur de services d'éducation de présumer que des élèves ne peuvent satisfaire à des exigences essentielles; cette incapacité doit être déterminée objectivement²¹¹. Pour ce faire, il est nécessaire de procéder à une évaluation individualisée²¹².

Exemple : Un médecin inscrit à un programme de résidence qui a un TADH et d'autres handicaps nécessite un accommodement afin de pouvoir terminer ses stages dans différents hôpitaux d'enseignement et cabinets en milieu communautaire. Un tribunal des droits de la personne établit que l'université offrant le programme a fait de la discrimination à l'égard du médecin quand elle a tiré comme conclusion, sur la base d'une impression, que le fait de tenir compte des besoins du médecin modifierait fondamentalement le programme ou porterait atteinte à ses normes professionnelles. Toute conclusion quant à la capacité d'une personne de satisfaire aux exigences essentielles d'un programme doit être fondée sur des faits établis considérables²¹³.

Les exigences non essentielles sont celles auxquelles le fournisseur peut renoncer sans qu'il ne soit porté atteinte au principal objet du service d'éducation. Parmi les mesures d'adaptation adoptées en cas d'exigences non essentielles pourraient figurer celles qui consistent à trouver un autre moyen pour les élèves de satisfaire aux exigences, à modifier les exigences ou à les abandonner complètement.

En vertu de son obligation d'accommodement, les fournisseurs de services d'éducation ne sont pas tenus d'exempter une ou un élève de répondre aux exigences scolaires de bonne foi.

Critère juridique

L'article 11 du *Code* interdit la discrimination résultant d'exigences, de qualités requises ou de critères qui peuvent sembler neutres, mais qui portent atteinte aux droits des personnes handicapées. L'article 11 permet à un fournisseur de services d'éducation de démontrer qu'une exigence, qu'une qualité requise ou qu'un critère est raisonnable et de bonne foi (légitime) même s'il crée de la discrimination. Pour y arriver cependant, le fournisseur doit montrer qu'il est impossible de tenir compte des besoins de l'élève sans causer de préjudice injustifié²¹⁴. Autrement dit, les fournisseurs de services d'éducation doivent procurer des mesures d'adaptation aux élèves pour leur permettre de répondre à des exigences essentielles, jusqu'au point de préjudice injustifié.

La Cour suprême du Canada a établi un critère permettant de vérifier si l'obligation d'accommodement a été remplie²¹⁵. S'il est déterminé à première vue qu'il y a eu discrimination, le fournisseur de service doit démontrer, selon toute probabilité, que la norme, l'exigence, la règle ou le critère :

- 1) a été adopté dans un but ou un objectif rationnellement lié à la fonction exercée (comme la participation à un service d'éducation)
- 2) a été adopté de bonne foi, avec la conviction qu'il est nécessaire pour la réalisation de ce but ou de cet objectif
- 3) est raisonnablement nécessaire pour atteindre le but ou l'objectif, en ce sens qu'il serait impossible de répondre aux besoins de la personne sans imposer une contrainte excessive²¹⁶.

Il s'ensuit que toute règle ou norme scolaire, en soi, doit assurer l'inclusion du plus grand nombre d'élèves possible, et tenir compte des différences individuelles jusqu'au point de préjudice injustifié. Cela fait en sorte que chaque personne est évaluée en fonction de ses propres capacités²¹⁷. Au final, la question est de savoir si le fournisseur de services d'éducation a démontré qu'il a fourni des mesures d'adaptation jusqu'au point de préjudice injustifié.

L'analyse devrait tenir compte des facteurs non exhaustifs suivants²¹⁸ :

- si le fournisseur de services d'éducation a examiné des solutions de rechange non discriminatoires²¹⁹
- les raisons pour lesquelles des solutions de rechange viables n'ont pas été adoptées
- la possibilité d'appliquer des normes différentes qui tiennent compte des particularités et des capacités de personnes ou de groupes
- si le fournisseur de services d'éducation avait pu réaliser ses objectifs légitimes de façon moins discriminatoire

- si la norme est conçue de manière à assurer l'acquisition de la qualité requise sans imposer de fardeau indu aux élèves visés
- si les parties tenues d'aider à la recherche d'une mesure d'adaptation ont exercé leurs rôles.

Un fournisseur de services d'éducation ne peut pas invoquer de craintes par rapport à la perte d'intégrité scolaire pour refuser d'offrir des mesures d'adaptation ou faire autrement fi de ses obligations aux termes du *Code*, sans avant tout montrer qu'il satisfait au critère juridique susmentionné.

Exigences scolaires raisonnables et de bonne foi

Au final, il revient au fournisseur de services d'éducation de démontrer qu'une exigence scolaire est de bonne foi. Pour y arriver cependant, le fournisseur doit montrer qu'il est impossible de tenir compte des besoins d'une ou un élève sans causer de préjudice injustifié.

Les élèves qui bénéficient de mesures d'adaptation doivent pouvoir répondre aux exigences scolaires de bonne foi, comme le fait de satisfaire aux normes d'admission²²⁰, de faire la démonstration de compétences spécifiques, de maîtriser la matière et de réussir le cours ou le programme. Dans une affaire, le TDPO a affirmé :

L'accommodement des élèves handicapés a pour but de permettre à ces élèves de faire la démonstration de leur maîtrise de la matière et des compétences requises pour réussir le cours, sans subir de désavantage en raison de leur handicap [...] L'accommodement ne modifie pas les normes scolaires servant à déterminer si le cours a été réussi ou non²²¹.

Au niveau postsecondaire en particulier, les fournisseurs de services d'éducation devraient clairement indiquer quelles sont les exigences scolaires de bonne foi applicables à un cours ou à un programme donné, de façon à accroître la transparence, la cohérence et l'équité, et à faire en sorte que les élèves sachent ce qu'on attend d'eux.

8.5 Planification des mesures d'adaptation

Dans le cadre de leur obligation d'accommodement, les fournisseurs de services d'éducation doivent prendre des mesures en vue de planifier l'accommodement des élèves handicapés. Pour être efficace, cette planification doit avoir lieu à l'échelle organisationnelle et à l'échelle individuelle, en collaboration avec chaque élève ayant besoin de mesures d'adaptation. La planification individuelle devrait également aborder les besoins des élèves qui font la transition d'un palier ou d'un type d'éducation à un autre²²². La planification des mesures d'adaptation

devrait également inclure la collection et l'analyse de données agrégées sur les élèves handicapés afin de s'assurer que les politiques et pratiques des fournisseurs de services d'éducation n'ont pas d'effets négatifs sur ces élèves et étudiants²²³.

Le processus d'accommodement est continu, et les plans d'accessibilité, d'accommodement et d'apprentissage devraient être passés en revue à intervalles réguliers. Comme pour tout autre plan, il est utile de consigner les progrès par écrit aux fins du contrôle, de la reddition de comptes et de la planification future. En cas de modification des exigences scolaires, ou des installations, les fournisseurs de services d'éducation doivent réviser, modifier ou mettre à niveau les mesures d'adaptation. Les plans devraient être révisés à mesure que changent les besoins de la personne ou la situation de l'établissement d'enseignement.

Exemple : Une modification du réseau informatique pourrait empêcher une élève d'utiliser un outil technique relié au système. Après l'installation de nouveau matériel, l'établissement d'enseignement pourrait être tenu de rajuster ou de modifier des mesures d'adaptation existantes.

8.5.1 Politiques et plans d'accessibilité des établissements

Les fournisseurs de services d'éducation doivent adopter des politiques et plans d'accessibilité, et veiller à ce que ces plans soient conformes aux lois et politiques sur les droits de la personne²²⁴. Pour être efficace, le plan d'accessibilité doit décrire les engagements précis de l'établissement d'enseignement concernant l'accès égal de tous les élèves aux services d'éducation.

Les plans d'accessibilité devraient :

- indiquer clairement que l'établissement s'est engagé à respecter ses responsabilités aux termes du *Code des droits de la personne* de l'Ontario, y compris son obligation d'accommodement des élèves handicapés
- établir des objectifs, énumérer les étapes à franchir et rendre compte des progrès réalisés par l'établissement d'enseignement en vue d'appliquer les principes liés à la conception inclusive, à l'élimination des obstacles, à l'adoption de mesures d'adaptation idéales, les plus appropriées ou provisoires pour répondre aux besoins restants, à l'individualité, à la confidentialité et à la responsabilité du processus d'accommodement
- rendre compte des politiques, procédures et mécanismes de mise en œuvre, de surveillance, d'éducation et de formation, de participation, de résolution des différends et de responsabilisation

- comprendre des échéanciers, des mesures de rendement et des structures de responsabilisation, et respecter la dignité des élèves handicapés, ainsi que leur droit à l'intégration et à la participation au processus de planification et de mise en œuvre des mesures d'accessibilité.

Comment parvenir à l'accessibilité

- élaborer une politique d'accessibilité et une procédure de traitement des plaintes des élèves
- chercher et repérer les obstacles à l'accessibilité dans toutes les installations
- élaborer un plan d'accessibilité normalisé pour les installations futures, fondé non seulement sur la LAPHO et le *Code du bâtiment*, mais aussi sur le *Code des droits de la personne* de l'Ontario et les normes et pratiques exemplaires actuelles en matière de conception sans obstacle
- dans le cas des installations existantes, élaborer un plan et commencer à éliminer les obstacles
- recueillir et analyser des données agrégées sur les élèves handicapés et leur accommodement
- suivre les progrès en vue d'assurer l'accessibilité
- apporter des ajustements au besoin.

8.5.2 Plans d'adaptation individualisés

Les fournisseurs de services d'éducation devraient également élaborer un plan d'adaptation pour chaque élève handicapé qui a besoin de mesures d'adaptation, en consultation avec cette personne et (ou) ses parents ou tuteurs. Aux paliers élémentaire et secondaire, les plans d'adaptation sont généralement plus prescriptifs et structurés et comprennent des objectifs d'apprentissage. Au niveau postsecondaire, les élèves pourraient vouloir exercer plus de contrôle sur la planification de leurs mesures d'adaptation; les plans se concentreraient donc surtout sur des services d'accommodement précis ou sur des modifications aux méthodes d'évaluation, et pas autant sur les résultats d'apprentissage. Selon les préférences et les besoins individuels des élèves, un plan d'adaptation efficace pourrait comprendre :

- un énoncé des limitations fonctionnelles et des besoins liés au handicap de l'élève en contexte de services d'éducation, y compris toutes les évaluations et informations d'experts ou de spécialistes nécessaires
- l'obtention des évaluations requises auprès de professionnels de la santé ou autres
- la détermination de la (des) mesure(s) d'adaptation la (les) plus appropriée(s)
- la détermination des mesures d'adaptation provisoires ou interventions précoces
- un énoncé des mesures de soutien et des services précis qui seront requis (p. ex. technologie d'assistance)

- l'acquisition de tout produit ou service nécessaire
- le niveau de rendement actuel de l'élève et une description de son statut scolaire actuel (peut ne pas être requis au niveau postsecondaire)
- un énoncé des objectifs annuels (y compris des indicateurs de rendement et des objectifs à court terme spécifiques)
- la prise en compte des observations de l'élève et (ou) de ses parents ou tuteurs
- l'identification et l'élaboration du plan d'apprentissage, des stratégies et des outils de l'élève, ou leur modification
- un échéancier précis de toutes les étapes du processus d'accommodement
- des mesures spécifiques pour atteindre les objectifs annuels
- les critères, la procédure et le calendrier à suivre pour déterminer si les mesures d'adaptation mises en place permettent à l'élève d'atteindre ses objectifs scolaires plus aisément
- un mécanisme de révision et de réévaluation, au besoin, pour déterminer si les besoins de l'élève en matière d'accommodement sont satisfaits
- un mécanisme de reddition de comptes (p. ex. si le plan n'est pas mis en œuvre, ou s'il est mis en œuvre de manière inefficace ou tardive)²²⁵.

Les élèves handicapés ont droit à l'accommodement de leurs besoins en matière de handicap, que le fournisseur de services d'éducation ait préparé ou non un plan d'adaptation individualisé. Bon nombre d'élèves handicapés n'ont pas de plan d'adaptation officiel (p. ex. PEI), mais ont droit à des mesures d'adaptation aux termes du *Code* s'ils peuvent démontrer, au moyen de documentation médicale ou d'autre documentation liée aux soins de santé, qu'ils ont un handicap²²⁶.

8.5.3 Transition vers un niveau d'études supérieur ou d'autres formes d'éducation

Aux niveaux élémentaire et secondaire, le plan d'adaptation devrait également inclure des renseignements sur les besoins de l'élève en matière de transition²²⁷. Il pourrait faire état, par exemple, des cours que l'élève devra suivre pour se préparer aux études postsecondaires ou d'une stratégie permettant à l'élève de participer à un programme de formation professionnelle ou à tout autre type de stage d'éducation coopérative. L'attention devrait être accordée à la façon de planifier le programme d'études de l'élève pour favoriser sa transition réussie de l'école secondaire à sa nouvelle destination²²⁸. Chaque élève est unique, et ses objectifs pourraient comprendre des études postsecondaires, une formation professionnelle, un emploi intégré, une formation continue ou aux adultes, le maintien de la vie autonome et la participation communautaire.

Le personnel de l'école devrait offrir aux élèves la possibilité de communiquer, s'ils le désirent, avec leur établissement d'enseignement ou employeur éventuel à propos des pratiques d'accommodement ou stratégies d'apprentissage efficaces qui faciliteraient leur transition.

La planification de la transition est également appropriée lorsque des élèves passent d'un milieu d'apprentissage à un autre²²⁹.

Exemple : Une fillette de 11 ans ayant eu des problèmes de comportement par le passé a réalisé des progrès considérables dans le cadre d'un programme prévu à l'article 23²³⁰. Elle a appris des techniques efficaces de gestion de la colère et est prête à être réintégrée dans le système scolaire ordinaire, avec des services de soutien. Ensemble, ses anciens et futurs enseignants, ses parents et des professionnels de la santé élaborent un plan qui facilitera cette transition.

8.6 Obligations et responsabilités liées au processus d'accommodement

Le processus d'accommodement est une responsabilité partagée. Toutes les parties au processus devraient s'y engager dans un esprit de collaboration, mettre en commun l'information disponible et envisager les mesures d'adaptation possibles. Il est dans l'intérêt de tout le monde de maintenir des rapports harmonieux et respectueux tout au long du processus d'accommodement²³¹.

L'**élève handicapé** (ou ses parents ou tuteurs) doit :

- décrire au meilleur de ses capacités, préférablement par écrit, la nature de ses besoins en matière d'accommodement afin que le fournisseur de services d'éducation puisse donner suite à sa demande²³²
- répondre aux questions ou fournir de l'information sur les limites ou restrictions pertinentes, y compris l'information de médecins et autres professionnels de la santé²³³
- prendre part aux échanges sur les mesures d'adaptation possibles²³⁴
- collaborer avec tout spécialiste dont l'assistance est requise pour gérer le processus d'accommodement ou fournir l'information qui est demandée et qui manque à la personne handicapée
- une fois que la mesure d'adaptation a été adoptée, s'engager à satisfaire aux exigences scolaires de bonne foi
- travailler de manière continue avec le fournisseur de services d'éducation afin de gérer le processus d'accommodement²³⁵

- aviser le fournisseur de services d'éducation des difficultés qu'ils pourraient avoir à accéder aux services d'éducation, y compris en ce qui a trait aux mesures d'adaptation prévues.

Le fournisseur de services d'éducation doit :

- aviser les élèves et leurs parents/tuteurs des mesures d'adaptation et services de soutien offerts, et du processus à suivre pour accéder à ces ressources
- rester conscient du fait qu'une personne pourrait avoir besoin de mesures d'adaptation même si elle n'en a pas fait la demande spécifique ou formelle²³⁶
- accepter la demande d'accommodement de bonne foi (même si la demande n'est pas présentée dans les formes officielles), à moins qu'il existe des raisons légitimes de ne pas l'accepter
- obtenir au besoin (mais non de façon systématique) l'opinion ou les conseils d'experts
- veiller activement à ce qu'on cerne les approches de rechange et mesures d'adaptation possibles²³⁷ et explore les possibilités à cet égard²³⁸
- s'entretenir avec l'élève pour déterminer quelle est la mesure d'adaptation la plus appropriée
- communiquer de façon régulière et efficace avec l'élève (ou ses parents ou tuteurs s'il y a lieu) et lui fournir des mises à jour sur l'état de la mesure d'adaptation et les prochaines étapes prévues²³⁹
- prendre des mesures pour intégrer les élèves handicapés aux activités de classe et parascolaires
- conserver les dossiers de la demande d'accommodement et des mesures prises
- protéger le droit à la vie privée et à la confidentialité des élèves, notamment en communiquant des renseignements sur leur handicap uniquement aux personnes qui participent directement au processus d'accommodement
- limiter les demandes d'information aux questions qui se rapportent raisonnablement à la nature du besoin ou des limites, dans le but de favoriser l'accès à des services d'éducation
- mettre les mesures d'adaptation en œuvre en temps opportun²⁴⁰ jusqu'au point de préjudice injustifié
- assumer les frais de tout renseignement ou document médical requis (p. ex. le fournisseur de services d'éducation devrait payer les billets de médecin, évaluations, lettres dressant la liste des besoins en matière d'accommodement et autres)²⁴¹
- assumer les coûts de la mesure d'adaptation requise²⁴²
- veiller à ce que le milieu scolaire soit accueillant et que tous les élèves se respectent les uns les autres

- prendre immédiatement des mesures pour rectifier toute situation où il pourrait y avoir intimidation et harcèlement
- sensibiliser tous les membres du personnel enseignant (p. ex. enseignants, professeurs, chargés de cours), autres employés et élèves aux questions touchant le handicap.

À l'échelle de l'établissement, **le fournisseur de services d'éducation** doit :

- évaluer l'accessibilité de l'établissement d'enseignement dans son ensemble, y compris celle de tous les services d'éducation²⁴³
- concevoir et créer des installations, services, politiques, procédés, cours, programmes ou curriculum de façon inclusive, ou modifier ceux qui existent pour les rendre inclusifs, en tenant compte des besoins des élèves handicapés
- veiller à répartir le plus largement possible le coût des mesures d'adaptation au sein de l'établissement²⁴⁴.

Les syndicats, les associations professionnelles et les tiers fournisseurs de services d'éducation doivent :

- jouer un rôle actif en tant que partenaire du processus d'accommodement
- faciliter l'accommodement
- appuyer les mesures d'adaptation sans égard aux conventions collectives²⁴⁵, à moins que cela ne cause de préjudice injustifié.

Bien que l'élève en quête d'accommodement ait l'obligation d'aider à cerner la mesure d'adaptation appropriée qui répondra à ses besoins, il ou elle n'est pas responsable de trouver une solution²⁴⁶ ou de diriger le processus d'accommodement. L'élève n'est également pas tenu de discuter de ses besoins liés au handicap avec toute autre personne que celles qui participent directement au processus d'accommodement²⁴⁷. Cette responsabilité incombe au fournisseur de services d'éducation, avec la collaboration de l'élève en quête d'accommodement (ou ses parents ou tuteurs s'il y a lieu).

S'il faut mettre en œuvre une mesure d'adaptation pour permettre à un élève de prendre part à des services d'éducation sans obstacle lié à un handicap, le fournisseur de services d'éducation doit prendre en charge les coûts de la mesure d'adaptation requise²⁴⁸ à moins que cela ne cause de préjudice injustifié.

Lorsqu'un élève handicapé nécessite une assistance qui va au-delà de ce dont il ou elle a besoin pour assurer son accès équitable à des services d'éducation, comme des appareils et accessoires fonctionnels pour lui permettre de vaquer à ses activités quotidiennes, le fournisseur de services d'éducation n'est normalement pas tenu de

lui procurer ou de prendre en charge les frais connexes. Il doit toutefois permettre à la personne d'obtenir cette assistance sans lui faire entrave de quelque manière que ce soit.

8.6.1 Obligation de se renseigner à propos des besoins en matière d'accommodement

Habituellement, l'obligation d'accommodement des personnes handicapées s'applique aux besoins qui sont connus ou qui devraient l'être. En règle générale, les fournisseurs de services d'éducation ne sont pas tenus d'assurer l'accommodement de handicaps dont ils n'ont pas été mis au courant. Cependant, dans certaines situations, la nature du handicap peut empêcher l'élève d'en reconnaître l'existence, ou de comprendre qu'il ou elle a des besoins en matière d'accommodement²⁴⁹.

Exemple : Une élève de troisième année d'université commence à présenter un comportement excentrique. Bien qu'elle ait toujours eu de bons résultats scolaires, elle se met à accumuler les absences et à remettre ses travaux en retard. Au beau milieu d'un exposé, elle commence à pousser des cris sans raison. Le professeur la rencontre après le cours pour se renseigner sur sa situation. À la suite de la rencontre, il communique avec le bureau des services aux élèves handicapés de l'université. Une rencontre a lieu pendant laquelle on offre une aide à l'élève. L'université obtient des services de counseling et de soutien pour l'élève qui, au final, reçoit un diagnostic de schizophrénie. Le bureau des services aux élèves handicapés collabore ensuite avec l'élève et ses professeurs pour mettre en place des mesures d'adaptation.

Les fournisseurs de services d'éducation devraient également savoir que des élèves qui sont conscients d'avoir un handicap pourraient hésiter à en faire part en raison de la stigmatisation considérable de certains handicaps, en particulier les troubles mentaux et les dépendances²⁵⁰.

Dans certains cas, un fournisseur de services d'éducation pourrait être tenu d'accorder une attention particulière aux situations pouvant être liées à un trouble mental. Comme tout autre handicap, les troubles mentaux et les dépendances devraient faire l'objet de mesures d'adaptation en milieu scolaire.

Les fournisseurs de services d'éducation doivent tenter d'aider les élèves qui sont de toute évidence mal-en-point ou semblent avoir un handicap, en sondant ces personnes pour savoir si elles ont des besoins liés à un handicap et en leur offrant de l'assistance et des

mesures d'adaptation au besoin²⁵¹. Même lorsqu'un fournisseur de services d'éducation n'a pas été officiellement informé de l'existence d'un handicap, la perception d'un tel handicap déclenche les mécanismes de protection prévus par le *Code*.

Quand un fournisseur de services d'éducation sait ou devrait raisonnablement savoir que le comportement ou les résultats scolaires d'une ou d'un élève pourraient être liés à un handicap, le fournisseur de services d'éducation a le devoir de se renseigner sur ce lien possible avant de prendre une décision qui aurait un effet préjudiciable sur la personne²⁵². Cela inclut le fait d'offrir à l'élève (et (ou) à ses parents ou tuteurs s'il y a lieu) une occasion significative de faire part de son handicap et de demander un accommodement. Un changement marqué dans le comportement ou les résultats scolaires d'une ou d'un élève pourrait signaler que la situation mérite d'être examinée de plus près.

L'ARCH Disability Law Centre a indiqué avoir « été contacté par des clients à propos de l'obligation de se renseigner dans de nombreuses situations. Par exemple, dans une situation, un élève qui avait reçu un diagnostic de schizophrénie avait des difficultés interpersonnelles avec ses pairs en raison de son présumé "comportement étrange". L'université a fixé une rencontre avec l'élève à propos de son comportement et l'a ensuite retiré de son programme d'études sans vérifier l'existence d'un handicap²⁵³. »

Lorsqu'une ou un élève affiche des comportements non appropriés en raison d'un handicap, les fournisseurs de services d'éducation ont l'obligation d'évaluer la situation de façon individuelle avant d'imposer des mesures qui pourraient avoir une incidence négative sur l'élève. De telles mesures pourraient inclure le retrait de services (p. ex. le renvoi) ou l'imposition de mesures disciplinaires. Avant d'imposer des sanctions à une ou un élève en raison d'inconduite ou d'un « comportement inacceptable », le fournisseur de services d'éducation doit d'abord se demander si les gestes posés sont attribuables à un handicap, surtout lorsque le fournisseur de services d'éducation sait ou présume que la personne a un handicap²⁵⁴. Le handicap de l'élève doit constituer un facteur dans la détermination des sanctions appropriées à imposer, le cas échéant, à moins que cela ne cause de préjudice injustifié.

Exemple : Un garçon de 2^e année interrompt régulièrement ses compagnons de classe et dérange les cours. Lorsqu'une série de rappels répétés n'améliorent pas la situation, l'enseignante réfléchit à ses options. Avant que la situation ne s'aggrave, elle prend contact avec les parents de l'enfant pour obtenir davantage de renseignements. Ensemble, ils fixent une rencontre d'évaluation scolaire qui

révèle que l'enfant a un trouble du spectre de l'autisme. Ils peuvent alors faire le nécessaire pour mettre en place les mesures de soutien requis pour l'aider à réussir à l'école.

Les établissements qui expriment fréquemment et publiquement²⁵⁵ leur engagement envers le maintien de leurs responsabilités aux termes du *Code des droits de la personne* de l'Ontario aident considérablement à faire en sorte que les élèves et leurs familles se sentent à l'aise de demander des accommodements. Les fournisseurs de services d'éducation devraient toujours informer les élèves (et leurs parents ou tuteurs s'il y a lieu) qu'ils peuvent obtenir une évaluation de leurs besoins liés au handicap (comme une évaluation médicale) ou des mesures d'adaptation pour résoudre des questions de rendement scolaire ou toute autre question ayant trait à la participation de l'élève à l'éducation. Les fournisseurs de services d'éducation devraient conserver une liste à jour des services communautaires et de soutien qui se spécialisent dans l'aide aux personnes handicapées et leurs familles. Ces ressources devraient être diffusées largement et affichées bien en vue afin que les élèves handicapés et leurs familles puissent en connaître l'existence.

Un juste équilibre doit être maintenu entre la nécessité de se renseigner à propos de possibles besoins liés aux handicaps et l'importance d'assurer le respect de la dignité et du droit à la confidentialité des élèves²⁵⁶. Une façon respectueuse de procéder consisterait à demander à une ou un élève s'il ou elle a besoin de mesures de soutien quelconque pour assurer sa participation efficace à l'école. Les fournisseurs de services d'éducation devraient documenter les mesures qu'ils prennent pour satisfaire à l'obligation de se renseigner. On ne devrait pas faire pression sur les élèves afin qu'ils divulguent plus d'information que ce qu'ils sont à l'aise de divulguer.

Si un élève (ou ses parents ou tuteurs) nie l'existence d'un handicap, ou refuse de participer ou de coopérer au processus d'accommodement en fournissant des renseignements pertinents à propos de ses besoins, l'obligation de se renseigner d'un fournisseur de services (et son obligation plus générale d'accommodement) pourrait prendre fin²⁵⁷. Les fournisseurs de services d'éducation ne devraient pas continuer de se renseigner à propos des besoins possibles d'un élève si l'élève réagit négativement²⁵⁸. Les questions trop intrusives, non sollicitées et répétées qui perdurent alors que la personne a spécifié qu'elle souhaite qu'elles cessent peuvent constituer du harcèlement²⁵⁹.

Si aucun lien n'existe entre le comportement et le handicap, le fournisseur de services d'éducation imposera généralement des sanctions ou mesures disciplinaires, comme à l'habitude²⁶⁰.

Lorsqu'il est connu qu'un élève a des besoins se rapportant à un handicap, il incombe au fournisseur de services d'éducation d'en tenir compte²⁶¹. Les services de soutien et d'aiguillage offerts par l'entremise du système d'éducation de l'enfance en difficulté, par exemple, ou du bureau des services aux élèves handicapés au niveau postsecondaire, peuvent aider les élèves à obtenir le soutien dont ils ont besoin et auquel ils ont droit en vertu de la loi.

8.7 Renseignements médicaux à fournir

La divulgation de renseignements médicaux (type, portée et destinataires) par des élèves handicapés a des répercussions sur la vie privée de ces personnes²⁶². En même temps, les fournisseurs de services d'éducation doivent posséder assez d'information pour pouvoir respecter leur obligation d'accommodement.

Au moment de demander une mesure d'adaptation à un fournisseur de services d'éducation, les élèves (et (ou) leurs parents ou tuteurs) ont la responsabilité de fournir des renseignements suffisants sur leurs besoins liés au handicap pour faciliter le processus d'accommodement. Aux premiers paliers scolaires, les services sont généraux et peuvent porter sur des aspects du développement de l'élève qui vont au-delà du rendement scolaire. Étant donné que les mesures d'adaptation dont ont besoin les jeunes élèves ont souvent trait à leur bien-être global, il pourrait être approprié pour les fournisseurs de services d'éducation au niveau élémentaire et, parfois, au secondaire d'exiger des renseignements plus complets et détaillés sur leurs besoins liés au handicap. Aux niveaux supérieurs, où les services d'éducation sont définis de façon plus étroite et où l'accent est mis sur les normes et l'accréditation, les mesures d'adaptation servent généralement à répondre aux besoins des élèves en matière d'apprentissage; les fournisseurs de services d'éducation ont donc généralement besoin de renseignements moins variés et moins détaillés.

Dans un monde idéal, tous les élèves, y compris les élèves handicapés, seraient à l'aise de discuter ouvertement de tous les aspects de leur identité, sans crainte de discrimination ou de harcèlement. Dans les faits cependant, certains élèves pourraient hésiter à divulguer leur handicap, surtout aux niveaux secondaire et postsecondaire, de peur d'être stigmatisés, de se voir refuser des chances égales, de « traîner » cette information tout au long de leurs études, ou de susciter une curiosité malvenue et des inquiétudes inutiles de la part d'autres personnes²⁶³. Certains élèves auront déjà vécu des expériences pénibles, dont parfois des attitudes d'intolérance et d'autres formes de traitement discriminatoire dirigées contre eux.

De son côté, le fournisseur de mesures d'adaptation doit accueillir de bonne foi les demandes d'accommodement²⁶⁴. Pour déclencher l'obligation d'accommodement du fournisseur de services d'éducation, les élèves handicapés ne sont pas tenus de respecter une norme ardue de communication initiale du handicap. Les fournisseurs de services

d'éducation devraient limiter leurs demandes d'information aux renseignements sur la nature des limites ou restrictions raisonnablement nécessaires pour évaluer les besoins et fournir des mesures d'adaptation.

Voici des exemples d'information que les élèves peuvent généralement s'attendre à devoir procurer pour appuyer une demande d'accommodement :

- confirmation que l'élève a un handicap²⁶⁵
- limites ou besoins associés au handicap
- capacité de satisfaire aux exigences essentielles du programme d'études, avec ou sans mesure d'adaptation
- type de mesures d'adaptation pouvant être nécessaires pour permettre à l'élève de satisfaire aux exigences essentielles du programme d'études.

Exemple : Un élève téléphone au bureau des services aux élèves handicapés (BSEH) de son université pour dire qu'il a été hospitalisé soudainement en raison d'un handicap et qu'il ne pourra pas remettre une dissertation dans les délais requis. Sachant que l'élève est hospitalisé, l'université n'exige pas de confirmation qu'il a un handicap. On lui demande toutefois de confirmer que son besoin est temporaire, et qu'il pourra terminer sa dissertation lorsqu'il aura obtenu son congé de l'hôpital. L'élève répond dans l'affirmative, et le BSEH collabore avec le professeur pour tenir compte de son besoin.

Quand il existe des motifs raisonnables de questionner la légitimité de la demande d'accommodement d'un élève, ou la justesse de l'information fournie, le fournisseur de services d'éducation peut demander qu'un professionnel de la santé fournisse des renseignements additionnels ou confirme l'information fournie²⁶⁶.

Si des renseignements additionnels sur le handicap d'un élève sont requis, la demande d'information doit faire le moins possible incursion dans la vie privée de la personne tout en veillant à ce que le fournisseur de services d'éducation obtienne des renseignements suffisamment complets pour adopter les mesures d'adaptation requises. On ne devrait pas demander à des élèves de donner leur consentement général à la divulgation de renseignements médicaux ou à la poursuite de discussions avec leurs médecins ou autres professionnels de la santé. Si la communication de renseignements supplémentaires est légitimement requise afin d'instaurer une mesure d'adaptation, il est possible de solliciter le consentement volontaire et explicite de l'élève en vue de la divulgation de ces renseignements.

Dans les rares cas où un fournisseur de services d'éducation peut démontrer qu'il doit légitimement obtenir des renseignements additionnels sur le handicap de l'élève (et non uniquement sur les besoins liés au handicap) pour pouvoir procéder à son accommodement,

il peut demander de l'information sur la nature de la maladie, de l'état ou du handicap de la personne²⁶⁷ (par exemple, s'agit-il d'un trouble mental, d'un handicap physique ou d'un trouble de l'apprentissage?), par opposition à son diagnostic médical.

On ne s'attend pas à ce que les fournisseurs de services d'éducation diagnostiquent une maladie ou mettent en doute l'état de santé d'une ou d'un élève handicapé. Les fournisseurs de services d'éducation ne doivent pas substituer leur propre opinion aux conclusions figurant dans la documentation médicale fournie par un médecin ou autre professionnel de la santé²⁶⁸. Ils ne doivent pas non plus demander d'obtenir des renseignements médicaux plus confidentiels parce qu'ils mettent en doute l'information divulguée par une ou un élève, ou ont leur propre impression de la forme que devrait prendre un handicap particulier²⁶⁹.

En général, les fournisseurs de services d'éducation n'ont pas le droit d'obtenir des renseignements médicaux confidentiels à propos d'élèves, comme la cause d'un handicap, son diagnostic, ses symptômes ou son traitement²⁷⁰, à moins que cela ait un lien direct avec l'accommodement demandé ou que les besoins de la personne soient complexes, difficiles à combler ou peu clairs, et qu'ils justifient l'obtention d'information additionnelle²⁷¹.

Dans les rares cas où les besoins en matière d'accommodement d'une ou d'un élève sont complexes, difficiles à combler ou peu clairs, l'élève, la personne pourrait devoir collaborer au processus en fournissant davantage de renseignements, y compris des renseignements sur la nature de son diagnostic²⁷². Dans de telles situations, le fournisseur de services d'éducation doit être en mesure d'indiquer clairement pourquoi l'information est requise.

Lorsque la situation le permet, cependant, les fournisseurs de services d'éducation doivent faire des efforts sincères pour fournir les mesures d'adaptation nécessaires sans exiger que les élèves divulguent leur diagnostic ou fournissent des renseignements médicaux qui ne sont pas absolument nécessaires.

Exemple : Une femme qui a le VIH soumet la confirmation médicale de l'existence d'un handicap au bureau des services aux étudiants handicapés de son université. Le bureau l'aide à établir un horaire de cours qui évite les cours du matin en raison de l'insomnie et de la fatigue que cause sa médication. Le bureau et les professeurs de la femme ne sont pas tenus de connaître la nature exacte de son handicap pour lui fournir cette mesure d'adaptation.

Pour mettre en œuvre des mesures d'adaptation appropriées qui respectent la dignité et l'intérêt des personnes handicapées en matière de vie privée, les fournisseurs de services d'éducation devraient toujours porter leur attention sur les limitations fonctionnelles associées au handicap plutôt que sur le diagnostic de la personne.

L'adoption de mesures d'adaptation appropriées exige la tenue d'une évaluation des besoins particuliers de la personne. Le *Code* propose une définition très large du terme « handicap », lequel inclut les nouveaux handicaps et les handicaps émergents, et tout handicap pour lequel les critères de diagnostic ne sont pas ou encore mal définis. Par conséquent, l'obligation d'accommodement peut s'appliquer même en l'absence d'un diagnostic précis. De plus, les diagnostics n'aident pas nécessairement à déterminer le type de mesure d'adaptation qu'il convient d'instaurer et peuvent parfois ouvrir la voie à des suppositions ou des stéréotypes au sujet de certains troubles mentaux²⁷³.

Les fournisseurs de services d'éducation devraient également garder à l'esprit que les diagnostics peuvent changer au fil du temps et donner des symptômes bien différents d'une personne à l'autre. Par conséquent, il est généralement plus utile d'obtenir une déclaration générale qui indique que la personne a un handicap et donne un aperçu de ses limitations fonctionnelles, que de connaître son diagnostic.

Il pourrait y avoir dans certains cas des chevauchements entre la description des besoins des élèves et un diagnostic réel. Dans ces circonstances, le fournisseur de services d'éducation pourrait devoir exiger un diagnostic pour être en mesure de fournir des mesures d'adaptation appropriées.

Exemple : Pour faciliter la mise en place de mesures d'adaptation, une élève de 11^e année fournit des renseignements à la direction de l'école, notamment une évaluation de ses besoins en matière d'apprentissage effectuée par un expert indépendant. Cette évaluation décrit les aides à l'apprentissage dont l'élève a besoin et, par le fait même, révèle que l'élève a des difficultés d'apprentissage²⁷⁴.

Le personnel des bureaux des services aux étudiants handicapés (BSEH) des collèges et universités ont habituellement de l'expertise relativement aux mesures d'adaptation en milieu scolaire et peuvent donc jouer un rôle essentiel dans le processus d'accommodement. Les élèves pourraient choisir de fournir à ces bureaux des renseignements plus détaillés sur leur handicap, y compris par exemple une évaluation diagnostique, s'ils croient que cela pourrait faciliter l'adoption de mesures d'adaptation. Les établissements d'enseignement devraient indiquer clairement aux élèves que la divulgation du diagnostic est purement volontaire, et que l'obtention de quelconque service ou soutien offert par le fournisseur de services ou son BSEH n'en dépend aucunement²⁷⁵. L'établissement ne devrait pas sous-entendre que les mesures d'adaptation seront plus appropriées ou qu'elles seront accordées plus rapidement si un diagnostic est fourni.

Les gouvernements et autres organisations ne devraient pas exiger que les élèves divulguent un diagnostic afin d'établir leur admissibilité à des programmes de financement étudiant²⁷⁶.

Lorsqu'un diagnostic est nécessaire, l'établissement d'enseignement doit mettre en place des procédures pour protéger au maximum la vie privée des élèves visés²⁷⁷.

Les personnes qui ont des besoins difficiles à cerner pourraient être invitées à soumettre des renseignements médicaux additionnels ou à se prêter à un examen médical indépendant. Pour ce faire cependant, on doit avoir des raisons objectives de conclure que les renseignements médicaux fournis à l'origine ne sont pas exacts ou adéquats. Les demandes de renseignements médicaux additionnels ne doivent pas avoir pour but de mettre en doute les demandes d'accommodement des élèves²⁷⁸. Ces demandes doivent être justifiées. Elles doivent tenir compte des besoins particuliers liés au handicap de l'élève et respecter le plus possible sa vie privée²⁷⁹.

Exemple : Une élève inscrite au programme de génie chimique et chimie appliquée d'une université doit effectuer un projet de recherche en laboratoire, un milieu critique sur le plan de la sécurité. Son chargé de cours s'aperçoit qu'elle a souvent de la difficulté à se concentrer, qu'elle fait souvent des erreurs et qu'elle quitte le laboratoire plusieurs fois par jour en disant qu'elle se sent étourdie. Lorsqu'il lui pose des questions, elle insiste sur le fait qu'elle va bien; elle ajoute qu'elle a commencé à prendre des médicaments contre l'hypertension, mais que son médecin lui a dit qu'elle pouvait continuer ses études. Si les symptômes demeurent, il peut être légitime pour l'établissement d'enseignement de demander à l'élève de subir un examen médical indépendant²⁸⁰.

On ne peut obliger une personne à se soumettre à une évaluation ou à un examen médical indépendant. Par contre, le fait de ne pas satisfaire à des demandes raisonnables en ce sens pourrait retarder l'adoption de mesures d'adaptation jusqu'à la transmission des renseignements requis et, en fin de compte, faire échouer le processus d'accommodement.

Pour établir l'existence d'un handicap et bénéficier des mesures de protection prévues par les lois relatives aux droits de la personne, il peut ne pas être suffisant d'affirmer avoir des symptômes courants comme du « stress », de l'« anxiété », de la « douleur » ou des « malaises ». Au moment d'effectuer de telles affirmations par écrit, les élèves et leurs médecins devraient indiquer clairement qu'il s'agit de symptômes d'un handicap²⁸¹.

Exemple : En période d'examen, un collègue remarque une augmentation nette du nombre d'élèves demandant un accommodement en matière de handicap en invoquant du stress et de l'anxiété. Le collègue est en droit de demander davantage de renseignements pour établir que les symptômes décrits sont liés à un handicap.

Cependant, si ce genre d'affirmation s'accompagne d'autres indicateurs de problèmes de santé, et que le fournisseur de services d'éducation croit déceler la présence d'un handicap, les mesures de protection du *Code* s'appliquent.

Si une ou un élève fournit des renseignements liés à son handicap qu'un fournisseur de services d'éducation juge « insuffisants » pour procéder à l'accommodement, le fournisseur de services d'éducation ne peut utiliser son propre défaut de demander des renseignements additionnels pour justifier son manque d'accommodement ou pour soumettre d'autre façon l'élève à un traitement préjudiciable²⁸².

Si l'élève n'accepte pas de fournir des renseignements médicaux additionnels et que le fournisseur de services d'éducation peut démontrer que cette information est requise, il pourrait être établi que l'élève n'a pas participé au processus d'accommodement, ce qui relèverait probablement le fournisseur de services d'éducation de toute autre responsabilité²⁸³.

Dans certaines situations, deux experts du domaine médical pourraient fournir des renseignements contradictoires. Par exemple, le propre médecin ou spécialiste d'un élève pourrait faire part de besoins en matière d'accommodement qui diffèrent de ceux établis par un médecin-examineur indépendant. Le choix du rapport à suivre dépendra des faits de la situation particulière et de certains autres facteurs, par exemple le niveau d'expérience pertinente des différents experts, leur degré d'interaction avec l'élève et les méthodes d'évaluation utilisées²⁸⁴.

8.8 Confidentialité et protection des renseignements relatifs au handicap

Les fournisseurs de services d'éducation doivent faire en sorte que les élèves puissent divulguer leur handicap sans crainte. Pour éviter l'étiquetage et les stéréotypes, ils doivent prendre des précautions pour protéger les renseignements relatifs aux handicaps des élèves, surtout dans le cas des handicaps qui demeurent très stigmatisés au sein de la société comme les troubles mentaux, les dépendances et le VIH/sida.

La confidentialité des renseignements des élèves handicapés est un important élément procédural de l'obligation d'accommodement. Le degré de confidentialité accordé aux élèves variera probablement selon le niveau scolaire. Par exemple, la confidentialité pourrait revêtir moins d'importance au palier élémentaire, où les services d'éducation offerts sont vastes, les parents ou tuteurs plus présents et les élèves moins autonomes.

Aux niveaux secondaire et postsecondaire, où la concurrence est plus grande, la protection de la vie privée et la confidentialité revêtiront plus d'importance, surtout compte tenu du fait que la plupart des élèves y sont plus autonomes et gèrent davantage eux-mêmes leurs besoins en matière d'accommodement. Les demandes d'accommodement devraient être traitées de façon centrale (p. ex. par le bureau des services aux élèves handicapés). Ce bureau devrait prendre toutes les mesures nécessaires pour garantir la stricte confidentialité des renseignements qui lui sont confiés et le respect de la vie privée des élèves (p. ex. en conservant l'information médicale ou sur les soins de santé dans des classeurs à tiroirs verrouillés et (ou) dans des bases de données ou fichiers informatiques protégés par mot de passe). Les renseignements personnels qui révèlent directement ou indirectement que des élèves ont un handicap devraient être accessibles uniquement au personnel désigné et être conservés séparément du dossier scolaire, afin de protéger la vie privée de ces élèves. De cette façon, l'établissement évitera de faire l'objet d'allégations de discrimination, et les élèves seront à l'abri de pratiques discriminatoires éventuelles.

Exemple : Les élèves qui font du bénévolat au bureau des services aux élèves handicapés ne devraient pas avoir accès aux renseignements confidentiels des élèves qui ont un dossier au bureau.

On ne devrait pas exiger que les élèves de niveau postsecondaire demandent directement à leurs professeurs, à leurs chargés de cours ou aux membres du personnel administratif ou autre de l'établissement de prévoir des mesures d'adaptation, ou qu'ils communiquent à ces derniers des renseignements médicaux personnels. Les élèves ne devraient également pas être tenus de soumettre leur lettre de demande d'accommodement directement à leurs professeurs, à leurs chargés de cours ou à d'autres membres du personnel enseignant. S'il est possible de donner aux élèves l'option de s'adresser directement au personnel enseignant en ce qui concerne leurs besoins d'accommodement, le fait d'exiger qu'ils procèdent ainsi peut créer des obstacles à l'obtention des mesures d'adaptation appropriées²⁸⁵.

L'établissement dans son ensemble est responsable de protéger l'information médicale en sa possession, ainsi que le droit à la vie privée et à la confidentialité des élèves. Il importe de demander uniquement les renseignements spécifiques nécessaires aux besoins d'accommodement, et de communiquer ces renseignements uniquement aux personnes responsables de l'administration du programme.

Exemple : Dans le cadre des activités quotidiennes de leur établissement d'enseignement, les fournisseurs de services d'éducation doivent éviter de divulguer les handicaps des élèves. Par exemple, un professeur ne devrait pas discuter du handicap d'une de ses élèves devant la classe ou avec d'autres élèves, divulguer des renseignements personnels sur ce handicap à d'autres professeurs

ou membres du personnel sans autorisation, laisser des renseignements écrits sur ce handicap dans un endroit public ou bien en vue, ou mentionner le nom d'élèves lorsqu'il discute de questions générales relatives aux handicaps.

Toutes les données recueillies sur les élèves handicapés devraient être agrégées et ne pas contenir de données permettant d'identifier des élèves. Les établissements d'enseignement doivent s'assurer que les données relatives aux handicaps d'élèves (y compris les données sur les demandes d'accommodement soumises et mesures d'adaptation offertes) ne figurent pas dans les documents des élèves, y compris les résultats d'examen, les relevés de notes, les dossiers des élèves ou le matériel de collation des grades. Le fait de pointer du doigt les résultats d'une ou d'un élève qui a fait l'objet d'une mesure d'adaptation pourrait révéler l'existence du handicap de la personne et exposer cette dernière à de la discrimination.

Exemple : Les relevés de notes et les résultats d'examen d'admission ou d'accréditation ne devraient pas indiquer qu'une ou un élève a fait l'objet d'une mesure d'adaptation, ou qu'il ou elle a satisfait aux exigences scolaires ou universitaires de manière « spéciale » ou dans des « conditions différentes »²⁸⁶.

Lorsqu'une situation impérieuse menace la santé ou la sécurité d'une ou d'un élève, il peut s'avérer nécessaire de divulguer des informations sur sa santé à des tierces parties. En pareil cas, il faut s'assurer de respecter la législation relative à la vie privée. Le Bureau du commissaire à l'information et à la protection de la vie privée de l'Ontario et le Commissariat à la protection de la vie privée du Canada offrent des renseignements additionnels sur les lois relatives à la vie privée et leur application aux fournisseurs de services d'éducation²⁸⁷.

9. Préjudice injustifié

La loi oblige les fournisseurs de services d'éducation à assurer l'accommodement des élèves handicapés jusqu'au point de préjudice injustifié. Les fournisseurs de services d'éducation peuvent devoir s'attendre à un certain degré de préjudice; c'est seulement lorsque ce préjudice est « injustifié » qu'ils ne sont pas tenus de fournir de mesures d'adaptation²⁸⁸.

Dans bien des cas, l'accommodement d'un élève n'entraînera pas de grandes difficultés. Parfois, il s'agira simplement d'assouplir les politiques, règles et exigences en place. Cela pourrait causer quelques inconvénients administratifs, qui ne sont pas en soi un critère de détermination du préjudice injustifié.

Certains fournisseurs de services d'éducation ont fait part à la CODP de défis rencontrés au moment de s'acquitter de leur obligation d'accommodement. Par exemple, les conseils scolaires ont souvent le sentiment d'obtenir trop peu de financement du ministère de l'Éducation pour couvrir tous les coûts liés aux demandes d'accommodement. Des

universités et collèges ont dit avoir du mal à composer avec la hausse des demandes d'accommodement des troubles mentaux d'élèves. Les directeurs d'école, les enseignants et les membres de facultés et autres employés d'établissements postsecondaires ont également dit avoir le sentiment de n'avoir pas la formation requise pour répondre aux besoins liés au handicap des élèves, et plus particulièrement les besoins des élèves qui semblent présenter un risque pour eux-mêmes ou autrui. Le ministère de l'Éducation et le ministère de la Formation des Collèges et des Universités doivent agir au regard de ces préoccupations, particulièrement quand les fournisseurs de services d'éducation sentent que ces difficultés nuisent à leur capacité de s'acquitter de leur obligation légale de tenir compte des besoins des élèves handicapés jusqu'au point de préjudice injustifié.

Aux termes du *Code*, on doit uniquement prendre trois facteurs en compte au moment de déterminer si une mesure d'adaptation peut causer un préjudice injustifié :

- coût
- sources extérieures de financement, le cas échéant
- exigences de santé et de sécurité, le cas échéant.

Aux termes des lois ontariennes, aucun autre facteur ne peut être pris en considération²⁸⁹. Par conséquent, les facteurs comme les inconvénients commerciaux ou organisationnels²⁹⁰, le moral des élèves et du personnel enseignant²⁹¹, les préférences de tierces parties²⁹² et les conventions collectives²⁹³ ne sont pas des considérations valides lorsque vient le temps d'évaluer le préjudice injustifié que pourrait causer une mesure d'adaptation²⁹⁴.

Exemple : Un syndicat s'oppose à l'embauche d'un spécialiste en éducation pour aider à l'accommodement d'un élève ayant des difficultés d'apprentissage parce que ce spécialiste ne fait pas partie de l'unité de négociation. À moins que le syndicat n'établisse la preuve de préjudice injustifié, fondée sur l'un des trois facteurs susmentionnés, le non-respect de la convention collective ne suffira pas à établir l'existence d'un préjudice injustifié.

Lorsque des fournisseurs de services d'éducation invoquent des facteurs qui ne sont pas spécifiquement prévus au *Code* pour tenter de plaider le préjudice injustifié, les décideurs devraient accueillir ces arguments avec scepticisme²⁹⁵.

Pour invoquer un préjudice injustifié, le fournisseur de services d'éducation doit assumer le fardeau de la preuve²⁹⁶. Il ne revient pas à l'élève handicapé de prouver que la mesure d'adaptation peut être offerte sans que cela impose de préjudice injustifié.

La démonstration du préjudice injustifié doit être fondée sur des preuves objectives, réelles, directes et, lorsqu'il s'agit de coût, quantifiables. Le fournisseur de services d'éducation doit fournir des faits, des chiffres et des données ou opinions scientifiques

pour étayer son allégation selon laquelle la mesure d'adaptation proposée cause effectivement un préjudice injustifié. Il ne suffit pas de simplement affirmer que le coût ou le risque est « trop élevé » en se basant sur des suppositions ou des stéréotypes sans preuve à l'appui²⁹⁷.

Les éléments de preuve objectifs comprennent, sans s'y limiter, ce qui suit :

- états financiers et budgets
- données scientifiques, information et données découlant d'études empiriques
- opinions d'experts
- renseignements détaillés sur l'activité et la mesure d'adaptation demandée
- renseignements sur les conditions entourant l'activité et leurs effets sur la personne ou le groupe de personnes handicapées.

9.1 Éléments d'une défense fondée sur le préjudice injustifié

9.1.1 Coûts

La Cour suprême du Canada a déclaré 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 de réserver un traitement égal aux personnes handicapées²⁹⁸. » La norme de coût constitue donc un critère élevé.

Les coûts représentent un préjudice injustifié si les conditions suivantes sont réunies :

- ils sont quantifiables
- ils sont réputés découler de la mise en œuvre de la mesure d'adaptation nécessaire
- ils sont d'une importance telle qu'ils modifieraient la nature essentielle de l'organisation ou nuiraient considérablement à sa viabilité²⁹⁹.

On établira le préjudice injustifié en se basant sur le reliquat des coûts après que l'ensemble des avantages, déductions et autres facteurs ont été pris en considération. Tous les frais projetés que l'on peut quantifier et dont on peut démontrer le lien à la mesure d'adaptation projetée doivent être pris en considération³⁰⁰. Par contre, les simples spéculations (p. ex. sur les pertes financières qui peuvent découler de l'accommodement d'un élève handicapé) ne seront généralement pas convaincantes³⁰¹.

Pour déterminer si un coût risque de modifier la nature même de l'établissement d'enseignement ou de compromettre gravement sa viabilité, il faut tenir compte des facteurs suivants :

- la taille de l'établissement – un coût qui entraîne un préjudice injustifié pour un petit établissement pourrait ne pas entraîner de tel préjudice pour un établissement de plus grande taille

- la capacité de l'établissement de recouvrer ses coûts dans le cadre de ses activités normales
- la capacité des autres divisions, services et groupes de l'établissement d'enseignement d'assumer une partie des coûts
- la capacité de l'établissement d'échelonner les coûts sur plusieurs années
- la capacité du fournisseur de services d'éducation de verser chaque année un pourcentage d'argent dans un fonds de réserve qui sera affecté aux mesures d'adaptation³⁰²
- le risque que les programmes et services d'éducation offerts à tous les élèves ou étudiants ne subissent de changements substantiels et permanents.

Le gouvernement doit s'assurer que les conseils scolaires ont accès à un financement suffisant pour assurer l'accès égal à l'éducation. Pour leur part, les conseils scolaires ont l'obligation de fournir aux écoles des fonds suffisants pour leur permettre d'offrir des mesures d'adaptation. Le fournisseur de services d'éducation qui reçoit du financement du gouvernement pour favoriser l'accessibilité et répondre aux besoins des élèves handicapés devrait faire le suivi des données sur les mesures d'adaptation et signaler au gouvernement toute insuffisance de financement.

Les fournisseurs de services d'éducation ne peuvent invoquer le caractère limité des ressources ou des restrictions budgétaires pour se soustraire à l'obligation d'accommodement sans avoir au préalable respecté le critère officiel de vérification de l'existence d'un préjudice injustifié basé sur le coût. En outre, ils ne peuvent pas décider des mesures d'adaptation qui sont les plus appropriées pour les élèves en fonction de considérations financières ou de contraintes budgétaires. Le processus visant à déterminer si une mesure d'adaptation est « appropriée » est absolument distinct et indépendant du processus visant à évaluer si cette mesure d'adaptation risque de causer un « préjudice injustifié ». Si la mesure d'adaptation répond aux besoins de l'élève d'une façon qui respecte le mieux sa dignité, il est alors possible de déterminer si cette mesure d'adaptation « la plus appropriée » crée ou non un préjudice injustifié.

Si une mesure d'adaptation dépasse le budget établi par le fournisseur pour l'éducation de l'enfant en difficulté, ce dernier doit tenter de la financer à même son budget global, à moins que cela ne lui cause de préjudice injustifié³⁰³.

Exemple : Une école financée à même les deniers publics informe les parents d'un élève ayant des difficultés d'apprentissage qu'elle ne peut fournir à leur fils les services d'un aide-enseignant chargé des élèves ayant des besoins particuliers. La directrice d'école affirme qu'elle dispose de ressources limitées pour financer les mesures d'adaptation destinées aux élèves handicapés et qu'elle a déjà affecté l'argent aux élèves « qui en ont le plus besoin ». Dans

ce cas, le conseil scolaire serait tenu de passer en revue son budget global avant de conclure que la mesure d'adaptation ne peut être fournie sans causer de préjudice injustifié en raison des coûts.

Les fournisseurs de services d'éducation pourraient devoir tenir compte et assurer la gestion des besoins liés au handicap de plus d'une ou d'un élève à la fois. Il n'est pas convenable ni acceptable de trier les élèves handicapés en fonction de perceptions à propos du niveau de besoin. Aux termes du *Code*, tous les élèves handicapés ont droit à des mesures d'adaptation dans la mesure où ces mesures ne causent pas de préjudice injustifié. Dans une affaire soumise au TDPO, dans le cadre de laquelle un fournisseur de services d'éducation a tenté d'expliquer qu'il n'avait pas pu tenir compte des besoins d'un élève parce que d'autres élèves avaient « des besoins plus importants » qui nécessitaient ses ressources, le tribunal a indiqué ce qui suit :

Le fait qu'il existe dans une classe d'autres élèves handicapés nécessitant des mesures d'adaptation considérables ne soustrait pas le répondant à son obligation d'accommodement en matière de handicap [de l'intimé] aux termes du *Code*, à moins de préjudice injustifié³⁰⁴.

Le coût des mesures d'adaptation devrait être réparti le plus largement possible sur l'ensemble du système d'éducation, de manière à ne pas causer de fardeau financier disproportionné pour une quelconque des parties du système. Pour être appropriée, l'évaluation du coût doit être basée sur le budget du système d'éducation dans son ensemble³⁰⁵.

Exemple : Un élève fréquentant le collège local a besoin des services d'un interprète gestuel durant ses cours. Le collège a reçu plusieurs demandes d'accommodement au cours de l'année et a épuisé son budget prévu pour les mesures d'adaptation. Cependant, avant de refuser la demande de l'élève, le collège examine son budget global et découvre un excédent dans le budget du département d'études commerciales. Il utilise les fonds trouvés pour financer la mesure d'adaptation demandée.

9.1.2 Sources extérieures de financement

Autant que possible, le fournisseur de services d'éducation doit prendre des mesures pour recouvrer le coût des mesures d'adaptation offertes³⁰⁶. Il peut le faire, par exemple, en obtenant des subventions et en faisant appel à des sources externes de financement³⁰⁷, et en explorant les options possibles de partage des coûts pouvant aider à compenser les dépenses en matière d'accommodement. Les déductions fiscales et autres avantages

gouvernementaux découlant des mesures d'adaptation doivent également être pris en compte. Par ailleurs, la conception inclusive et d'autres solutions créatives sur le plan de la conception peuvent parfois permettre d'éviter de lourdes dépenses.

Avant de pouvoir plaider que la prise en compte des besoins d'un élève handicapé causerait un préjudice injustifié en matière de coûts, les fournisseurs de services d'éducation doivent démontrer qu'ils ont tiré parti de tout financement gouvernemental (ou autre) offert pour aider à assumer les coûts de l'accommodement.

Un élève en quête d'accommodement doit également tirer parti de toute source extérieure de financement, s'il en existe, pour aider à payer les dépenses engagées pour lui fournir la mesure d'adaptation³⁰⁸. Certaines ressources, comme des services ou programmes gouvernementaux, pourraient être en mesure d'assurer l'accommodement des élèves handicapés. Ces ressources pourraient également les aider en milieu scolaire.

Exemple : Un collège privé d'enseignement professionnel fait part à tous les élèves d'une bourse offerte par une organisation de services aux élèves handicapés pour aider à financer l'acquisition d'appareils et d'accessoires fonctionnels qui pourraient être utiles à certains élèves pour participer aux programmes du collège. Les élèves touchés seraient tenus de soumettre une demande de bourse pour les aider à assumer les coûts des appareils et accessoires requis.

9.1.3 Santé et sécurité

Le maintien d'un environnement d'apprentissage sain et sûr est un objectif d'une importance capitale. Les fournisseurs de services d'éducation ont l'obligation de protéger la santé et la sécurité de tous leurs élèves (y compris les élèves handicapés), éducateurs et autres membres du personnel, dans le cadre de leurs obligations aux termes des lois de l'Ontario relatives à la santé et à la sécurité au travail. Le *Code* reconnaît l'importance de trouver un juste milieu entre le droit de vivre à l'abri de la discrimination et les considérations de santé et de sécurité.

Des problèmes relatifs à la santé et à la sécurité peuvent survenir dans différents contextes d'éducation et pourraient avoir des conséquences pour les élèves handicapés, les autres élèves, les éducateurs et le personnel de l'établissement. Selon le niveau de risque et la nature de ce risque, un fournisseur de services d'éducation pourrait soutenir que le fait de fournir une mesure d'adaptation à une ou un élève handicapé causerait un préjudice injustifié en raison de considérations liées à la santé et à la sécurité.

Cependant, les fournisseurs de services d'éducation ont la responsabilité de prendre des mesures pour garantir que les risques en matière de santé et de sécurité relatifs à leurs installations ou services ne soient pas plus élevés pour les élèves handicapés que pour les autres élèves. Lorsqu'une exigence en matière de santé et de sécurité crée un obstacle pour des élèves handicapés, le fournisseur de services d'éducation devrait déterminer s'il est possible de modifier l'exigence ou d'y déroger. Cependant, cette mesure pourrait entraîner des risques qui devront être examinés en regard du droit à l'égalité de ces élèves.

Exemple : Une enseignante hésite à permettre à un élève qui utilise un fauteuil roulant d'accompagner la classe à une visite du jardin zoologique, pensant que cela serait trop dangereux. La directrice d'école décide de se renseigner, entre autres en communiquant avec la direction du zoo, et détermine que la plupart des installations sont accessibles et que des personnes qui utilisent un fauteuil roulant ou d'autres types d'appareils motorisés fréquentent le zoo régulièrement sans incident. Il importe de quantifier le risque réel au lieu d'agir en fonction de perceptions inexactes ou stéréotypées qui ne sont pas nécessairement fondées sur les limites réelles de l'élève.

Un fournisseur de services d'éducation pourrait juger qu'une mesure d'adaptation qui entraînerait la modification d'une exigence en matière de santé ou de sécurité ou la dérogation à cette exigence serait dangereuse pour une ou un élève. Le fournisseur est alors tenu d'expliquer le risque potentiel à l'élève, ou à ses parents ou tuteurs, s'il y a lieu. L'élève (ou ses parents ou tuteurs) est généralement dans la meilleure position pour évaluer ce risque. Cette règle s'applique seulement si le risque en question concerne uniquement la santé ou la sécurité de l'élève. Lorsque le risque qui subsiste après avoir envisagé des solutions de rechange et des mesures d'adaptation est grave au point où il l'emporte sur les avantages d'assurer l'égalité de l'élève, on déterminera probablement qu'un préjudice injustifié existe.

Lorsqu'on juge que le fait de modifier une exigence en matière de santé ou de sécurité ou de déroger à une telle exigence entraînerait un risque pour la santé ou la sécurité d'autres personnes, il devient important d'évaluer le niveau de risque dont il est question. Tout risque potentiel découlant de l'adoption d'une mesure d'adaptation devrait être évalué à la lumière des autres sources courantes de risques de l'établissement d'enseignement.

L'évaluation de la gravité du risque associé à l'adoption d'une mesure d'adaptation doit tenir compte des précautions adéquates pouvant être prises pour réduire ce risque.

Un fournisseur de services d'éducation peut déterminer si le fait de modifier une exigence en matière de santé ou de sécurité ou de déroger à une telle exigence entraînerait un risque important en se posant les questions suivantes :

- L'élève (ou ses parents ou tuteurs) accepte-t-il de courir le risque pour sa santé ou sa sécurité lorsqu'il ou elle est la seule personne à courir ce risque?
- Le fait de modifier cette exigence ou d'y déroger serait-il raisonnablement susceptible d'entraîner un risque grave pour la santé et la sécurité d'autres élèves, d'éducateurs ou de membres du personnel de l'établissement?
- Quels autres types de risques assume-t-on au sein de l'établissement ou du secteur, et quels types de risques tolère-t-on au sein de la société en général?

L'évaluation de la gravité d'un risque potentiel devrait aussi tenir compte des facteurs suivants :

- Nature du risque : quel effet préjudiciable la mesure pourrait-elle avoir?
- Gravité du risque : quelle serait la gravité de l'effet préjudiciable?
- Probabilité du risque : quels sont les risques que la mesure ait un effet préjudiciable? S'agit-il d'un risque réel ou simplement d'un risque hypothétique? Pourrait-il se produire souvent?
- Portée du risque : qui serait touché si l'effet préjudiciable se produisait?

Si le préjudice possible est mineur et peu probable, le risque ne devrait pas être jugé grave. S'il y a un risque pour la sécurité publique, il faut tenir compte du nombre accru de personnes qui pourraient être touchées et de la probabilité qu'un incident survienne.

Lorsqu'une ou un élève handicapé adopte un comportement qui nuit au bien-être d'autrui, le fournisseur de services d'éducation pourrait soutenir que le fait de lui fournir une mesure d'adaptation causerait un préjudice injustifié fondé sur des questions touchant la santé et la sécurité, c'est-à-dire que la mesure d'adaptation entraînerait un risque pour la sécurité publique. Cependant, la gravité du risque doit être évaluée uniquement après que la mesure d'adaptation a été fournie, et après que des précautions ont été prises pour pallier le risque.

Lorsque des politiques ou procédures mises en place en fonction de la réduction des risques font entrave à la dignité et à l'égalité des chances d'élèves handicapés, le fournisseur de services d'éducation devra montrer que ces politiques, procédures ou autres constituent des exigences de bonne foi et raisonnables³⁰⁹.

Les fournisseurs de services d'éducation doivent envisager un éventail de stratégies pour composer avec le comportement adopté. Les stratégies adoptées comprendront l'évaluation et, au besoin, la réévaluation et la modification des mesures d'adaptation fournies à l'élève et (ou) l'offre de moyens de soutien supplémentaires. L'adoption de mesures d'adaptation appropriées en temps opportun peut souvent réduire considérablement les risques et rendre l'environnement plus sûr pour l'ensemble des élèves.

Exemple : Un garçon de 5^e année aux prises avec un TDAH est envoyé à plusieurs reprises au bureau de la directrice en raison de sa mauvaise conduite, soit s'être engagé dans des contacts physiques agressifs avec les autres élèves, et avoir lancé une agrafeuse contre le mur. La directrice convoque une rencontre avec le garçon, ses parents et son enseignant. Ensemble, ils passent en revue le plan d'adaptation de l'élève pour s'assurer qu'il obtienne des mesures d'adaptation appropriées, et décident d'accroître le soutien déjà offert sous forme d'un aide-enseignant dans la classe. Ils élaborent un plan de gestion du comportement qui inclut une stratégie de mise en œuvre claire et un calendrier de communication continue. Pendant le reste de l'étape, ils observent une amélioration marquée du comportement du garçon.

Il revient au fournisseur de services d'éducation de démontrer qu'il ne peut tenir compte des besoins d'une ou d'un élève en raison de risques sur le plan de la santé et de la sécurité³¹⁰. L'évaluation du préjudice injustifié relatif à la santé et à la sécurité que créerait l'adoption d'une mesure d'adaptation doit reposer sur une compréhension fidèle des risques fondée sur des preuves directes plutôt que des impressions stéréotypées. On ne peut pas mesurer le risque de préjudice injustifié en se basant sur des soupçons, des impressions, des éléments de preuve anecdotiques ou des justifications après coup³¹¹. L'établissement du préjudice injustifié ne peut non plus tenir compte de préjudices anticipés reposant uniquement sur une évaluation hypothétique ou infondée des conséquences négatives que « pourrait » entraîner l'accommodement d'une personne en fonction de ses besoins³¹².

Le fait d'exclure une ou un élève de l'école en raison de comportements liés à son handicap en alléguant des risques pour la santé et la sécurité, sans disposer de preuve directe objective de ces risques ou de l'existence d'un préjudice injustifié, soulèvera des questions de droits de la personne.

L'ARCH Disability Law Centre a affirmé « [avoir] reçu de nombreux appels de parents ayant été informés par la directrice ou le directeur de l'école que leur enfant serait exclu aux termes de l'alinéa 265(1)(m) [de la *Loi sur l'éducation*] pour une période de temps indéterminée. Ces parents n'ont pas reçu de lettre expliquant la décision de l'école ou les avisant de leur droit de porter cette décision en appel. D'ailleurs, dans bien des cas, ils n'ont pas reçu de telle lettre malgré des demandes répétées. Dans de nombreux cas également, des mesures d'adaptation tardaient à être mises en œuvre, ou avaient été mises en œuvre de la mauvaise façon. » Dans d'autres cas, « les directions d'école demandent tout simplement aux parents de garder leurs enfants à la maison principalement en raison de problèmes de comportements ou d'allégations de pénuries de ressources à l'école. Dans de

telles circonstances, les parents ont souvent l'impression de n'avoir pas le choix d'acquiescer à la demande de l'école³¹³. » Dans le cadre d'un sondage récent, des parents ont décrit les difficultés rencontrées par les familles quand les enfants sont exclus de la sorte de l'école. Parmi les conséquences spécifiques de l'exclusion figurent la perte d'emploi, les pressions financières et la hausse des conflits³¹⁴.

Le fait d'invoquer l'existence d'un préjudice injustifié doit découler de la volonté sincère d'assurer à tous les élèves un milieu d'apprentissage sûr, et non du désir d'imposer une mesure punitive. Même lorsqu'une ou un élève présente un risque pour sa personne ou la sécurité d'autrui, le fournisseur de services d'éducation conserve l'obligation d'envisager d'autres mesures d'adaptation possibles, y compris le recours à des services indépendants, lorsque c'est possible et approprié.

Les élèves placés dans un milieu d'apprentissage autre qu'une classe ordinaire en raison de risques pour la santé ou la sécurité ont droit à une réévaluation périodique de leur situation pour déterminer, dans le cas où celle-ci aurait changé, s'il y a lieu de les réintégrer dans un programme régulier.

Exemple : Un élève atteint d'épilepsie est incapable de poursuivre son stage universitaire d'infirmier de salle d'urgence en raison des symptômes de la maladie, dont des crises épileptiques. Après un traitement médical qui comprend l'administration de médicaments, il est en mesure de gérer efficacement son handicap. L'université décide alors de le rencontrer et d'évaluer à nouveau ses besoins en matière d'accommodement. L'obligation d'accommodement est dynamique et continue, et les mesures d'adaptation mises en place doivent correspondre à l'évolution du handicap de l'élève.

En fin de compte, le fournisseur de services d'éducation doit établir un juste équilibre entre les droits de l'élève handicapé et ceux d'autrui. Il peut arriver qu'une ou un élève présente un risque pour sa santé ou sa sécurité, ou celles d'autrui, et que ce risque entraîne un préjudice injustifié, ou encore qu'une mesure d'adaptation qui serait appropriée est impossible à mettre en œuvre dans les circonstances. Cependant, il est important que les fournisseurs de services d'éducation évitent de tirer hâtivement une pareille conclusion. Il pourrait être possible de régler la question en offrant plus de formation au personnel ou d'autres mesures de soutien à l'élève³¹⁵. Tout doit être fait pour offrir une mesure d'adaptation appropriée, dans la mesure où cela n'entraîne pas de préjudice injustifié.

Les fournisseurs de services d'éducation doivent prendre en compte la dignité de l'élève au moment d'intervenir pour éliminer les risques pour la santé et la sécurité. Même quand on détermine avec justesse qu'une conduite présente un risque, les fournisseurs de services d'éducation devraient adopter une solution proportionnelle. En présence d'un risque réel, ils doivent mettre en œuvre la mesure la moins intrusive susceptible de régler la situation.

La probabilité élevée d'effets préjudiciables considérables constitue un préjudice injustifié. Dans des cas extrêmes, comme en cas de risque grave ou imminent, les tentatives d'atténuation des risques peuvent causer un préjudice injustifié³¹⁶.

9.2 Atténuation du préjudice injustifié

Les fournisseurs de services d'éducation doivent explorer les stratégies permettant d'éviter tout préjudice injustifié et de respecter leur obligation d'accommodement aux termes du *Code*. Par exemple, ils pourraient apporter des modifications raisonnables à leurs pratiques organisationnelles ou tenter d'obtenir des subventions pour couvrir les frais de l'accommodement.

Les fournisseurs de services d'éducation doivent se demander si l'accommodement d'une ou d'un élève handicapé pourrait améliorer la productivité ou l'efficacité de l'établissement.

Exemple : Une mesure d'adaptation qui touche un nombre important d'élèves handicapés, comme l'installation d'un ascenseur et d'un ouvre-porte automatique, pourrait rendre un établissement plus accessible en général. L'installation d'un ascenseur permettrait à davantage de personnes d'avoir accès à l'établissement, y compris des personnes âgées et des familles avec enfants en poussettes.

Les solutions créatives adoptées dans le cadre de stratégies globales de conception inclusive ou dans le but de combler les besoins d'une ou d'un élève donné peuvent souvent permettre d'éviter de lourdes dépenses. Cela pourrait signifier d'adapter de façon particulière la conception d'un aménagement aux capacités fonctionnelles d'une ou d'un élève.

Lorsqu'on invoque un préjudice injustifié, les coûts et risques devraient faire l'objet d'un examen attentif pour s'assurer qu'ils ne sont pas excessifs compte tenu de l'objectif déclaré. S'ils le sont, le fournisseur de services d'éducation devrait déterminer s'il est possible d'adopter une mesure d'adaptation (soit permanente ou temporaire, en attendant l'adoption graduelle d'une autre solution) moins onéreuse ou présentant moins de risques, tout en respectant entièrement la dignité de la personne handicapée.

Certaines mesures d'adaptation seront très importantes, mais difficiles à mettre en place dans un court délai. Dans de tels cas, on devrait éviter de causer un préjudice en procédant à la mise en place graduelle des aménagements nécessaires.

Certaines mesures d'adaptation produisant des avantages pour un nombre important d'élèves handicapés pourraient ne pas être réalisées en raison des coûts considérables qu'elles engagent. Or, il est possible de réduire le préjudice créé en étalant le coût de ces mesures sur plusieurs années.

Exemple : Une université décide de rénover ses résidences étudiantes vétustes. Elle embauche un consultant afin de veiller à ce que la construction de toutes les structures physiques respecte les principes de conception inclusive, et établit un plan triennal de réfection de quatre édifices. Lorsqu'elles auront été rénovées, les installations de l'université seront accessibles pour les étudiants aux prises avec une variété de handicaps, les personnes ayant de jeunes enfants et les personnes âgées qui fréquenteront l'école ou seront en visite aux résidences.

Les établissements d'enseignement devront offrir aux élèves des mesures d'adaptation provisoires pendant la mise en œuvre graduelle à long terme de mesures d'adaptation permanentes. S'il est possible de mettre simultanément en place des mesures d'adaptation à court et à long terme sans créer de préjudice injustifié, on devrait envisager de le faire.

Lorsqu'une analyse visant à établir l'existence d'un préjudice injustifié prévoit des dépenses d'immobilisations ou d'exploitation substantielles, ou d'importants changements aux procédures (p. ex. en raison de modifications concrètes à un immeuble ou de l'adoption de nouvelles exigences en matière de santé et de sécurité), il pourrait être souhaitable que l'établissement d'enseignement obtienne une proposition et un devis de spécialistes de la conception et de la construction d'immeubles sans obstacle.

10. Autres limites à l'obligation d'accommodement

Bien que le *Code* indique que seulement trois facteurs peuvent être pris en compte lorsqu'on détermine si une mesure d'adaptation est susceptible de causer un préjudice injustifié (coût, sources extérieures de financement et exigences en matière de santé et de sécurité), des tribunaux administratifs et judiciaires ont reconnu dans certains cas que le droit à l'accommodement n'est pas absolu, même lorsque ces trois facteurs ne causent aucun préjudice injustifié³¹⁷. Dans un nombre limité de situations, il pourrait s'avérer impossible d'assurer l'accommodement d'une personne en matière de handicap. Ces situations sont abordées plus loin.

Les fournisseurs de services d'éducation ne doivent jamais sauter à la conclusion que l'accommodement d'une personne n'est pas possible ou nécessaire. Ils doivent encore satisfaire à leur obligation procédurale d'accommodement en examinant les situations au cas par cas et en explorant les mesures d'adaptation de rechange, comme les mesures d'adaptation graduelles ou provisoires. C'est aux fournisseurs de services d'éducation que reviendra la tâche de faire la démonstration des étapes qu'ils ont suivies et des raisons concrètes pour lesquelles l'accommodement n'est pas possible. Entre autres, l'obligation d'accommodement pourrait s'avérer limitée dans les cas suivants.

1. Il n'existe pas de mesure d'adaptation susceptible de permettre à l'élève de satisfaire aux exigences essentielles de son programme d'études.

Dans certaines situations limitées, le fournisseur de services d'éducation peut ne pas être tenu d'adopter une mesure d'adaptation donnée, même s'il a été déterminé qu'il s'agit d'un mode d'accommodement possible ne causant pas de préjudice injustifié sur le plan du coût, de la santé ou de la sécurité. Cela s'explique par le fait que la mesure d'adaptation modifierait fondamentalement la nature du service d'éducation³¹⁸ ou qu'elle ne permettrait pas plus à l'élève « de satisfaire aux exigences essentielles inhérentes à l'exercice de ce droit³¹⁹ ». Ce genre de situation peut se produire même si l'établissement a fait l'objet d'une conception inclusive, si les obstacles à la participation ont été éliminés et si on a procédé à l'examen des différentes mesures d'adaptation possibles. Parfois même, après avoir mis à l'essai sans succès toutes les mesures d'adaptation possibles, il peut ne rester aucun moyen d'aider l'élève à combler les exigences du programme d'études. Dans un tel cas, le fournisseur de services d'éducation pourrait avoir rempli son obligation d'accommodement.

Dans des cas extrêmes, par exemple quand une personne cumule depuis des années des absences de son milieu de travail en raison d'un handicap, la jurisprudence relative aux droits de la personne impose des limites à l'obligation d'accommodement. Dans de telles situations, il a été déterminé que « l'obligation d'accommodement n'est ni absolue ni illimitée »³²⁰.

Exemple : Une femme de 26 ans reçoit un diagnostic de dépression et de trouble anxieux généralisé. Après de mûres réflexions, elle se rend compte qu'elle manifeste des symptômes depuis des années, et attribue son incapacité à terminer la dernière année de son diplôme collégial, quatre ans plus tôt, au manque d'accommodement de son handicap. Elle prend contact avec le collège et demande d'effectuer de nouveau les examens finals du programme auquel elle était inscrite à sa dernière année d'études. Compte tenu du nombre d'années passées et puisque certains des cours du programme ne sont plus offerts et que certains professeurs ont quitté, le collège rejette sa demande, mais lui offre de s'inscrire de nouveau au programme pour lui donner l'occasion de reprendre les cours qu'elle a ratés.

En contexte de travail, la jurisprudence relative aux droits de la personne stipule que les employeurs ne sont pas tenus de fournir des mesures d'adaptation qui modifieraient de façon fondamentale la nature de la relation d'emploi. Cette détermination serait également valable en contexte d'éducation.

Exemple : Tout au long de ses études élémentaires et secondaires, une fillette ayant un trouble de l'apprentissage peine à passer ses cours malgré la mise en œuvre d'un plan d'adaptation et l'obtention de mesures de soutien liées à son handicap. En 12^e année, elle fait une demande d'inscription à l'université, qui est rejetée. Avec ses parents, elle communique avec le bureau des admissions de l'université et demande le réexamen de sa candidature, en plaidant que l'université ne devrait pas tenir compte de ses notes qui, selon elle, ne sont pas le reflet de ses habiletés réelles en raison de son handicap. Il serait probablement légitime que l'université rejette sa demande. La jurisprudence en matière de droits de la personne stipule qu'en contexte d'éducation postsecondaire, tous les élèves doivent faire la démonstration de leur capacité à satisfaire aux critères universitaires d'admission, lesquels constituent un indicateur fiable de leur réussite scolaire future³²¹.

Par conséquent, il n'est pas toujours nécessaire d'offrir une mesure d'adaptation, même lorsque cela n'entraîne pas de préjudice injustifié sur le plan du coût ou de la santé et de la sécurité. L'obligation d'accommodement du fournisseur de services d'éducation peut prendre fin lorsque l'élève est incapable de satisfaire à des exigences scolaires de bonne foi malgré l'adoption de mesures d'adaptation.

2. L'élève (ou ses parents ou tuteurs) ne participe pas au processus d'accommodement

L'obligation d'accommodement est un processus multipartite fondé sur la collaboration, auquel toutes les parties responsables doivent collaborer pleinement. Dans certains cas, un fournisseur de services d'éducation pourrait être réputé avoir rempli ses obligations procédurales et de fond en matière d'accommodement parce que l'élève en quête d'accommodement n'a pas pris part au processus. Par exemple, il pourrait être déterminé qu'une ou un élève (ou ses parents ou tuteurs) n'a pas pris part au processus s'il ou elle refuse de donner suite à des demandes raisonnables d'information requise pour évaluer ses besoins en matière de handicap³²² ou de collaborer à l'élaboration des mesures d'adaptation³²³.

Exemple : Une élève du niveau collégial affichait des comportements à l'école qui incluaient des « pics d'agressivité », des crises de larmes inexplicables, des propos incohérents et des accusations étranges à l'endroit de ses compagnons de classe. Ses professeurs et les autres élèves ont commencé à se préoccuper de son bien-être. L'administration pensait qu'elle avait peut-être un trouble mental non dévoilé qui nécessitait un accommodement, et l'a rencontrée pour

discuter de la situation. L'élève ne voyait rien d'inapproprié à son comportement et ne demandait aucun accommodement. Selon le TDPO, lorsqu'une organisation pense qu'une personne a un trouble mental, mais que la personne en rejette l'idée, il n'est pas clair qu'une obligation d'accommodement existe ou quelle forme elle prend. Il incombait à l'élève de collaborer aux efforts d'accommodement et, puisqu'elle ne l'a pas fait, le TDPO a conclu qu'il n'y avait pas eu de discrimination fondée sur le handicap³²⁴.

Avant de conclure qu'une ou un élève (ou ses parents ou tuteurs) n'a pas collaboré au processus d'accommodement, les fournisseurs de services d'éducation devraient prendre en considération tout handicap ou facteur lié au *Code* qui pourrait empêcher la personne de prendre part au processus. L'accommodement de ces facteurs pourrait s'avérer nécessaire. Les fournisseurs de services d'éducation devraient également déterminer s'il est nécessaire de modifier un plan d'adaptation qui ne semble pas donner de résultats.

Les fournisseurs de services d'éducation peuvent se heurter à des difficultés lorsqu'ils perçoivent qu'une ou un élève a un handicap dont ils doivent effectuer l'accommodement, mais que cette personne nie l'existence du handicap. En pareil cas, ils devraient tout de même tenter d'entamer le processus d'accommodement, proposer des mesures d'adaptation au besoin et consigner les efforts déployés en ce sens.

Cependant, la capacité d'accommodement d'une personne qui ne participe pas au processus a ses limites.

3. Juste équilibre entre l'obligation d'accommodement et les droits d'autrui

Habituellement, quand une ou un élève soumet une demande d'accommodement, le fournisseur de services d'éducation est en mesure de tenir compte de ses besoins sans que cela n'ait de répercussion sur les droits reconnus des autres personnes fréquentant le milieu d'apprentissage.

Parfois cependant, une demande d'accommodement pourrait entraîner une situation de « droits contradictoires ». Une situation de droits contradictoires peut se produire quand, au moment de traiter une demande d'accommodement, on réalise que le règlement de la situation au bénéfice de la partie plaignante pourrait porter atteinte aux droits d'une autre personne ou d'un autre groupe de personnes. Ce genre de situation complique la résolution des questions de droits de la personne.

Exemple : Une femme handicapée utilise un chien d'assistance pour exécuter ses tâches d'enseignante, mais une élève de la classe aux prises avec un handicap (allergies) a des réactions allergiques en présence du chien. Le *Code* exige à la fois que les employeurs offrent des mesures d'adaptation aux employés handicapés et que les établissements d'enseignement offrent des mesures d'adaptation aux élèves handicapés. Le *Code* n'établit pas d'échelle de priorités entre ces besoins ou ces exigences, l'un étant tout aussi important que l'autre. Il pourrait toutefois être possible de résoudre le conflit créé par ces droits contradictoires en procédant à une évaluation des besoins des deux parties. L'employeur ou le fournisseur de services d'éducation devrait dans un premier temps examiner les besoins en matière d'accommodement de l'employée et de l'élève en salle de classe pour déterminer si les besoins des deux parties sont réellement contradictoires. De quelle façon le chien d'assistance aide-t-il l'employée dans la salle de classe? Y a-t-il d'autres moyens de lui offrir le soutien dont elle a besoin sans avoir recours au chien? Il serait important d'envisager également d'autres façons de satisfaire les besoins de l'élève. Dans cet exemple, il pourrait être suffisant de transférer l'élève dans une autre classe, où l'enseignement est prodigué par une autre personne. L'employeur ou le fournisseur de services d'éducation devrait examiner les solutions qui satisferaient les deux personnes concernées, et permettraient à chacune d'elles d'exercer ses droits.

Les fournisseurs de services d'éducation sont tenus par la loi de prendre des mesures pour prévenir les situations de droits contradictoires, et de régler celles qui surviennent. La *Politique sur les droits de la personne contradictoires* de la CODP³²⁵ propose un cadre d'analyse et de résolution des situations de droits contradictoires. Elle présente aussi des mesures proactives concrètes que peuvent prendre les fournisseurs de services d'éducation pour réduire les conflits relatifs à des droits de la personne et les situations de droits contradictoires éventuels.

11. Prévention de la discrimination et intervention

Il incombe aux fournisseurs de services d'éducation de maintenir un milieu d'apprentissage libre de discrimination et de harcèlement. Il n'est pas acceptable de choisir de fermer les yeux sur les situations de discrimination ou de harcèlement à l'endroit d'une ou un élève handicapé, qu'une plainte pour violation des droits de la personne ait été déposée ou non.

Les fournisseurs de services d'éducation qui exercent des activités en Ontario sont tenus de prendre des mesures pour prévenir et régler les cas de violation du *Code*. Ces parties doivent veiller à maintenir des milieux d'apprentissage accessibles et inclusifs qui respectent les droits de la personne et sont libres de discrimination et de harcèlement.

Les fournisseurs de services d'éducation contreviennent au *Code* lorsqu'ils transgressent ses dispositions, intentionnellement ou non, directement ou non, ou encore lorsqu'ils autorisent, tolèrent ou adoptent un comportement contraire au *Code*.

Conformément à l'obligation de respecter les droits de la personne, on doit éviter de tolérer ou de perpétuer un acte discriminatoire déjà survenu, car en agissant ainsi, on prolongerait la durée de l'acte discriminatoire initial. Cette obligation s'étend aux personnes qui, sans être les principales parties concernées, se retrouvent dans une situation discriminatoire à cause de relations contractuelles ou autres³²⁶.

Selon les circonstances, les fournisseurs de services d'éducation pourraient être tenus responsables de ne pas être intervenus pour faire cesser les actes de discrimination ou de harcèlement de tierces parties (comme des usagers de services, clients et entrepreneurs).³²⁷

Les décideurs du domaine des droits de la personne ont tenu des organisations responsables de n'être pas intervenues adéquatement pour stopper des situations de discrimination ou de harcèlement, et ont fixé des dommages-intérêts en conséquence³²⁸.

Même si un établissement d'enseignement intervient après avoir reçu une plainte de discrimination ou de harcèlement, il peut être tenu responsable de ne pas avoir réagi adéquatement si le problème sous-jacent n'est pas résolu. Le milieu peut demeurer empoisonné et la culture organisationnelle peut continuer de favoriser la discrimination après que l'établissement a pris des mesures disciplinaires contre les parties en cause. En pareil cas, les établissements d'enseignement doivent prendre d'autres mesures, comme organiser des activités de formation et de sensibilisation, pour mieux régler le problème.

Au moment de déterminer si un fournisseur de services d'éducation a respecté son devoir d'intervention pour régler des questions de droits de la personne, il est utile d'examiner les éléments suivants :

- les politiques et procédures en place à ce moment-là pour composer avec les cas de discrimination et de harcèlement
- la rapidité avec laquelle l'établissement a répondu à la plainte
- le sérieux des mesures prises pour régler la plainte
- les ressources affectées au règlement de la plainte
- si l'établissement a créé ou non un environnement sain pour l'élève qui s'est plaint
- la qualité des renseignements transmis à l'élève ayant porté plainte à propos des mesures prises³²⁹.

Les fournisseurs de services d'éducation peuvent prendre les mesures suivantes pour prévenir et éliminer la discrimination à l'endroit des élèves handicapés au sein de leur établissement. Ils devraient élaborer des stratégies pour prévenir la discrimination fondée sur l'ensemble des motifs du *Code*, en axant tout particulièrement leurs efforts sur les élèves handicapés.

Les stratégies exhaustives de prévention et de règlement des questions de droits de la personne incluent ce qui suit :

- une évaluation diagnostique de la culture générale de l'établissement
- un plan d'examen, de prévention et d'élimination des obstacles
- des politiques de lutte contre la discrimination et le harcèlement
- un programme d'éducation et de formation
- une procédure interne de règlement des plaintes
- une politique et une procédure d'accommodement.

Dans sa publication intitulée *Une introduction à la politique : Guide d'élaboration des politiques et procédures en matière de droits de la personne*³³⁰, la CODP présente des renseignements supplémentaires en vue d'aider les organisations à respecter leurs obligations en matière de droits de la personne et à adopter des mesures proactives pour s'assurer que leur milieu est exempt de discrimination et de harcèlement.

Voici des questions relatives aux élèves handicapés dont les fournisseurs de services d'éducation devraient tenir compte au moment de mettre en œuvre des plans d'examen, de prévention et d'élimination des obstacles, des politiques et procédures relatives aux droits de la personne, ainsi que des programmes d'éducation et de formation.

11.1 Prévention et élimination des obstacles

Pour assurer un accès complet, il est nécessaire de veiller à ce que les nouveaux établissements, services et programmes, et les nouvelles installations ne renferment pas d'obstacles à l'éducation pour les élèves handicapés. Il faut aussi cerner et éliminer les obstacles existants. Tout processus d'élimination des obstacles devrait inclure l'examen de l'accessibilité physique, des politiques et des pratiques de l'établissement, y compris ses processus de résolution des différends et de prise de décisions, et sa culture dans son ensemble.

Aux termes de la *Loi sur l'accessibilité pour les personnes handicapées de l'Ontario*, les fournisseurs de services d'éducation sont tenus de respecter les normes d'accessibilité prévues dans la réglementation, à la fois en leur capacité d'employeurs et de fournisseurs de services. Pour satisfaire à ces normes, les établissements d'enseignement doivent mettre en œuvre des politiques relatives à l'accessibilité.

Ils doivent également élaborer des plans de prévention et d'élimination des obstacles à l'accessibilité. Dans leurs politiques, les organisations assujetties sont tenues d'inclure une déclaration relative à leur engagement envers la satisfaction, en temps opportun, des besoins en matière d'accessibilité des personnes handicapées³³¹.

Au moment d'assurer la conception inclusive et d'éliminer les obstacles, les établissements d'enseignement devraient consulter des élèves handicapés pour accroître leur compréhension de la diversité des besoins des élèves, et des façons les plus efficaces de combler ces besoins. Les élèves handicapés doivent avoir l'occasion de commenter les processus de collecte d'information et d'être consultés à propos des obstacles auxquels ils se heurtent.

Exemple : Un conseil scolaire passe en revue ses activités pour cerner les obstacles auxquels pourraient se heurter les élèves handicapés. Son examen inclut un sondage écrit et des entrevues de suivi auprès d'élèves et de leurs familles visant à obtenir leurs commentaires sur les progrès accomplis par le conseil scolaire relativement à des questions d'accessibilité spécifiques, dont son processus d'accommodement et les améliorations qu'il pourrait encore apporter.

Au moment de cerner les obstacles existants, les établissements d'enseignement devraient tenir compte du recoupement fréquent de la discrimination fondée sur le handicap et des formes de discrimination fondées sur d'autres motifs du *Code*, y compris la race, le sexe et l'orientation sexuelle. Des élèves peuvent également se heurter à divers obstacles en raison de leur faible revenu. Une personne handicapée qui a un faible revenu et se définit comme une personne autochtone, par exemple, pourrait se heurter à des obstacles particuliers lorsqu'elle tente d'obtenir des services d'éducation, comparativement aux autres élèves. Les établissements d'enseignement qui recueillent des renseignements sur les obstacles existants devraient donner aux élèves l'occasion, s'ils le souhaitent, de faire part de toutes les situations qui pourraient empêcher leur participation équitable.

11.2 Collecte et suivi des données

Pour une planification efficace, les fournisseurs de services d'éducation doivent veiller à ce que les politiques et pratiques en matière d'éducation n'aient pas d'effet négatif sur les élèves handicapés ou d'autres personnes protégées par le *Code*. Pour mettre le milieu d'apprentissage à l'abri de phénomènes sociaux largement reconnus comme étant discriminatoires, comme le profilage, les obstacles organisationnels et socioéconomiques ou l'inégalité des chances fondée sur des motifs de discrimination interdits par le *Code*, les fournisseurs de services d'éducation devraient recueillir des données statistiques à des fins de suivi, d'identification, de prévention et d'élimination de la discrimination systémique et indirecte³³².

La collecte de données quantitatives et qualitatives peut aider les établissements d'enseignement à comprendre les obstacles existants, et à cerner et régler les problèmes qui pourraient entraîner de la discrimination systémique³³³. Les organisations devraient procéder à la collecte et à l'analyse de données lorsqu'elles ont ou devraient avoir des raisons de croire à l'existence d'obstacles systémiques, de discrimination ou de désavantages historiques. Par exemple, la collecte de données serait justifiée en cas d'allégations ou de perceptions persistantes de discrimination systémique, ou encore dans les cas où l'organisme a l'intention de prévenir ou de réduire les désavantages connus que subissent les personnes handicapées. Lorsque des problèmes sont relevés, l'analyse de données peut fournir une orientation utile concernant les mesures à prendre pour lutter contre la discrimination systémique et pour évaluer l'efficacité de pareilles mesures. Cela est conforme à l'objet réparateur du *Code* et à la jurisprudence récente en matière de droits de la personne, selon laquelle les organisations ont l'obligation de tenir compte de la situation défavorisée dans laquelle la personne se trouve déjà dans la société canadienne³³⁴.

La collecte et l'utilisation de données devraient uniquement être effectuées à des fins légitimes qui ne vont pas à l'encontre du *Code*, notamment réduire les inégalités, éliminer les obstacles systémiques et favoriser l'égalité réelle des personnes et groupes protégés par le *Code*. Les élèves pourraient avoir l'impression que la collecte de données relatives aux motifs du *Code* (p. ex. handicap, race, sexe) servira à des fins de discrimination.

Les fournisseurs de services d'éducation devraient aborder ces préoccupations en prenant des mesures pour s'assurer de recueillir et d'utiliser les données de façon légitime et appropriée³³⁵. Par exemple, les élèves devraient être avisés de la façon dont le fournisseur de services d'éducation utilisera et consignera leurs renseignements, et comment il en assurera la confidentialité.

Exemple : Aux paliers élémentaire et secondaire, les données recueillies pourraient comprendre ce qui suit : nombre d'élèves dans les classes ordinaires par rapport aux classes de l'enfance en difficulté, nombre d'élèves par placement selon le type de handicap, nombre d'élèves handicapés qui se reconnaissent dans d'autres motifs du *Code* (p. ex. sexe, race), nombre d'élèves handicapés qui font l'objet de mesures disciplinaires ou qui sont exclus de l'école, y compris si ces élèves se reconnaissent dans d'autres motifs du *Code* (p. ex. race et motifs connexes), et autres. Au niveau postsecondaire, la collecte de données pourrait inclure les délais requis pour mettre en place les mesures d'adaptation, les délais requis pour que les élèves handicapés terminent leur programme et le nombre d'élèves handicapés qui quittent le programme avant la fin et autres.

Lorsqu'une analyse des données révèle des disparités ou disproportions importantes sur le plan des tendances relatives à l'identification, au placement, à l'adoption de mesures disciplinaires, et aux taux de réussite et (ou) de décrochage, les fournisseurs de services d'éducation devraient examiner et revoir leurs politiques, pratiques et procédures pour s'assurer de leur conformité au *Code*. Souvent, une collecte de données additionnelles est requise pour aider à explorer, reconnaître et mieux comprendre les facteurs qui pourraient contribuer aux résultats inégaux observés.

Exemple : Les fournisseurs de services d'éducation pourraient choisir d'élaborer et de publier un rapport officiel décrivant leur engagement à offrir une éducation accessible à tous les élèves. Ce rapport pourrait comprendre le plan d'accessibilité de l'établissement et les résultats de la collecte et de l'analyse de données. Lorsque les données révèlent des disparités ou disproportions, le rapport pourrait également énoncer les mesures qui seront prises pour éliminer les inégalités et faire en sorte que les pratiques du fournisseur se conforment au *Code* et aux politiques de la CODP.

La collecte périodique de données pourrait permettre d'effectuer le suivi de l'information disponible sur les obstacles à l'accessibilité, la discrimination et le harcèlement. La collecte de données peut aussi aider les établissements d'enseignement à déterminer si leurs efforts en vue de combattre la discrimination, comme la mise en place de programmes spéciaux, donnent des résultats ou ont besoin d'être revus.

Parmi les situations pouvant justifier la collecte de données figurent :

- des allégations ou plaintes persistantes de discrimination ou d'obstacles systémiques; par exemple, une organisation reçoit une foule de plaintes dans le cadre de sa politique interne sur les droits de la personne, ou sous forme de requêtes auprès du TDPO ou autre
- une impression largement répandue au sein la population de l'existence de discrimination ou d'obstacles systémiques, comme des préoccupations à l'égard du fait de diriger les élèves handicapés vers des programmes de formation pratique ou de placer un nombre disproportionné d'élèves racialisés dans des programmes d'éducation de l'enfance en difficulté en raison d'attitudes négatives et de stéréotypes à l'égard de leurs compétences scolaires
- la distribution inégale observée des élèves handicapés (p. ex. faible taux de diplomation)
- des données objectives ou des rapports de recherche démontrant l'existence de discrimination ou d'obstacles systémiques, par exemple des études attestant la hausse des taux de décrochage scolaire
- des preuves provenant d'autres établissements d'enseignement ou territoires de compétence, selon lesquelles une politique, un programme ou une pratique substantiellement analogue a eu un effet démesuré sur des personnes handicapées.

La collecte et l'analyse de données peuvent constituer une composante de l'obligation de prendre des mesures pour prévenir toute atteinte au *Code*.

Exemple : Les politiques scolaires en matière de discipline semblent avoir un impact démesuré sur les élèves handicapés et exacerber encore davantage leur position déjà défavorisée au sein de la société. Des recherches empiriques menées dans d'autres territoires de compétence démontrent que les élèves handicapés subissent de façon disproportionnée l'impact des suspensions et des renvois. Compte tenu de la situation, le gouvernement exige que tous les conseils scolaires recueillent et analysent des données sur l'application des politiques relatives à la discipline des écoles à tous les élèves, afin de pouvoir prendre des mesures pour contrer les effets négatifs de ces politiques sur les élèves handicapés et autres élèves visés par les motifs du *Code*.

Par conséquent, lorsqu'une plainte de discrimination à première vue est soumise, la personne chargée de déterminer si un fournisseur de services d'éducation s'est acquitté de son obligation de veiller à ne pas enfreindre les dispositions du *Code* devrait tenir compte du fait qu'il ait ou non procédé à la collecte et à l'analyse de données. Dans les cas où une collecte de données était clairement justifiée, le manque de données exactes et fiables pourrait empêcher un intimé de plaider de façon crédible qu'il n'y a pas eu de discrimination.

À l'opposé, le fait de procéder à la collecte et à l'analyse de données pourrait aider les établissements d'enseignement à démontrer qu'ils sont libres de discrimination et d'obstacles systémiques. L'adoption de mesures efficaces de surveillance du milieu d'apprentissage pourrait également aider les établissements à démontrer qu'ils respectent leur obligation en matière de protection et de promotion des droits de la personne.

D'autres situations pourraient également pousser des établissements d'enseignement qui n'ont pas de raison de croire qu'ils sont responsables de discrimination à recueillir volontairement des données afin de réaliser les objectifs du *Code*.

Exemple : Les données de recensement indiquent que les personnes handicapées ont des niveaux de scolarité inférieurs à ceux des personnes sans handicap. Bien qu'il ne pense pas que ce soit le cas dans son établissement, un fournisseur de services d'éducation décide de commencer à recueillir des données pour déceler la présence d'obstacles systémiques qui pourraient nuire à la réussite scolaire d'élèves handicapés.

11.3 Élaboration de politiques et de procédures en matière de droits de la personne

Les stratégies efficaces de promotion des droits de la personne s'articulent habituellement autour de l'élaboration de politiques de lutte contre la discrimination et le harcèlement, d'une procédure interne relative aux droits de la personne, et de politiques et de procédures d'accommodement.

L'élaboration des politiques et procédures devrait toujours prendre en considération les besoins des élèves handicapés. Par exemple, au moment de régler des questions de droits de la personne ou de traiter des demandes d'accommodement, les fournisseurs de services d'éducation devraient indiquer comment ils maintiendront le caractère confidentiel des renseignements médicaux des élèves.

Les élèves pourraient ne pas savoir comment déposer une plainte ou éviter de le faire en raison d'un manque de connaissances sur leurs droits ou de la peur de représailles, et ce, même lorsqu'ils ont l'impression que leurs droits de la personne ont été bafoués. Les établissements d'enseignement devraient créer des milieux sûrs, favorables à la divulgation de besoins et de préoccupations en matière de handicap, notamment en s'assurant d'offrir l'information et la formation adéquates à propos des procédures de dépôt de plainte³³⁶, et en indiquant clairement que les élèves qui déposent une plainte ne subiront pas de représailles³³⁷.

Exemple : Un collège prépare une brochure présentant sa procédure de dépôt de plaintes relatives aux droits de la personne. En plus de publier la brochure sur son site Web, il consulte des groupes de défense des droits et intérêts des personnes handicapées pour explorer les façons d'assurer la plus grande accessibilité possible. Il inclut la brochure dans ses trousseaux de demande d'admission et d'information aux élèves, et la rend disponible dans son bureau de services aux élèves handicapés.

11.4 Sensibilisation et formation

La formation et la sensibilisation du personnel sont des mesures de soutien essentielles qu'un établissement d'enseignement puisse fournir dans le cadre du processus d'accommodement. Des activités de formation et de sensibilisation aux handicaps devraient être organisées tout au long de l'année scolaire³³⁸, et constituer des composantes essentielles de la formation professionnelle du personnel enseignant et des autres membres du personnel des écoles, des conseils scolaires, des collèges et des universités. Les élèves qui font l'objet de mesures d'adaptation et le personnel du fournisseur de services d'éducation qui participe au processus d'accommodement devraient se renseigner sur les questions relatives aux personnes handicapées et à leur accommodement.

La promotion d'une « culture organisationnelle axée sur les droits de la personne » qui appuie les valeurs et les principes sous-tendant le *Code* passe obligatoirement par la formation et la sensibilisation aux handicaps et aux droits de la personne. Si les fournisseurs de services d'éducation ne sont pas conscients des questions de droits de la personne touchant les élèves handicapés, et n'appuient pas les principes de droits de la personne, les politiques et les procédures relatives aux droits de la personne mises en place seront moins susceptibles de donner des résultats.³³⁹

Exemple : Un conseil scolaire lance un programme de formation pour permettre au personnel enseignant de composer efficacement avec les questions relatives au handicap en salle de classe. La formation a été conçue afin de sensibiliser les enseignants, et de les aider à sensibiliser les élèves aux questions de diversité et de différence.

On croit souvent que la sensibilisation et la formation sont des solutions miracles qui régleront tous les problèmes relatifs aux droits de la personne. Or, à elles seules, la sensibilisation et la formation sont peu susceptibles de mener à la création d'un environnement libre de discrimination. De la même façon, les activités de sensibilisation ou de formation inadéquates sont peu susceptibles d'amener un changement d'attitudes ou de comportements.

Afin d'apporter un réel changement organisationnel, l'établissement d'enseignement devra également assurer la surveillance et l'évaluation régulière et indépendante des activités de formation et de sensibilisation, pour veiller à ce qu'elles soient efficaces, appropriées et opportunes, et qu'elles atteignent les objectifs décrits ci-dessus.

La surveillance effectuée pourrait inclure la consultation des communautés locales de personnes handicapées, de même qu'un sondage sur les attitudes des employés bénéficiant de la formation, afin de déterminer si la formation a réussi, d'une part, à améliorer la compréhension du capacitisme, des obstacles auxquels se heurtent les élèves handicapés, de l'importance de l'accommodement, ainsi que de la discrimination et du harcèlement subis par les élèves handicapés, et, d'autre part, à modifier les attitudes à cet égard³⁴⁰.

Les programmes de formation sur les droits de la personne et le handicap pourraient entre autres porter sur :

- les types d'obstacles auxquels les élèves handicapés se heurtent en milieu d'apprentissage (p. ex. capacitisme, obstacles structureaux, stéréotypes)
- la stratégie, les politiques et les procédures relatives aux droits de la personne de l'établissement d'enseignement, comme ses procédures de dépôt de plaintes et ses politiques de lutte contre la discrimination et le harcèlement, et leur application aux élèves handicapés

- la façon dont l'établissement d'enseignement tient compte des besoins des personnes handicapées
- la façon dont l'établissement d'enseignement, son personnel et sa population étudiante peuvent contribuer à un virage culturel plus vaste vers une société plus inclusive à l'égard des élèves handicapés
- les obligations spécifiques des fournisseurs de services d'éducation en matière de respect des droits garantis par le *Code* et les façons d'assurer ce respect
- les droits des élèves handicapés aux termes du *Code*
- le système de droits de la personne en Ontario, y compris la façon de déposer une requête en droits de la personne.

La sensibilisation aux droits de la personne devrait être une activité continue. La formation continue permet de régler les questions émergentes et de mettre à niveau les connaissances de l'ensemble du personnel. Une nouvelle formation devrait être offerte lorsque des changements sont apportés dans l'établissement d'enseignement ou au plan d'adaptation de l'élève, et qu'ils entraînent la modification des mesures d'adaptation mises en place.

Exemple : Au niveau postsecondaire, le personnel de soutien informatique devra, au besoin, se familiariser avec les interactions entre un nouvel accessoire fonctionnel et le système informatique de l'établissement.

Au sein des établissements d'enseignement, la meilleure défense contre des requêtes en droits de la personne consiste à bien connaître ses responsabilités aux termes du *Code*, et à prendre des mesures proactives pour prévenir et éliminer les obstacles auxquels pourraient se heurter les élèves handicapés. En assumant leurs responsabilités aux termes du *Code*, les établissements d'enseignement réduiront leurs risques de faire l'objet d'une requête en droits de la personne, et de devoir consacrer temps et argent à se défendre.

Comme l'a déclaré la Cour suprême du Canada, « des services d'éducation spécialisée adéquats ne sont donc pas un luxe dont la société peut se passer³⁴¹ ». Les élèves handicapés méritent de se sentir valorisés et inclus. La réussite et la prospérité de l'Ontario en tant que province dépendent de sa capacité à veiller à ce que tous les élèves aient les mêmes possibilités d'atteindre leur plein potentiel et de contribuer de façon significative à la vie communautaire. Les établissements d'enseignement de l'Ontario jouent un rôle crucial dans l'atteinte de cet objectif.

Pour plus d'information sur le système des droits de la personne de l'Ontario, consultez :

www.ontario.ca/droitsdelapersonne

Le système des droits de la personne est aussi accessible par téléphone :

Toronto : 416 326-9511

Sans frais : 1 800 387-9080

ATS (Toronto) : 416 326 0603

ATS (sans frais) : 1 800 308-5561

Pour déposer une plainte en matière de droits de la personne (appelée « requête »), communiquez avec le Tribunal des droits de la personne de l'Ontario :

Sans frais : 1 866 598-0322

ATS : 416-326-2027 ou sans frais : 1 866 607-1240

Site Web : www.sjto.gov.on.ca/tdpo/

Pour parler de vos droits ou obtenir de l'aide juridique pour une requête en matière de droits de la personne, communiquez avec le Centre d'assistance juridique en matière de droits de la personne, au :

Téléphone : 416 597-4900

Sans frais : 1 866 625-5179

ATS : 416-597-4903 ou sans frais : 1-866-612-8627

Site Web : www.hrlsc.on.ca

Pour consulter les politiques et directives en matière de droits de la personne et obtenir d'autres renseignements, rendez-vous sur le site Web de la Commission ontarienne des droits de la personne, à l'adresse www.ohrc.on.ca/fr.

Suivez-nous!

Facebook : www.facebook.com/la.codp

Twitter : @LaCODP

Voir aussi :

ARCH Disability Law Centre

www.archdisabilitylaw.ca

Intervenant provincial en faveur des enfants (Bureau de l'intervenant provincial en faveur des enfants et des jeunes)

advocacy@provincialadvocate.on.ca

Justice for Children and Youth

jfcy.org

Annexe A : Recommandations en vue d'améliorer les résultats scolaires des élèves handicapés

* Ces recommandations ont été conçues pour être lues conjointement avec la *Politique sur l'éducation accessible aux élèves handicapés*.

Principes

Afin d'être efficace, le système d'éducation doit être inclusif et permettre aux élèves handicapés de s'épanouir. En particulier, les acteurs clés du système d'éducation doivent prendre toutes les mesures nécessaires pour :

- éliminer les obstacles associés au processus d'accommodement des élèves handicapés
- assurer la surveillance et la responsabilisation transparentes en matière d'accommodement efficace en temps opportun des élèves handicapés
- mettre en œuvre la conception universelle de l'apprentissage (CUA) dans tous les systèmes d'éducation, tout en continuant d'offrir des mesures d'adaptation fondées sur les besoins individuels
- offrir des activités efficaces de formation et de sensibilisation aux droits de la personne, aux droits des personnes handicapées et à l'accommodement aux fournisseurs de services d'éducation
- veiller à ce que tous les processus décisionnels soient centrés sur les élèves handicapés.

Pour accomplir ces objectifs, la CODP recommande de mettre en œuvre les mesures spécifiques suivantes en consultation avec les partenaires du milieu de l'éducation ayant les compétences requises et les communautés ayant le vécu pertinent.

Recommandations au gouvernement de l'Ontario

1. Faire efficacement part aux élèves, parents, tuteurs, fournisseurs de soutien et autres du droit à l'accommodement du handicap, du droit des élèves et parents de participer au processus d'accommodement, de la primauté du *Code des droits de la personne* de l'Ontario, des lois et exigences applicables, et des options en matière de résolution des différends, et ce, au moyen d'une variété de supports et de tribunes.
2. S'attaquer aux retards persistants dans l'accommodement des élèves handicapés, y compris les obstacles causés par les longues listes d'attente d'évaluations professionnelles, et les résoudre.
3. Assurer le suivi et le soutien des fournisseurs de services d'éducation de manière à réagir de façon appropriée à l'évolution des besoins relatifs à la prestation de services

d'éducation (p. ex. accroissement du nombre de demandes d'accommodement liées aux troubles mentaux).

4. En tant que solution de rechange aux processus juridictionnels officiels, établir un mécanisme de règlement efficace et en temps opportun des différends à l'échelon local afin de résoudre les conflits qui pourraient survenir à l'une quelconque des étapes du processus d'accommodement (p. ex. différends relatifs à des formes d'accommodement particulières, aux retards sur le plan de l'accommodement et aux mesures disciplinaires prises contre des élèves handicapés).
5. Exiger que les conseils scolaires, collèges et universités recueillent et fournissent au gouvernement des données intersectionnelles et démographiques à propos des élèves handicapés et des mesures d'adaptation leur étant fournies. Ces données devraient également indiquer la nature du handicap (p. ex. handicap physique, trouble du développement/déficiência intellectuelle, trouble mental) et être désagrégées de façon à déterminer si l'élève se reconnaît dans un ou l'autre des motifs du *Code* (p.ex. sexe, race, ascendance autochtone). La collecte de données devrait inclure :
 - i. nombre d'élèves dans les classes ordinaires par rapport aux classes pour élèves en difficulté (paliers élémentaire et secondaire uniquement)
 - ii. nombre d'élèves handicapés faisant l'objet de mesures disciplinaires ou d'exclusion
 - iii. délais requis pour l'adoption de mesures d'adaptation provisoires et finales à partir de la date de demande d'accommodement (ou de la détermination du besoin)
 - iv. délais requis pour résoudre les différends en matière d'accommodement
 - v. temps requis par les élèves pour terminer leur programme
 - vi. nombre d'élèves handicapés qui quittent leur programme avant la fin
 - vii. renseignements rendant possible l'analyse des disparités sur le plan des mesures de soutien de l'enfance en difficulté offertes aux élèves dans les districts scolaires urbains et ruraux par opposition aux districts scolaires ruraux, du Nord, éloignés, autochtones et (ou) défavorisés (paliers élémentaire et secondaire uniquement).
6. Analyser les données démographiques obtenues des conseils scolaires, collèges et universités pour cerner les obstacles et régler les questions pouvant entraîner de la discrimination systémique. Les données devraient être rendues publiques.
7. Exiger que les conseils scolaires, les collèges et les universités mettent en œuvre la CUA dans l'ensemble des systèmes d'éducation.

Paliers élémentaire et secondaire

8. Veiller à ce que les communications aux élèves et parents expriment clairement le fait que les fournisseurs de services d'éducation ont une obligation légale d'accommodement de l'ensemble des élèves handicapés, et non seulement des élèves figurant dans les listes de l'éducation de l'enfance en difficulté ou les catégories d'anomalies.
9. Cerner et éliminer les pratiques d'exclusion non appropriées qui consistent à demander à des parents de garder des élèves handicapés de l'élémentaire et du secondaire à la maison pour une partie ou la totalité de la journée scolaire (et le rôle que peut jouer à ce chapitre le recours non approprié à l'alinéa 265(1)(m) de la *Loi sur l'éducation*).
10. Collaborer avec les partenaires des Premières Nations afin de mettre en œuvre les recommandations du rapport sur l'éducation de l'enfance en difficulté dans les Premières Nations en Ontario, publié en mai 2017.
11. Évaluer les structures et niveaux de financement actuels pour veiller à ce que les conseils scolaires disposent de ressources adéquates pour satisfaire les besoins de tous élèves handicapés de l'élémentaire et du secondaire, offrir des mesures d'adaptation appropriées en temps opportun et fournir une formation efficace et à jour aux enseignants et autres membres du personnel.
12. Élaborer un mécanisme efficace de reddition de comptes au public de façon à suivre et à vérifier la façon dont les conseils scolaires dépensent les fonds octroyés à l'éducation de l'enfance en difficulté.
13. Collaborer avec l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario pour revoir tous les aspects des programmes de formation d'enseignants de façon à veiller à ce que les futurs enseignants et administrateurs aient reçu une formation pratique adéquate en ce qui a trait aux questions relatives aux handicaps (y compris une formation spécifique sur des handicaps courants comme l'autisme, le TDAH, la dyslexie et les autres troubles de l'apprentissage, et les troubles mentaux), aux exigences du *Code* et à la CUA.
14. Collaborer avec l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario afin d'offrir à tous les enseignants et administrateurs des occasions régulières et obligatoires de perfectionnement professionnel continu sur la façon de respecter leurs obligations en matière de droits de la personne.

Universités et collèges

15. Collaborer avec les établissements postsecondaires pour veiller à ce que tous les élèves, employés et membres du personnel enseignant comprennent les droits et responsabilités prévus dans le *Code* et les principes de la CUA, et aient la formation requise pour composer avec les questions relatives aux handicaps qui se manifestent dans le cadre de l'expérience scolaire postsecondaire.

Recommandations aux conseils scolaires et fournisseurs de services d'éducation privés

16. Faire efficacement part aux élèves, parents, tuteurs, fournisseurs de soutien et autres du droit à l'accommodement des besoins en matière de handicap, du droit des élèves et parents de participer au processus d'accommodement, de la primauté du *Code des droits de la personne* de l'Ontario, des lois et exigences applicables, et des options en matière de résolution des différends, et ce, au moyen d'une variété de supports et de tribunes.
17. Offrir des mesures d'adaptation efficaces en temps opportun (p. ex. en assurant l'évaluation rapide, l'intervention précoce ou des mesures d'adaptation provisoires en attendant l'évaluation professionnelle), et se garder de faire obstacle au processus d'accommodement ou de le retarder en insistant obstinément sur le respect de formalités ou sur l'obtention d'évaluations professionnelles inutiles ou de renseignements relatifs au diagnostic.
18. Assurer le suivi et le soutien des fournisseurs de services d'éducation de manière à réagir de façon appropriée à l'évolution des besoins relatifs à la prestation de services d'éducation (p. ex. accroissement du nombre de demandes d'accommodement liées aux troubles mentaux).
19. Veiller à ce que tous les membres du personnel et personnel enseignant comprennent les droits et responsabilités prévus dans le *Code* et les principes de la CUA, et aient la formation requise pour composer avec les questions relatives aux handicaps qui se manifestent dans le cadre de l'expérience scolaire élémentaire et secondaire.
20. Cerner et éliminer les pratiques d'exclusion non appropriées qui consistent à demander à des parents de garder des élèves handicapés de l'élémentaire et du secondaire à la maison pour une partie ou la totalité de la journée scolaire (et le rôle que peut jouer à ce chapitre le recours non approprié à l'alinéa 265(1)(m) de la *Loi sur l'éducation*).
21. Veiller à ce que les fonds acheminés actuellement vers l'accommodement d'élèves handicapés servent à éliminer les obstacles à la participation inclusive et à fournir des mesures de soutien à tous les élèves handicapés et à leurs enseignants.

22. Mettre en œuvre la CUA dans l'ensemble des systèmes d'éducation, tout en continuant de fournir des mesures d'adaptation fondées sur les besoins individuels.
23. Recueillir, analyser et rendre publiques des données intersectionnelles et démographiques sur les élèves handicapés et les mesures d'adaptation offertes. Ces données devraient également indiquer la nature du handicap (p. ex. handicap physique, trouble du développement/déficience intellectuelle, trouble mental) et être désagrégées de façon à déterminer si l'élève se reconnaît dans un ou l'autre des motifs du *Code* (p. ex. sexe, race, ascendance autochtone). La collecte de données devrait inclure :
- i. nombre d'élèves dans les classes ordinaires par rapport aux classes pour élèves en difficulté (paliers élémentaire et secondaire uniquement)
 - ii. nombre d'élèves handicapés faisant l'objet de mesures disciplinaires ou d'exclusion
 - iii. délais requis pour l'adoption de mesures d'adaptation provisoires et finales à partir de la date de demande d'accommodement (ou de la détermination du besoin)
 - iv. délais requis pour résoudre les différends en matière d'accommodement
 - v. temps requis par les élèves pour terminer leur programme
 - vi. nombre d'élèves handicapés qui quittent leur programme avant la fin
 - vii. renseignements rendant possible l'analyse des disparités sur le plan des mesures de soutien de l'enfance en difficulté offertes aux élèves dans les districts scolaires urbains et nantis par opposition aux districts scolaires ruraux, du Nord, éloignés, autochtones et (ou) défavorisés (paliers élémentaire et secondaire uniquement).

Recommandations aux collèges et universités

24. Faire efficacement part aux élèves, parents, tuteurs, fournisseurs de soutien et autres du droit à l'accommodement des besoins en matière de handicap, du droit des élèves et parents de participer au processus d'accommodement, de la primauté du *Code des droits de la personne* de l'Ontario, des lois et exigences applicables, et des options en matière de résolution des différends, et ce, au moyen d'une variété de supports et de tribunes.
25. Veiller à ce que tous les employés et membres du personnel enseignant comprennent les droits et responsabilités prévus dans le *Code* et les principes de la CUA, et aient la formation requise pour composer avec les questions relatives aux handicaps qui se manifestent dans le cadre de l'expérience scolaire postsecondaire.

26. Offrir des mesures d'adaptation efficaces en temps opportun, et se garder de faire obstacle au processus d'accommodement ou de le retarder en insistant obstinément sur le respect de formalités ou sur l'obtention d'évaluations professionnelles inutiles ou de renseignements relatifs au diagnostic.
27. Appuyer les fournisseurs de services d'éducation de manière à ce qu'ils puissent réagir de façon appropriée à l'évolution des besoins relatifs à la prestation de services d'éducation (p. ex. accroissement du nombre de demandes d'accommodement liées aux troubles mentaux).
28. Mettre en œuvre la CUA dans l'ensemble des systèmes d'éducation, tout en continuant de fournir des mesures d'adaptation fondées sur les besoins individuels.
29. Recueillir, analyser et rendre publiques des données intersectionnelles et démographiques sur les élèves handicapés et les mesures d'adaptation offertes. Ces données devraient également indiquer la nature du handicap (p. ex. handicap physique, trouble du développement/déficiência intellectuelle, trouble mental) et être désagrégées de façon à déterminer si l'élève se reconnaît dans un ou l'autre des motifs du *Code* (p. ex. sexe, race, ascendance autochtone). La collecte de données devrait inclure :
 - i. nombre d'élèves handicapés faisant l'objet de mesures disciplinaires ou d'exclusion
 - ii. délais requis pour l'adoption de mesures d'adaptation provisoires et finales à partir de la date de demande d'accommodement (ou de la détermination du besoin)
 - iii. délais requis pour résoudre les différends en matière d'accommodement
 - iv. temps requis par les élèves pour terminer leur programme
 - v. Nombre d'élèves handicapés qui quittent leur programme avant la fin.

Annexe B : But du présent document

Les politiques de la CODP orientent et appuient l'ensemble des travaux effectués par la CODP dans le cadre de son mandat, y compris ses communications avec le public, ses enquêtes d'intérêt public et ses interventions devant les tribunaux.

L'article 30 du *Code* autorise la CODP à préparer, à approuver et à publier des politiques sur les droits de la personne pour fournir des directives quant à l'application des dispositions du *Code*. Les politiques et lignes directrices de la CODP établissent des normes régissant comment les personnes, les employeurs, les fournisseurs de services et les décideurs doivent agir pour se conformer au *Code*. Elles revêtent de l'importance, car elles représentent la façon dont la CODP interprète le *Code* au moment de leur publication³⁴². Elles favorisent également une compréhension évolutive des droits énoncés dans le *Code*.

L'article 45.5 du *Code* stipule que le Tribunal des droits de la personne de l'Ontario peut tenir compte des politiques approuvées par la Commission dans une instance devant lui. Lorsqu'une partie ou un intervenant à une instance en fait la demande, le Tribunal doit tenir compte d'une politique de la CODP. Lorsqu'une politique de la CODP est pertinente pour l'objet d'une requête en droits de la personne devant le TDPO, les parties et les intervenants sont encouragés à porter la politique à l'attention du TDPO pour qu'il en tienne compte.

L'article 45.6 du *Code* prévoit que si le TDPO rend une décision ou une ordonnance définitive non conforme à une politique de la CODP dans le cadre d'une instance dans laquelle la CODP était une partie ou un intervenant, la CODP peut présenter une requête au TDPO afin que celui-ci soumette un exposé de cause à la Cour divisionnaire.

Les politiques de la CODP sont assujetties aux décisions des tribunaux judiciaires qui interprètent le *Code*. Les politiques de la Commission sont prises très au sérieux par les tribunaux judiciaires et le TDPO³⁴³. Elles sont appliquées aux faits en cause devant le tribunal et les tribunaux judiciaires, et citées dans les décisions de ces tribunaux³⁴⁴.

Annexe C : Politique anti-harcèlement

Voici le contenu suggéré d'une politique anti-harcèlement qui serait assez générale pour s'appliquer à toutes les formes de harcèlement dans un milieu d'apprentissage³⁴⁵ :

- une déclaration énonçant l'engagement du fournisseur de services d'éducation à maintenir un milieu d'apprentissage juste et équitable, exempt de discrimination et de harcèlement, et précisant que la discrimination et le harcèlement ne seront pas tolérés dans l'établissement
- un énoncé des droits et obligations, notamment :
 - les droits des élèves
 - les obligations du fournisseur de services d'éducation, des éducateurs et des autres membres du personnel de l'établissement
 - une déclaration selon laquelle les élèves qui déposent une plainte ne feront pas l'objet de représailles, et que de telles représailles sont interdites
- une liste des motifs illicites de discrimination prévus au *Code*
- les définitions des termes « harcèlement », « harcèlement sexuel » et « avances sexuelles », selon le *Code*
- une explication du concept de « milieu empoisonné » en tant qu'infraction au *Code*
- des descriptions et exemples de comportements inacceptables :
 - exemples de harcèlement fondé sur un motif énoncé dans le *Code*
 - refus d'effectuer une évaluation équitable fondée sur un motif énoncé dans le *Code*
 - exemples de harcèlement sexuel éventuel et autres
- la façon dont seront traitées les plaintes éventuelles
 - personnes à qui les plaintes devraient être adressées
 - confidentialité
 - temps nécessaire à l'investigation des plaintes et autres
- les mesures disciplinaires qui seront imposées si les allégations de harcèlement ou de discrimination sont prouvées
- les recours possibles si les allégations de harcèlement ou de discrimination sont prouvées, notamment :
 - des excuses à voix haute ou écrites de la part de l'auteur du harcèlement ou de la discrimination et de l'établissement d'enseignement
 - le rattrapage du temps d'enseignement perdu, la tenue d'une évaluation équitable ou l'attribution d'un crédit ayant été refusé
 - une indemnité pour atteinte à la dignité
- une déclaration réitérant le droit des élèves de déposer une requête auprès du Tribunal des droits de la personne en tout temps pendant le processus interne, ainsi qu'une explication du délai maximum de un an prévu dans le *Code*.

Note de fin de texte

¹ Voir : <http://occupations.esdc.gc.ca/sppc-cops/c.4nt.2nt@-fra.jsp?cid=39> (date de consultation : 5 octobre 2017).

² *Code des droits de la personne* de l'Ontario, L.R.O. 1990, chap. H-19 [Code].

³ Les « fournisseurs de services d'éducation » incluent, sans s'y limiter, les conseils scolaires, les membres du personnel d'école, les éducateurs, les établissements postsecondaires (y compris les chargés de cours, professeurs adjoints, membres du personnel administratif et employés des bureaux de soutien aux étudiants handicapés) et, le cas échéant, le gouvernement. Parmi les autres fournisseurs de services d'éducation visés par le *Code*, et donc tenus de prendre en compte les besoins en matière de handicap, figurent les fournisseurs de services de garde et de services de garde après l'école, et autres.

⁴ *Moore c. Colombie-Britannique (Éducation)*, [2012] 3 RCS 360, 2012 CSC 61 (CanLII) [Moore].

⁵ Voir : www.ohrc.on.ca/fr/centre_des_nouvelles/nouvelles-lignes-directrices-en-mati%C3%A8re-de-documentation-aux-fins-daccommodement-des-besoins-des. Dans le cadre de son mandat de lutte contre la discrimination systémique, la CODP s'est employée à étendre à l'ensemble des universités et collèges publics de l'Ontario les résultats encourageants obtenus dans une université. À cette fin, nous avons invité en 2016 toutes les universités et tous les collèges publics de l'Ontario à mettre en œuvre six mesures précises visant à éliminer les obstacles systémiques auxquels se heurtent les personnes ayant des troubles mentaux dans le cadre de leurs études postsecondaires. Jusqu'à présent, de nombreux collèges et universités ont fait part de changements encourageants à leurs politiques et pratiques visant à éliminer les obstacles à l'obtention de mesures d'adaptation appropriées.

⁶ Commission ontarienne des droits de la personne. Dans une optique d'apprentissage : *Rapport d'enquête sur les obstacles systémiques rencontrés par les personnes présentant des troubles de santé mentale lors de la prise en compte de leurs besoins dans le cadre de leurs études postsecondaires*, 2017 [Dans une optique d'apprentissage]. Accessible en ligne : www.ohrc.on.ca/sites/default/files/With%20learning%20in%20mind_inquiry%20report%20on%20systemic%20barriers%20to%20academic%20accommodation_accessible_0.pdf

⁷ En Ontario par exemple, le gouvernement provincial a adopté la *Loi de 2005 sur l'accessibilité pour les personnes handicapées de l'Ontario*, L.O. 2005, chap. 11 [LAPHO] afin d'améliorer les normes d'accessibilité visant l'ensemble des établissements publics d'ici 2025, au bénéfice des Ontariennes et des Ontariens ayant des handicaps physiques et des troubles mentaux. En 2010, le Canada a ratifié la *Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées*, 2006, 13 décembre 2006, R.T.N.U. vol. 2515. Accessible en ligne à l'adresse : www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-f.pdf. Les parties à la Convention sont tenues de promouvoir et de protéger la pleine jouissance de tous les droits de la personne par les personnes handicapées, et d'assurer à ces personnes leur pleine égalité devant la loi. Des progrès significatifs ont également été effectués devant les tribunaux : voir, par exemple, *Moore, supra*, note 4; *Conseil des Canadiens avec déficiences c. VIA Rail Canada Inc.*, [2007] 1 RCS 650, 2007 CSC 15

(CanLII) [*Via Rail*]; *Lane v. ADGA Group Consultants Inc.*, 2007 TDPO 34 (CanLII) [*Lane*], confirmée dans *ADGA Group Consultants Inc. v. Lane*, 2008 CanLII 39605 (ON SCDC) [*ADGA*].

⁸ Dans son rapport annuel de 2010, le Bureau du vérificateur général de l'Ontario a commenté l'état du système d'éducation de l'enfance en difficulté de la province aux paliers élémentaire et secondaire : « Aucun des conseils scolaires vérifiés en 2008 n'avait établi de procédures pour évaluer la qualité des services et du soutien à l'enfance en difficulté dans ses écoles. Il était donc difficile pour les écoles et les conseils scolaires de déterminer les améliorations à apporter pour mieux servir les élèves ayant des besoins particuliers. » Voir : Bureau du vérificateur général de l'Ontario, Rapport annuel 2010, section 4.14, *Éducation de l'enfance en difficulté*, à 447(f); accessible en ligne à l'adresse : www.auditor.on.ca/fr/content-fr/annualreports/arreports/fr10/2010ar_fr.pdf (date de consultation : 20 juin 2017). Bon nombre des mémoires soumis en 2017 à la CODP par des parties prenantes du système d'éducation dans le cadre d'activités d'élaboration de politiques faisaient état de difficultés continues auxquelles se heurtaient les élèves handicapés à tous les paliers du système d'éducation de la province. Des extraits pertinents de ces mémoires écrits sont présentés tout au long du présent rapport. En février 2018, un partenariat de recherche composé d'Intégration communautaire Ontario, de l'Université de Western Ontario, de l'Université Brock, de l'ARCH Disability Law Centre, de la Brockville and District Association for Community Involvement et d'Inclusive Education Canada a publié les résultats préliminaires d'une étude visant à évaluer l'efficacité du système d'éducation de l'Ontario auprès des élèves aux prises avec des déficiences intellectuelles. Ces résultats montrent que les élèves ayant des déficiences intellectuelles se heurtent à des obstacles graves et continus, dont le manque d'accommodement de leur handicap, des taux élevés de suspensions et de renvois, de l'intimidation et un processus de résolution des différends inadéquat. Les parties à la recherche prévoient publier un rapport complet. [ICO et coll.]. Voir : www.archdisabilitylaw.ca/sites/all/files/Media%20Release%20-%20Ontario%E2%80%99s%20Education%20System%20is%20Failing%20Students%20with%20Disabilities.pdf (date de consultation : 6 mars 2018).

⁹ Selon le rapport annuel 2015-2016 du TDPO, le « handicap » a été cité comme motif de discrimination dans 55 % des requêtes déposées durant l'exercice, ce qui en fait de loin le motif de discrimination le plus souvent cité. Les rapports annuels précédents du TDPO montrent qu'il s'agit d'une tendance constante : le motif du handicap a été cité dans 56 % des causes en 2014-2015 et dans 54 % des causes en 2013-2014. Voir : www.sjto.gov.on.ca/documents/tjsr/Rapport%20annuel%202015-2016.html (date de consultation : 30 novembre 2017).

¹⁰ Statistique Canada, totalisation personnalisée, fondée sur *l'Enquête canadienne sur l'incapacité 2012*, citée dans la publication de la CODP intitulée *En quelques chiffres, un profil statistique des personnes aux prises avec des problèmes de santé mentale et des dépendances en Ontario*, 2015 [*En quelques chiffres*], à 52. (Accessible en ligne à l'adresse : www.ohrc.on.ca/sites/default/files/By%20the%20numbers_Statistical%20profile%20of%20people%20with%20mental%20health%20and%20addiction%20disabilities%20in%20Ontario_accessible_6.pdf). Les résultats obtenus sont plus élevés dans le cas des personnes ayant des troubles mentaux et des dépendances. Voir aussi l'avis de correction de Statistique Canada daté du 15 février 2017 :

www150.statcan.gc.ca/n1/pub/89-654-x/89-654-x2015001-fra.htm. Pour un complément d'information, consulter *En quelques chiffres* et le document de la CODP *Politique sur la prévention de la discrimination fondée sur les troubles mentaux et les dépendances*, 2014 [politique sur la santé mentale], accessible en ligne à l'adresse :

www.ohrc.on.ca/sites/default/files/Policy%20on%20Preventing%20discrimination%20based%20on%20mental%20health%20disabilities%20and%20addictions_FRENCH_Accessible_0.pdf.

¹¹ Pour comprendre pleinement l'approche adoptée par la CODP relativement aux handicaps et aux questions connexes, la lecture de la présente politique devrait être faite en combinaison avec celle de la *politique sur la santé mentale, idem*, et de la *Politique sur le capacitisme et la discrimination fondée sur le handicap [politique relative aux handicaps]* de la CODP, accessible en ligne à l'adresse : www.ohrc.on.ca/sites/default/files/Policy%20on%20ableism%20and%20discrimination%20based%20on%20disability_accessible_2016_0.pdf.

¹² Le harcèlement fondé sur le handicap est une forme de discrimination et est donc interdit en contexte de services; *Haykin v. Roth*, 2009 TDPO 2017 (CanLII).

¹³ Pour un complément d'information, voir la rubrique *Critère juridique*, à la section 8.4.5 de la présente politique.

¹⁴ Pour un complément d'information, voir la section 7 de la présente politique portant sur les représailles.

¹⁵ Voir par exemple *Knibbs v. Brant Artillery Gunners Club*, 2011 TDPO 1032 (CanLII) [*Knibbs*] (discrimination fondée sur l'association à une personne ayant déposé une requête pour discrimination fondée sur le handicap).

¹⁶ Voir la section 8.4.5 de la présente politique intitulée *Satisfaire aux exigences du programme d'études* pour en savoir davantage sur les véritables exigences scolaires.

¹⁷ Pour un complément d'information, voir la section 9 de la présente politique portant sur le préjudice injustifié. Voir aussi *Colombie-Britannique (Public Service Employee Relations Commission) c. BCGSEU*, [1999] 3 RCS 3, 1999 CanLII 652 (CSC) [*Meiorin*].

¹⁸ L'Association nationale des étudiant(e)s handicapé(e)s au niveau postsecondaire (NEADS) est un exemple d'organisation sociale/éducative au sens de l'article 18 du *Code*. Selon NEADS, le but de l'organisation est de promouvoir le plein accès des personnes handicapées à l'éducation postsecondaire en assurant l'avancement des préoccupations soulevées par ces personnes. Tous les membres de l'organisation dotés du droit de vote doivent être des étudiants handicapés inscrits à un programme d'études postsecondaires, des personnes handicapées ayant été inscrites à un programme d'études postsecondaires dans les cinq années précédant la demande d'adhésion à l'organisme ou des personnes autorisées à agir au nom d'une étudiante ou d'un étudiant handicapé.

¹⁹ *Loi sur l'éducation*, L.R.O. 1990, chap. E.2

²⁰ *Identification et placement des élèves en difficulté*, Règl. de l'Ont. 181/98. Le ministère de l'Éducation rapporte que, « [l]ors de l'année scolaire 2014-2015 (données disponibles les plus récentes), plus de 178 500 élèves furent identifiés comme élèves en difficulté par un CIPR. Environ 162 000 autres élèves non identifiés officiellement comme étant en difficulté bénéficièrent de programmes et services d'éducation de l'enfance en difficulté. » Voir www.edu.gov.on.ca/fre/general/elemsec/speced/ontariof.html (date de consultation : 30 novembre 2017).

²¹ Selon le ministère de l'Éducation, un PEI est « un plan écrit décrivant le programme et/ou les services d'éducation de l'enfance en difficulté requis par l'élève, fondé sur une évaluation globale des points forts et des besoins de l'élève, c'est-à-dire les points forts et les besoins qui ont une incidence sur la capacité de l'élève d'apprendre et de démontrer son apprentissage ». Voir : www.edu.gov.on.ca/fre/general/elemsec/speced/ontariof.html (date de consultation : 30 novembre 2017).

²² Dans certains cas, des fournisseurs de services d'éducation procurent des mesures d'adaptation à des élèves handicapés sans passer par le CIPR et sans qu'un PEI n'ait été mis en place.

²³ Dans *D.S. v. London District Catholic School Board*, 2012 TDPO 786 (CanLII) [D.S.], le TDPO a indiqué, au par. 62, que le fait d'être considéré comme un « élève en difficulté » au sens de la *Loi sur l'éducation* ne correspond pas nécessairement au fait d'avoir un « handicap » au sens du *Code*, même dans le cas d'enfants dont le handicap exige la mise en place de mesures d'adaptation aux termes du *Code*. Le TDPO donne l'exemple d'un enfant dont la mobilité est réduite, qui pourrait ne pas nécessiter de placement dans un programme d'éducation de l'enfance en difficulté, mais avoir besoin de mesures d'adaptation pour avoir accès aux services de l'école, ou encore celui d'un enfant doué qui pourrait être qualifié d'élève en difficulté aux termes de la *Loi sur l'éducation*, mais n'être pas considéré comme ayant un handicap aux termes du *Code*.

²⁴ Il est à noter que l'approche du ministère, des conseils scolaires et des effectifs d'école est incohérente. Par exemple, bien que des parents et élèves doivent fréquemment se battre avec les éducateurs de première ligne et directions d'école pour assurer la reconnaissance et l'accommodement du TDAH, le ministère a émis une note de service à l'intention des conseils scolaires le 19 décembre 2011 dans laquelle il indiquait que l'inclusion explicite de certains troubles de la santé (p. ex. autisme) dans les catégories d'anomalies n'avait pas pour but d'exclure les troubles de la santé non énumérés, en mentionnant spécifiquement le TDAH. Le ministère stipule également que les besoins particuliers de l'élève, déterminés lors de l'évaluation individuelle de ses forces et de ses besoins, plutôt qu'un trouble de santé en particulier, diagnostiqué ou non, constituent le principal facteur à considérer en vue d'offrir des programmes ou des services d'éducation de l'enfance en difficulté :

La mention de certains troubles de santé (l'autisme, par exemple) dans les définitions des cinq catégories d'anomalies du Guide ne suppose pas l'exclusion des autres troubles entraînant des difficultés d'apprentissage, comme le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA ou TDAH), le syndrome d'alcoolisation fœtale, le syndrome de la Tourette, l'encéphalomyélite myalgique, le syndrome de fatigue chronique, le syndrome de fibromyalgie, etc.

Par exemple, une ou un élève atteint du TDA ou du TDAH peut avoir différents besoins d'apprentissage en milieu scolaire, et ses difficultés peuvent relever d'une ou de plusieurs catégories d'anomalies (de comportement, de communication, d'ordre intellectuel ou physique, et multiples), selon les manifestations du trouble et ses effets sur l'apprentissage de l'élève.

Voir : Ministère de l'Éducation. « Catégories d'anomalies », [Note de service aux directions de l'éducation et coll.](#), 9 décembre 2011. Accessible en ligne à l'adresse : www.edu.gov.on.ca/fre/general/elemsec/speced/2011CategoryExceptionFr.pdf (date de consultation : 7 mars 2018).

²⁵ Voir, par exemple, [Gaisiner v Method Integration Inc](#), 2014 TDPO 1718 (CanLII) [Gaisiner]; [Cohen v Law School Admission Council](#), 2014 TDPO 537 (CanLII) [Cohen]; [D.S., supra, note 23](#); [Binkley v Blue Mountain Resorts](#), 2010 TDPO 1997 (CanLII); [Kelly v UBC \(No 3\)](#), 2012 BCHRT 32 (CanLII) [Kelly], confirmée par examen judiciaire dans [University of British Columbia v. Kelly](#), 2016 BCCA 271 (CanLII); [Ryan v Sprott Shaw Community College](#), 2018 BCHRT 30 (CanLII); [Dewart v Calgary Board of Education](#), 2004 AHRC 8 (CanLII); [A and B obo Infant A v School District C \(No. 5\)](#), 2018 BCHRT 25 (CanLII). Voir aussi : [C.M. v. Toronto District School Board](#), 2012 TDPO 1853 (CanLII) [C.M.]; [L.B. v Toronto District School Board](#), 2015 TDPO 1622 (CanLII) [L.B.], révision refusée 2016 TDPO 336 (CanLII); [C.T. v Greater Essex County District School Board](#), 2017 TDPO 665 (CanLII); [R.B. v Keewatin-Patricia District School Board](#), 2013 TDPO 1436 (CanLII).

²⁶ Paragraphe 47(2) du *Code*.

²⁷ Comme l'a indiqué le TDPO, dans *L.B., supra*, note 25, au par. 98, « [é]tant donné que le Code a primauté sur toutes les autres lois de la province, on s'attend à ce que les conseils scolaires mettent en application la *Loi sur l'éducation* d'une façon qui respecte leurs obligations aux termes du *Code*, et on suppose qu'il en feront ainsi ». Voir aussi : [Torrejon v. 114735 Ontario](#), 2010 TDPO 934 (CanLII), confirmée par examen judiciaire dans [1147335 Ontario Inc., o/a Weston Property Management v. Torrejon](#), 2012 ONSC 1978 (CanLII).

²⁸ [Davidson v Lambton Kent District School Board](#), 2008 TDPO 294 (CanLII), aux par. 33-38.

²⁹ L'article 52 de la *Charte* rend inopérantes les dispositions incompatibles de toute autre règle de droit.

³⁰ Les lois relatives aux droits de la personne et l'article 15 de la *Charte* contiennent des « parallèles conceptuels » ([Tranchemontagne c. Ontario \(Directeur, Programme ontarien de soutien aux personnes handicapées\)](#), 2006 CSC 14, au par. 83) et visent « le même mal général » ([Meiorin, supra](#), note 17, au par. 48).

³¹ *LAPHO, supra*, note 7.

³² En décembre 2016, le gouvernement de l'Ontario s'est engagé publiquement à élaborer une norme d'accessibilité pour l'éducation prise en application de la LAPHO. Voir : www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/memos/july2017/accessibility_standard_engagement_fr.pdf. Voir aussi Accessibility for Ontarians with Disabilities Alliance, *What an Ontario Education Accessibility Standard Could Include? – A Discussion Paper* [document de travail de l'AODA Alliance]. Accessible en ligne à

l'adresse : www.LAPHO.ca/spread-the-word-about-the-LAPHO-alliances-new-discussion-paper-on-what-an-education-accessibility-standard-can-and-should-include/ (date de consultation : Le 16 avril 2018).

³³ La CODP a élaboré une vidéo de formation en ligne pour aider les organisations à comprendre la relation entre la LAPHO et le *Code des droits de la personne. Travailler ensemble : Le Code des droits de la personne de l'Ontario et la LAPHO* : www.ohrc.on.ca/fr/apprentissage/travailler-ensemble%C2%A0-le-Code-des-droits-de-la-personne-de-lontario-et-la-lapho.

³⁴ *CRDPH, supra*, note 7, article 1.

³⁵ *Baker c. Canada (Ministre de la Citoyenneté et de l'Immigration)*, [1999] 2 R.C.S. 817 [Baker], au par. 69.

³⁶ *Baker, idem*, au par. 70; *R. c. Hape*, [2007] 2 RCS 292, 2007 CSC 26 (CanLII), au par. 53. Les Nations Unies ont indiqué que la ratification de la CRDPH crée « une nette préférence en faveur de la Convention. Cela signifie que la magistrature appliquera le droit interne et l'interprétera d'une manière correspondant d'aussi près que possible à la Convention ». Nations Unies, *De l'exclusion à l'égalité : Réalisation des droits des personnes handicapées : Guide à l'usage des parlementaires : la Convention relative aux droits des personnes handicapées et son Protocole facultatif*, Genève, Nations Unies, 2007, p. 121.

³⁷ En juin 2016, l'Association canadienne des commissions et conseils des droits de la personne (ACCCDP), qui inclut la CODP, a émis une déclaration publique exhortant tous les paliers de gouvernement à adopter des lois qui mettent pleinement en vigueur la CRDPH, y compris en ce qui a trait au droit à l'éducation et aux installations et services accessibles. L'ACCCDP a également sommé le Canada de signer le Protocole facultatif se rapportant à la CRDPH, qui permettrait aux Nations Unies d'examiner les communications présentées par des particuliers ou groupes canadiens qui prétendent avoir fait l'objet de violations de leurs droits de la personne. L'ACCCDP a aussi sommé le gouvernement fédéral d'adopter un mécanisme indépendant pour surveiller la mise en œuvre de la CRDPH et faire en sorte que les personnes handicapées et les organisations qui les représentent soient en mesure de participer pleinement au processus. En novembre 2017, le Canada a annoncé qu'il avait déposé le Protocole facultatif à la Chambre des communes. En avril 2018, le protocole n'avait pas encore été ratifié.

³⁸ *Peel Board of Education v. Ontario (Human Rights Commission)* (1990), 12 C.H.R.R. D/91 (Cour supérieure de l'Ontario)

³⁹ Voir *Rawala v. DeVry Institute of Technology*, (1982) 3 C.H.R.R. D/1057, au par. 41; *Brown v Trebas Institute Ontario Inc.*, 2008 TDPO 10 (CanLII) [Brown].

⁴⁰ Les écoles provinciales sont des pensionnats destinés aux élèves ayant certaines anomalies (par exemple les élèves aveugles, sourds, devenus sourds ou malentendants). Dans une lettre datée du 6 avril 2016, la CODP a fait part au ministère de l'Éducation de préoccupations relatives au manque de soutien et de programmes spécialisés dans les écoles communautaires, notamment en cas de fermeture éventuelle des écoles provinciales. Voir : www.ohrc.on.ca/fr/lettre-au-minist%C3%A8re-de-l%E2%80%99%C3%A9ducation-concernant-la-consultation-sur-les-%C3%A9coles-provinciales-et-les.

⁴¹ L'article 24, section 5 de la CRDPH, *supra*, note 7, indique que « [l]es États Parties veillent à ce que les personnes handicapées puissent avoir accès, sans discrimination et sur la base de l'égalité avec les autres, à l'enseignement tertiaire général, à la formation professionnelle, à l'enseignement pour adultes et à la formation continue. À cette fin, ils veillent à ce que des aménagements raisonnables soient apportés en faveur des personnes handicapées. » Les écoles ne devraient pas établir de partenariats avec des organisations offrant des activités d'apprentissage par l'expérience auxquelles les élèves handicapés n'ont pas accès.

⁴² Pour mieux comprendre la perspective de la CODP à l'égard des questions touchant les personnes handicapées, il est recommandé de lire également sa *politique sur la santé mentale*, *supra*, note 10, ainsi que sa *politique relative aux handicaps*, *supra*, note 11.

⁴³ Paragraphe 10(3) du *Code*, *supra*, note 2.

⁴⁴ Cela va dans le même sens que la décision *Hinze v. Great Blue Heron Casino*, 2011 TDPO 93 (CanLII) [*Hinze*], dans le cadre de laquelle le TDPO a indiqué que la définition du handicap s'étendait à la possibilité réelle ou présumée qu'une personne développe un handicap dans l'avenir. Voir also *Hill v. Spectrum Telecom Group Ltd.*, 2012 TDPO 133 (CanLII) [*Hill*]; *Davis v. Toronto (City)*, 2011 TDPO 806 (CanLII), demande de réexamen refusée, 2011 TDPO 1095 (CanLII); *Chen v. Ingenierie Electro-Optique Exfo*, 2009 TDPO 1641 (CanLII) [*Chen*]; *Boodhram v. 2009158 Ontario Ltd.*, 2005 TDPO 54 (CanLII) [*Boodhram*]. Cela correspond aussi à l'approche multidimensionnelle recommandée par la Cour suprême du Canada dans *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] 1 RCS 665, 2000 CSC 27 (CanLII) [*Mercier*]. Dans cette affaire, la cour a reconnu qu'« [e]n mettant l'emphase sur la dignité humaine, le respect et le droit à l'égalité, plutôt que sur la condition biomédicale tout court, cette approche reconnaît que les attitudes de la société et de ses membres contribuent souvent à l'idée ou à la perception d'un "handicap". Ainsi, une personne peut n'avoir aucune limite dans la vie courante sauf celles qui sont créées par le préjudice et les stéréotypes » (au par. 77).

⁴⁵ La CODP se préoccupe également de situations possibles de discrimination fondée sur les caractéristiques génétiques. Bien que cette question n'ait pas été abordée de façon exhaustive devant les tribunaux, la CODP est d'avis que l'interdiction d'effectuer de la discrimination fondée sur la perception d'un handicap, aux termes du *Code*, pourrait également s'étendre au fait de réserver un traitement inéquitable à une personne parce qu'on croit qu'elle est susceptible de développer ou développera un handicap dans l'avenir en raison de caractéristiques génétiques.

⁴⁶ *Mercier*, *supra*, note 44; *Chen*, *supra*, note 44; *McLean v. DY 4 Systems*, 2010 TDPO 1107 (CanLII).

⁴⁷ Du préambule (e) de la CRDPH, *supra*, note 7, au par. 3.

⁴⁸ Dans *Hinze*, *supra*, note 44, le TDPO a indiqué (au par. 19) : « Le modèle social considère que le "handicap" est le résultat d'obstacles érigés par la société et de normes et coutumes discriminatoires, et cherche à éliminer ces obstacles et attitudes préjudiciables. Selon ce modèle, le vrai désavantage ne réside pas dans l'état physique ou mental, mais plutôt dans la réaction de la société, qui qualifie l'état

d'invalidité, et dans son manque d'accommodement des différences. Aux termes du modèle social, les personnes handicapées ne sont pas intrinsèquement désavantagées en raison de leur état; elles font plutôt l'objet de discrimination en raison de notre façon de structurer la société. »

⁴⁹ *Mercier, supra*, note 44.

⁵⁰ *Granovsky c. Canada (Ministre de l'Emploi et de l'Immigration)*, [2000] 1 RCS 703, 2000, CSC 28 (CanLII) [*Granovsky*]. Dans cette affaire, la Cour suprême du Canada a reconnu que, dans l'analyse de la déficience dans le contexte de la *Charte*, l'accent est mis avant tout sur la réaction législative ou administrative inadéquate (ou l'absence de réaction) de l'État (au par. 39). La Cour a statué ce qui suit (au par. 33):

Le paragraphe 15(1) garantit que les gouvernements ne peuvent pas, intentionnellement ou **en omettant de prendre les mesures d'accommodement appropriées**, stigmatiser l'affection physique ou mentale sous-jacente ou attribuer à une personne des limitations fonctionnelles que cette affection physique ou mentale sous-jacente n'entraîne pas, ou encore omettre de reconnaître les difficultés supplémentaires que les personnes ayant une déficience peuvent éprouver à s'épanouir dans une société implacablement conçue pour répondre aux besoins des personnes physiquement aptes. [Caractères gras ajoutés.]

Bien que Granovsky mette l'accent sur l'intervention de l'État, des principes similaires s'appliquent aux organisations responsables de fournir des mesures d'adaptation aux termes des lois relatives aux droits de la personne : Bureau de la condition des personnes handicapées, Développement des ressources humaines Canada, gouvernement du Canada, *Définir l'incapacité : Une question complexe*, Sa Majesté la Reine du Chef du Canada, 2003.

⁵¹ Voir, par exemple, *Newfoundland (Human Rights Commission) v. Companion*, 2002 NFCA 38 (CanLII); *Lane, supra*, note 7, confirmée dans *ADGA, supra*, note 7. En appliquant *Mercier, supra*, note 44 et *Granovsky, idem*, la Cour d'appel fédérale a indiqué que « Dans le contexte juridique, le handicap fait référence à une incapacité physique ou mentale qui entraîne une limitation fonctionnelle ou est associée à la perception d'incapacité ». La Cour était chargée de déterminer si les maux de tête chroniques d'une femme constituaient un handicap au sens de la Loi canadienne sur les droits de la personne. La Cour a déterminé qu'il s'agissait bel et bien d'un handicap. *Ottawa (City) v. Canada (Human Rights Comm.) (No. 2)* (2005), 54 C.H.R.R. D/462, 2005 FCA 311 au par. 15 (CanLII), autorisation d'appel refusée [2005] S.C.C.A. No. 534.

⁵² Voir par exemple *Boodhram, supra*, note 44; *Hinze, supra*, note 44; *Hill, supra*, note 44. *Devoe v. Haran*, 2012 TDPO 1507 (CanLII) [*Devoe*].

⁵³ Les circonstances de chaque situation doivent être prises en compte pour déterminer si un état temporaire constitue un handicap. Dans *Mercier, supra*, note 44, au par. 82, la Cour suprême du Canada a indiqué que les maladies de tous les jours ou affections courantes comme le rhume ne sont généralement pas considérées comme des handicaps aux termes des lois relatives aux droits de la personne. Le TDPO a appliqué cette détermination dans plusieurs décisions, tandis que certains arbitres ont fait part de leur crainte que l'assimilation de maladies usuelles temporaires à des handicaps ait pour résultat de banaliser les mesures de protection prévues dans le Code : voir

par exemple *Valmassoi v. Canadian Electrocoating Inc.*, 2014 TDPO 701 (CanLII); *Davidson v. Brampton (City)*, 2014 TDPO 689 (CanLII). Cela dit, un handicap n'est pas exclu des mesures de protection du Code pour l'unique raison qu'il est de nature temporaire : voir *Hinze, supra*, note 44, au par. 14; *Mou v. MHPM Project Leaders*, 2016 TDPO 327 (CanLII) [*Mou*]. Les lésions temporaires pour lesquelles des prestations ont été demandées ou reçues aux termes de la *Loi de 1997 sur la sécurité professionnelle et l'assurance contre les accidents du travail*, L.O. 1997 chap. 16, Annexe A [*SPAAT*] sont clairement protégées aux termes du Code : voir *Deroche v. Recycling Renaissance International Inc.*, 2005 TDPO 26 (CanLII). Les tribunaux des droits de la personne d'autres régions ont également établi que des affections temporaires peuvent constituer un handicap. Par exemple, dans *Wali v. Jace Holdings Ltd.*, 2012 BCHRT 389 (CanLII), le tribunal a indiqué au par. 82 : « Il n'est pas nécessaire qu'un handicap soit permanent pour être protégé aux termes du Code. La protection du Code s'étend aussi aux personnes aux prises avec des affections qui créent une incapacité temporaire : *Goode v. Interior Health Authority*, 2010 BCHRT 95 (CanLII). La question de savoir si une affection temporaire constitue un handicap dépend des faits de l'affaire. »

⁵⁴ *Mou, idem*, au par. 23.

⁵⁵ Dans *J.L. v. York Region District School Board*, 2013 TDPO 948 (CanLII), le TDPO a conclu que si les pieds plats (*pes planus*) pouvaient constituer un handicap dans certains cas, il ne s'agissait pas d'un handicap dans le cas du requérant étant donné que l'affection de ce dernier n'entraînait pas d'obstacle sur le plan de sa pleine participation à la société. De façon similaire, dans *Anderson v. Envirotech Office Systems*, 2009 TDPO 1199 (CanLII), le Tribunal a établi qu'il n'existait aucune preuve à l'appui du fait que la bronchite du requérant était chronique ou était devenue une affection chronique. Selon lui, le type de bronchite qu'avait requérant se manifestait couramment chez bon nombre de personnes et n'avait aucune répercussion sur la capacité de participer pleinement à la société. Le Tribunal a donc déterminé qu'il ne s'agissait pas d'un handicap aux termes du Code.

⁵⁶ Dans *Granovsky, supra*, note 50, une affaire qui questionnait la constitutionnalité du Régime de pensions du Canada aux termes de l'article 15 de la *Charte canadienne des droits et libertés*, la Cour suprême du Canada a rejeté une notion de handicap qui mettait uniquement l'accent sur l'incapacité ou la limitation fonctionnelle. La Cour a statué ce qui suit (au par. 29) :

La notion de déficience doit donc englober une multitude d'affections tant physiques que mentales, superposées à une gamme de limitations fonctionnelles, réelles ou perçues, tout en reconnaissant la possibilité que la personne dite « déficiente » ne souffre d'aucune affection ni d'aucune limite en ce qui a trait à de nombreux aspects importants de sa vie.

⁵⁷ Voir, par exemple, *Dawson v. Canada Post Corporation*, 2008 TDPC 41 (CanLII) [*Dawson*], aux par. 90 à 98.

⁵⁸ Cela n'inclurait généralement pas un diagnostic médical. Pour un complément d'information sur les types de renseignements que peuvent demander les organisations, voir la section 8.7 de la présente politique intitulée *Renseignements médicaux à fournir*.

⁵⁹ Les stéréotypes sont des généralisations faites à propos de personnes en raison des qualités présumées du groupe auquel ces personnes appartiennent. La Cour suprême du Canada a

récemment indiqué ce qui suit : « L'application d'un stéréotype est une attitude qui, tout comme un préjugé, tend à désavantager autrui, mais c'est aussi une attitude qui attribue certaines caractéristiques aux membres d'un groupe, sans égard à leurs capacités réelles ». *Québec (Procureur général) c. A.*, [2013] 1 RCS 61, 2013 CSC 5 (CanLII), au par. 326.

⁶⁰ Une personne fait l'objet de stigmatisation lorsqu'elle possède un attribut qui fait ressortir sa différence et mène à sa dévalorisation aux yeux d'autrui : voir Brenda Major et Laurie T. O'Brien, « The social psychology of stigma », *Annu. Rev. Psychol.*, vol. 55 (2005), p. 393-421, à 394-395. Cette stigmatisation repose sur l'idée que la personne affiche une « déviance » par rapport à la « norme » sociale : voir Schur, Edwin M., *Labelling Deviant Behaviour: Its sociological implications*, New York, Harper & Row, Publishers, 1971, tel que cité par le Centre de toxicomanie et de santé mentale dans *The Stigma of Substance Abuse: A Review of the Literature*, 18 août 1999.

⁶¹ Commission du droit de l'Ontario. Cadre du droit touchant les personnes handicapées, septembre 2012 [CDO, *cadre*], à 100. Accessible en ligne à l'adresse : www.lco-cdo.org/fr/disabilities-final-report.

⁶² Marcia H. Rioux and Fraser Valentine, « Does Theory Matter? Exploring the Nexus Between Disability, Human Rights, and Public Policy », dans *Critical Disability Theory: Essays in Philosophy, Politics, Policy, and Law*, Vancouver, UBC Press (2006), p. 47 à 51. Les auteurs indiquent qu'« en matière de handicap, l'approche fondée sur les droits de la personne [...] attribue à la condition humaine de grandes variations sur le plan des capacités cognitives, sensorielles et motrices, et, par conséquent, reconnaît que ces variations sont des événements prévisibles et non des façons de justifier le fait de limiter la contribution des personnes handicapées à la société. » Cette approche reconnaît « que l'état de handicap est inhérent à la société, et non une anomalie de la normalité » (à la page 52).

⁶³ Beaucoup de militants des droits des personnes handicapées ont fait valoir le caractère temporaire de la « capacité » en faisant remarquer que les personnes « aptes physiquement » ne le sont que temporairement. Selon un auteur, nous sommes tous soumis au processus handicapant que constitue le vieillissement. Les personnes qui se considèrent en pleine possession de leurs moyens ont de la difficulté à admettre que nous deviendrons tous « handicapés » si nous vivons assez longtemps. Voir Rosemarie Garland-Thomson, « Disability, Identity, and Representation: An Introduction », dans *Rethinking Normalcy*, Tanya Titchkosky and Rod Michalko, éd., Toronto, Canadian Scholars' Press Inc., vol. 63 (2009), à 70.

⁶⁴ Bureau de l'intervenant provincial en faveur des enfants et des jeunes, *Nous avons quelque chose à dire : des jeunes et leurs familles s'expriment sur les besoins particuliers et le changement*, 2016, à la p. 55. Accessible en ligne : www.provincialadvocate.on.ca/reports/advocacy-reports/french-reports/We-Have-Something-To-Say-Report-FR.pdf (date de consultation : 6 mars 2018).

⁶⁵ Dans ce contexte, le terme « préjugés » fait référence à des perceptions et sentiments négatifs profonds à l'égard des personnes handicapées.

⁶⁶ CDO, *Cadre, supra*, note 61, au par. 43.

⁶⁷ Exemple adapté de la Société canadienne de l'ouïe, « Énoncé de principes de la Société canadienne de l'ouïe sur les défis et les questions qui touchent l'accès des étudiants sourds et malentendants à l'éducation postsecondaire ». Accessible en ligne à l'adresse : www.chs.ca/fr/enonce-de-principes-de-la-societe-canadienne-de-louie-sur-les-defis-et-les-questions-qui-touchent?action (date de consultation : 19 juillet 2017).

⁶⁸ Bureau de l'intervenant provincial en faveur des enfants et des jeunes, *Nous avons quelque chose à dire, supra*, note 64.

⁶⁹ Pour un complément d'information, voir la section 8.2 de cette politique sur la « conception inclusive ».

⁷⁰ Renseignements obtenus d'un mémoire soumis à la CODP par la Société canadienne de l'ouïe (avril 2015). La SCO affirme que le manque de mesures de soutien générales comme des services d'interprétation gestuelle et de sous-titrage contribue au problème.

⁷¹ Des recherches menées au niveau postsecondaire aux États-Unis laissent entendre que les membres de facultés sont plus susceptibles d'avoir des attitudes négatives à l'endroit des élèves ayant des handicaps non apparents, y compris des troubles de l'apprentissage et des troubles mentaux, et pourraient mettre en doute la légitimité des demandes d'accommodement : voir Jessica L. Sniatecki, *et coll.*, « Faculty Attitudes and Knowledge Regarding College Students with Disabilities », *Journal of Postsecondary Education and Disability*, vol. 28, n° 3 (2015), p. 258 à 279. Certains élèves aux prises avec des handicaps non apparents, y compris des troubles émotionnels ou d'apprentissage, ont décidé de ne pas demander de mesures d'adaptation en milieu scolaire auxquelles ils ont droit parce qu'ils croient qu'ils ne sont pas « assez handicapés » : voir Michael Lyman, *et coll.*, « What Keeps Students with Disabilities from Using Accommodations in Postsecondary Education? A Qualitative Review », *Journal of Postsecondary Education and Disability*, vol. 29, n° 2 (2016), p. 123 à 140, à 129. Voir aussi Derrick Kranke, *et coll.*, « College Student Disclosure of Non-Apparent Disabilities to Receive Classroom Accommodations », *Journal of Postsecondary Education and Disability*, vol. 26, n° 1 (2013), p. 35 à 51.

⁷² La santé mentale est un important déterminant de la réussite des élèves. S'ils ne sont pas comblés, les besoins liés aux troubles mentaux peuvent constituer une entrave considérable à la capacité de l'élève d'effectuer des études postsecondaires. Voir Gail MacKean, *Mental health and well-being in post-secondary education settings: A literature and environmental scan to support planning and action in Canada*, 2011 : citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.737.6978&rep=rep1&type=pdf (date de consultation : 7 août 2018).

⁷³ Par exemple, voir *Battlefords and District Co-operative Ltd. c. Gibbs* [1996] 3 R.C.S. 566, 27 C.H.R.R. D/87 [*Gibbs*].

⁷⁴ Le rapport de la CODP intitulé *Parce qu'on importe! Rapport de la consultation sur les droits de la personne, les troubles mentaux et les dépendances*, 2012, est accessible sur le site Web de la CODP, à l'adresse :

www.ohrc.on.ca/sites/default/files/minds%20that%20matter_report%20on%20the%20consultation%20on%20human%20rights%20mental%20health%20and%20addictions.pdf

⁷⁵ Voir la *politique sur la santé mentale* de la CODP, *supra*, note 10.

⁷⁶ *En quelques chiffres*, *supra*, note 10.

⁷⁷ *Dans une optique d'apprentissage*, *supra*, note 6.

⁷⁸ Kessler, R.C., *et coll.*, « Lifetime prevalence and age-of-onset distributions of DSM-IV disorders in the National Comorbidity Survey Replication », *Archives of General Psychiatry*, vol. 62, n° 6 (2005), p. 593 à 602.

⁷⁹ Dans des mémoires écrits à la CODP (juin 2017), Collèges Ontario et le Conseil des universités de l'Ontario ont décrit bon nombre des défis auxquels ils se heurtent en raison du nombre croissant de demandes de soutien à la santé mentale et de services connexes soumises par les élèves.

⁸⁰ Cette information est reprise de : *Travailler en équipe : Agir pour favoriser la santé mentale des étudiantes et étudiants*, une publication conjointe de la College Student Alliance, l'Ontario Undergraduate Student Alliance, Collèges Ontario et le Conseil des universités de l'Ontario. Accessible en ligne : <http://cou.on.ca/wp-content/uploads/2017/11/In-It-Together-PSE-Mental-Health-Action-Plan.pdf> (date de consultation : 20 novembre 2017).

⁸¹ Dans *Dans une optique d'apprentissage*, *supra*, note 6, la CODP décrit d'importants obstacles systémiques au niveau postsecondaire et met de l'avant six mesures spécifiques à mettre en œuvre dans les collèges et universités pour aider à faire en sorte que les élèves aux prises avec des troubles mentaux puissent avoir accès sans entrave aux études postsecondaires.

⁸² Selon une étude menée en 2010 au Canada, « [l']incidence des réactions anaphylactiques augmente et pourrait atteindre 49,8 par 100 000 personnes-an selon des rapports récents publiés aux États-Unis. Les aliments constituent les principaux agents allergènes menant à l'anaphylaxie et on rapporte que les hospitalisations des suites d'anaphylaxie alimentaire ont augmenté de 350 % durant la dernière décennie. » Voir Moshe Ben-Shoshan, *et coll.*, « A population-based study on peanut, tree nut, fish, shellfish, and sesame allergy prevalence in Canada », *Journal of Allergy and Clinical Immunology*, 2010. Accessible en ligne à l'adresse : www.med.mcgill.ca/epidemiology/joseph/publications/medical/benshoshan2010.pdf (date de consultation : 8 mars 2016). Selon Allergies alimentaires Canada, les allergies alimentaires, l'une des principales causes d'anaphylaxie, touchent maintenant plus de 960 000 Ontariennes et Ontariens (information recueillie par Allergies alimentaires Canada et comprise dans un mémoire soumis à la CODP en avril 2015). Le Toronto District School Board a déclaré avoir observé « une augmentation des allergies alimentaires et demandes d'accommodement connexes dans ses établissements (p. ex. arachides, lait, autres aliments) » (information reprise d'un mémoire soumis par le TDSB à la CODP en juin 17 2017).

⁸³ *Loi visant à protéger les élèves anaphylactiques*, 2005 - L.O. 2005, chap. 7 (*Loi de Sabrina*). À compter de septembre 2018, les conseils scolaires de l'Ontario devront également mettre en place des politiques visant à améliorer la sécurité des élèves anaphylactiques, asthmatiques, diabétiques et épileptiques. Les conseils scolaires seront tenus de procurer à ces élèves un plan de soins qui nomme des personnes-ressources et énonce les procédures à suivre selon les besoins particuliers de l'élève. Voir : PPM 161- *Soutenir les enfants et les élèves ayant des affections médicales prédominantes (anaphylaxie, asthme, diabète et (ou) épilepsie) dans les écoles*. Version provisoire accessible en ligne : www.edu.gov.on.ca/extra/fre/ppm/ppm161f.pdf (date de consultation : 30 novembre 2017).

⁸⁴ Les gens peuvent aussi être à risque d'anaphylaxie causée par des allergies aux médicaments, aux piquûres d'insectes, au latex et autres.

⁸⁵ *Rutledge v. Fitness One Peter Inc.*, 2010 TDPO 2039 (CanLII); *Subotic v. Jellybean Park Langley Campus Inc.*, [2009] B.C.H.R.T.D. No. 260, 2009 BCHRT 260. Pour des exemples d'affaires américaines traitant d'allergies alimentaires, voir *Ridley School District v. M.R.*, 680 F.3d 260, 2012 U.S. App. LEXIS 9908 (QL) (U.S. Court of Appeals for the Third Circuit); *T.F. et coll. v. Fox Chapel Area School District*, 2014 U.S. App. Lexis 18066 (U.S. Court of Appeals for the Third Circuit).

⁸⁶ Voir *Turner v. Canada Border Services Agency*, 2014 TDPC 10 (CanLII), dans le cadre duquel le Tribunal canadien des droits de la personne a établi que l'intimé avait fait de la discrimination à l'égard du plaignant, en partie en raison d'un handicap présumé lié à son obésité.

⁸⁷ Pour un complément d'information, consulter la section 8.7 de la présente politique intitulée *Renseignements médicaux à fournir*.

⁸⁸ La CDOP a examiné en détail cette approche « contextualisée » ou « intersectionnelle » à l'égard de l'analyse de la discrimination dans son document de travail *Approche intersectionnelle de la discrimination : Pour traiter les plaintes relatives aux droits de la personne fondées sur des motifs multiples*, 2001. Accessible en ligne sur le site Web de la CODP : www.ohrc.on.ca.

⁸⁹ Comité des droits des personnes handicapées, *Observation générale n° 4 (2016) sur le droit à l'éducation inclusive*, Observation générale sur la *Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées*, (2016) [Observation générale n° 4] CDPH/C/GC/4, au par. 46.

⁹⁰ Ontario First Nations Special Education Review Report, mai 2017. Accessible en ligne : <http://mncfn.ca/wp-content/uploads/2017/05/EMBARGOED-Ontario-First-Nations-Special-Education-Review-Report-May-2017.pdf> (date de consultation : 10 avril 2018). Consulter la lettre datée du 20 novembre 2017 : www.ohrc.on.ca/en/re-implementing-recommendations-first-nations-special-education. Dans l'Annexe A, la lettre inclut une ventilation détaillée des recommandations formulées dans l'Ontario First Nations Special Education Review Report.

⁹¹ Voir aussi Chiefs of Ontario, Special Education Position Paper, (2017): <http://education.chiefs-of-ontario.org/upload/documents/17-06-02-2017-special-education-position.pdf> (date de consultation : 10 avril 2018).

⁹² Commission canadienne des droits de la personne, *Submission to the Committee on the Rights of Persons with Disabilities in Advance of its Consideration of Canada's 1st Periodic Report*, juillet 2016.

⁹³ La compétence culturelle a été définie de la façon suivante : « Ensemble de comportements, d'attitudes et de politiques qui forment un tout cohérent au sein d'un système, d'une organisation ou d'un groupe de professionnels et permettent à ce système, cette organisation ou ce groupe de professionnels de travailler efficacement en contexte interculturel ». Cross, T. L., Bazron, B. J., Dennis, K. W. et M.R. Isaacs, *Towards a culturally competent system of care*, Washington, DC, CAASP Technical Assistance Center, 1989. Dans cette optique, la compétence culturelle englobe non seulement les attitudes, la conscience, les connaissances et les compétences à l'échelle individuelle, mais également les politiques et structures aux échelles institutionnelles et systémiques qui permettent aux personnes et organisations de travailler efficacement en contexte interculturel. Cross *et coll.* définissent la culture de la façon suivante : « le modèle intégré de comportement humain qui comprend les pensées, les styles de communication, les actions, les coutumes, les croyances, les valeurs et les institutions d'un groupe racial, ethnique, religieux ou social donné » (1989, p. 13). Des articles plus récents font aussi référence aux « cultures » LGBTQ, entre autres communautés sous-culturelles.

⁹⁴ Par exemple, le Toronto District School Board a rapporté en 2013 que les élèves qui se qualifiaient de noirs forment la catégorie raciale la plus largement représentée dans les écoles spécialisées en enfance en difficulté avec classes communes (taux de 30,2 %, soit plus que le double de leur représentation dans la population étudiante générale), tandis que leur sous-représentation dans les programmes pour enfants doués, de Baccalauréat international (BI), de Placement avancé (PA) et de Sports-Études est notable. Voir Toronto District School Board, « Facts, Selected School-Wide Structures: An Overview », numéro 9, décembre 2013 (TDSB), à 3; Toronto District School Board, « Facts, Selected In-School Programs: An Overview », numéro 8, décembre 2013 (TDSB), à 3. Des membres de la collectivité ont également indiqué à la CODP que les élèves autochtones affichaient une surreprésentation similaire dans les programmes pour l'enfance en difficulté.

⁹⁵ La CODP a entendu parler de ces préoccupations au cours de ses consultations de planification stratégique de 2016. Voir aussi *Lang v. Ontario (Community and Social Services)*, 2003 TDPO 8 (CanLII), une décision provisoire portant sur l'interaction entre la *Loi sur les services en français* et le *Code des droits de la personne*. L'affaire a finalement été classée sans audience ni décision finale. Voir aussi *l'Énoncé de politique concernant les Francophones, la langue et la discrimination* de la CODP, à l'adresse : www.ohrc.on.ca/fr/%C3%A9nonc%C3%A9-de-politique-concernant-les-francophones-la-langue-et-la-discrimination.

⁹⁶ Pour une discussion plus détaillée de cette question, voir la section intitulée *Établissement de l'existence de discrimination* de la *politique relative aux handicaps*, *supra*, note 11.

⁹⁷ Voir *Moore*, *supra*, note 4; *Peel Law Association v. Pieters*, 2013 ONCA 396 (CanLII).

⁹⁸ Voir *McCarthy v. Kenny Tan Pharmacy*, 2015 OHRT 1303 (CanLII), au par. 90 pour obtenir un exemple d'écart par rapport aux pratiques habituelles utilisé à l'appui d'un jugement de discrimination raciale.

⁹⁹ Pour une discussion plus détaillée de cette question, voir la section 6.2 intitulée *Harcèlement de la politique relative aux handicaps, supra*, note 11.

¹⁰⁰ La jurisprudence en matière de droits de la personne établit que, selon les circonstances, un seul incident peut être assez significatif ou substantiel pour constituer du harcèlement : voir *Murchie v. JB's Mongolian Grill (No. 2)*, 2006 TDPO 33 (CanLII) [*Murchie*]; *Haykin, supra*, note 12; *Wamsley v. Ed Green Blueprinting* 2010 TDPO 1491 (CanLII) [*Wamsley*]; *Ford v. Nipissing University* 2011 TDPO 204 (CanLII); *Gregory v. Parkbridge Lifestyle Communities Inc.* 2011 TDPO 1535 (CanLII) [*Gregory*].

¹⁰¹ Paragraphe 10(1) du *Code, supra*, note 2.

¹⁰² Voir *Reed v. Cattolica Investments Ltd. et Salvatore Ragusa*, [1996] O.H.R.B.I.D. No. 7 [Reed]. Voir aussi *Gregory, supra*, note 100, au par. 87, citant *Ghosh v. Domglas Inc. (No. 2)* (1992), 17 C.H.R.R. D/216 (Comm. enq. Ont.) [*Ghosh*] aux par. 43 à 48, et *Dhanjal v. Air Canada*, 1996, 28 C.H.R.R. D/367 p. 50 (C.H.R.T.) [*Dhanjal*].

¹⁰³ *Reed, idem*. Voir aussi *Gregory, idem*.

¹⁰⁴ *Janzen c. Platy Enterprises Ltd.*, [1989] 2 R.C.S. 1252; *Haykin, supra*, note 12.

¹⁰⁵ *Harriott v. National Money Mart Co.*, 2010 TDPO 353 (CanLII), une affaire de harcèlement sexuel, a confirmé qu'une personne n'était pas tenue de formuler des objections à une situation de harcèlement ou de protester (au par. 108).

¹⁰⁶ Dans le cas de l'emploi, des modifications à la *Loi sur la santé et la sécurité au travail*, L.R.O. 1990, chap. O.1 [LSST], exigent que tout employeur ayant plus de cinq employés élabore des politiques sur le harcèlement et la violence au travail, et les passe en revue une fois par année.

¹⁰⁷ Si un fournisseur de services d'éducation doit poser des questions relatives à la prise de médicaments, les questions devraient porter uniquement sur les effets de ces médicaments sur le rendement scolaire de la personne et non sur la nature des médicaments prescrits.

¹⁰⁸ Voir par exemple l'arrêt *Perez-Moreno v. Kulczycki*, 2013 TDPO 1074 (CanLII) qui traite de la diffusion de commentaires discriminatoires sur Facebook et *C.U. v. Blencowe*, 2013 TDPO 1667 (CanLII), qui traite de messages textes harcelants.

¹⁰⁹ Pour un complément d'information, voir la *Politique sur la prévention du harcèlement sexuel et du harcèlement fondé sur le sexe* de la CODP, 2013. Accessible en ligne à l'adresse : www.ohrc.on.ca/sites/default/files/policy%20on%20preventing%20sexual%20and%20gender%20based%20harassment_2013_accessible.pdf.

¹¹⁰ Voir *Ross c. Conseil scolaire du district no 15 du Nouveau-Brunswick*, [1996] 1 R.C.S. 825, 25 C.H.R.R. D/175 [Ross]; *Quebec (Comm. des droits de la personne) c. Deux-Montagnes, Comm. scolaire*, (1993), 19 C.H.R.R. D/1 (TDPQ); *Jubran c. North Vancouver School District No. 44*, (2002), 42 C.H.R.R. D/273, 2002,

BCHRT 10. Dans *Jubran*, le Tribunal a jugé que le conseil scolaire (1) avait l'obligation de fournir un milieu éducatif qui n'exposait pas les élèves à du harcèlement discriminatoire, (2) savait que les élèves harcelaient un autre élève et (3) était coupable de ne pas avoir pris des mesures adéquates pour mettre fin à ce harcèlement. La Cour suprême de la Colombie-Britannique a infirmé la décision du Tribunal pour d'autres motifs. Cependant, la Cour d'appel de la Colombie-Britannique a annulé la décision de la Cour divisionnaire et a également jugé que le conseil scolaire était responsable de la conduite discriminatoire des élèves et n'avait pas fourni un milieu éducatif exempt de discrimination. Voir *North Vancouver School District No. 44 v. Jubran* [2005] B.C.J. No. 733 (C.A.), autorisation d'interjeter appel devant la Cour suprême du Canada refusée, 2005 BCCA 201 (No. 30964).

¹¹¹ Bureau de l'intervenant provincial en faveur des enfants et des jeunes, *Nous avons quelque chose à dire supra*, note 64, p. 54.

¹¹² Voir *ICO et coll., supra*, note 8.

¹¹³ Voir par exemple *Smith v. Menzies Chrysler Inc.*, 2009 TDPO 1936 (CanLII); *Dhillon v. F.W. Woolworth Co.* (1982), 3 C.H.R.R. D/743, au par. 6691 (Comm. enq. Ont); *Naraine v. Ford Motor Co. of Canada (no 4)* (1996), 27 C.H.R.R. D/230, au par. 50 (Comm. enq. Ont); *Cugliari v. Telefficiency Corporation*, 2006 TDPO 7 (CanLII).

¹¹⁴ *Ross, supra*, note 110.

¹¹⁵ De façon similaire, le fait pour un fournisseur de services d'éducation de ne pas intervenir pour mettre fin à du harcèlement peut également créer un milieu empoisonné : Voir *McKinnon v. Ontario (Ministry of Correctional Services)*, [1998] O.H.R.B.I.D. No. 10; *Vanderputten v. Seydaco Packaging Corp.*, 2012 TDPO 1977 (CanLII).

¹¹⁶ Voir [George v. 1735475 Ontario Limited 2017 TDPO 761](#), aux par. 49 à 61, dans laquelle l'arbitre parle de la différence entre le harcèlement et le milieu empoisonné.

¹¹⁷ En général, pour conclure au harcèlement, il doit y avoir une « ligne de conduite » et non seulement un incident de harcèlement. Mais voir aussi *Murchie, supra*, note 100, dans laquelle le TDPO a déterminé qu'un seul incident était assez flagrant pour conclure au harcèlement.

¹¹⁸ Dans *Dhanjal c. Air Canada, supra*, note 123, le tribunal a noté que plus la conduite est grave, moins il est nécessaire qu'elle soit répétée et que moins la conduite est grave, plus il est nécessaire de démontrer sa persistance. Voir aussi *General Motors of Canada Limited v. Johnson*, 2013 ONCA 502 (CanLII).

¹¹⁹ Exemple adapté d'un mémoire soumis par l'Inter-University Disability Issues Association dans le cadre de la consultation de 2002 de la CODP sur l'éducation et le handicap.

¹²⁰ Bureau de l'intervenant provincial en faveur des enfants et des jeunes, *Nous avons quelque chose à dire supra*, note 64, à 69-70.

¹²¹ *Ghosh, supra*, note 102, au par. 76. [tel que cité dans *McKinnon v. Ontario (Ministry of Correctional Services)*, [2002] O.H.R.B.I.D. No. 22]; *Welykyi v. Rouge Valley Co-operative Homes Inc.*, 2016 TDPO 299 (CanLII).

¹²² Pour obtenir des renseignements détaillés sur la façon de cerner la discrimination systémique, consulter la section 4.1 du document de 2005 la CODP intitulé *Politique et directives sur le racisme et la discrimination raciale [politique relative au racisme]*. Accessible en ligne à l'adresse : www.ohrc.on.ca/sites/default/files/attachments/Policy_and_guidelines_on_racism_and_racial_discrimination.pdf.

¹²³ Comme le fait remarquer un auteur, « les fondations philosophiques et idéologiques utilisées pour justifier la discrimination à l'endroit des personnes handicapées sont bien enracinées dans les principales institutions de la société ». Voir : Colin Barnes, « A Brief History of Discrimination and Disabled People », dans *The Disability Studies Reader*, 3^e éd., Lennerd J. Davis, éd., New York, Routledge, 2010, p. 20, à 31. Les observations de l'auteur portent sur la discrimination à l'endroit des personnes handicapées au Royaume-Uni, mais on pourrait dire que la situation telle qu'il l'a décrit s'apparente de près à celle des personnes handicapées au Canada.

¹²⁴ Dans *Moore, supra*, note 4, la Cour suprême du Canada a réaffirmé la définition de discrimination systémique qu'elle avait établie en 1987 dans son arrêt charnière *CN. c. Canada (Commission canadienne des droits de la personne)*, [1987] 1 R.C.S. 1114 [CNR] soit « des pratiques ou des attitudes qui, de par leur conception ou par voie de conséquence, gênent l'accès des particuliers ou des groupes à des possibilités d'emplois, en raison de caractéristiques qui leur sont prêtées à tort » (p. 1138-1139). La CODP emploie « discrimination systémique » dans le contexte d'organisations individuelles ou de systèmes organisationnels auxquels s'applique le *Code* (p. ex. le système d'éducation).

¹²⁵ *Gichuru v. Law Society of British Columbia (No. 6)* (2009), 68 C.H.R.R. D/305, 2009 BCHRT 360[Gichuru], au par. 469.

¹²⁶ *CNR, supra*, note 124, au par. 34.

¹²⁷ En 2000, l'Assemblée législative de l'Ontario a adopté la *Loi sur la sécurité dans les écoles*. Cette loi donnait aux directions d'école, au personnel enseignant et aux conseils scolaires des pouvoirs pour suspendre et renvoyer des élèves, et faire intervenir la police. La *Loi sur la sécurité dans les écoles* énumérait les infractions qui nécessitaient une suspension obligatoire, le renvoi et l'intervention de la police. Elle permettait également aux conseils scolaires d'inclure aux politiques des infractions qui entraînaient obligatoirement ou pouvaient entraîner la suspension ou le renvoi d'élèves. Lors des consultations sur l'éducation et les personnes handicapées de 2002 de la CODP, l'effet discriminatoire que pourraient avoir les mesures législatives visant la sécurité dans les écoles sur les personnes protégées par le *Code* a suscité beaucoup d'inquiétudes, qui sont exposées en détail dans [Une chance de réussir](#). Cette question a également été soulevée lors de l'enquête de la CODP sur le profilage racial, et figure dans le rapport de la CODP intitulé [Un prix trop élevé : les coûts humains du profilage racial](#). Ces deux documents sont accessibles sur le site Web de la CODP à l'adresse : www.ohrc.on.ca/fr. En 2005, la CODP a déposé une requête en droits de la personne contre le Toronto

District School Board et le ministère de l'Éducation en raison de sa forte impression que l'approche de « tolérance zéro » des mesures sur la sécurité dans les écoles de la *Loi sur l'éducation* avait un effet disproportionné sur les élèves handicapés et racialisés. Les deux requêtes ont abouti à un règlement négocié. En 2008, le gouvernement a modifié la *Loi sur l'éducation*. Les modifications apportées prévoient l'imposition de mesures de « discipline progressive » en cas de conduite non appropriée dans les écoles, et exigent que les élèves faisant l'objet de mesures disciplinaires aient l'occasion de poursuivre leurs études. Elles obligent aussi les fournisseurs de services d'éducation à offrir des mesures de soutien professionnel et de soutien aux programmes, et une formation aux enseignants et directeurs d'école. Des modifications additionnelles apportées en 2010 exigent que le personnel qui intervient directement auprès des élèves donne suite à tout incident grave survenu à l'école, et que de tels incidents soient portés à l'attention de la directrice ou du directeur, et des parents. Pour obtenir un complément d'information, voir la *Loi sur l'éducation*, R.S.O. 1990, chap. E.2, Partie XIII; Règl. de l'Ont. 472/07: *Comportement, mesures disciplinaires et sécurité des élèves*, ministère de l'Éducation, *Note Politique/Programmes n° 145*, (5 décembre 2012); ministère de l'Éducation, *Bienveillance et sécurité dans les écoles de l'Ontario : la discipline progressive à l'appui des élèves ayant des besoins particuliers, de la maternelle à la 12^e année*, 2010. Accessible en ligne à l'adresse : www.edu.gov.on.ca/fre/general/elemsec/speced/Caring_Safe_School_Fr.pdf (date de consultation : 31 juillet 2017).

¹²⁸ Aux termes du Règl. de l'Ont. 472/07, les facteurs d'atténuation et autres dont doivent tenir compte les fournisseurs de services d'éducation avant d'imposer des mesures disciplinaires à un élève incluent : « si [le] comportement était une manifestation du handicap identifié dans le plan [d'enseignement individualisé] » et « si des mesures d'accommodement adéquates et personnalisées ont été prises ».

¹²⁹ Dans un mémoire destiné à la CODP (juin 2017), l'ARCH Disability Law Centre affirme ce qui suit : « Bien que les suspensions et renvois bénéficient d'une variété de protections procédurales conçues pour prendre en compte le handicap et la prestation de mesures d'adaptation appropriées, il vaut la peine de mentionner que ces protections ne sont pas toujours suffisantes ou appliquées convenablement ». Le centre ARCH a aussi indiqué avoir reçu de nombreux appels de parents dont les enfants avaient été suspendus pour des motifs liés au handicap. Dans bien des cas, la suspension avait eu lieu avant que des mesures d'adaptation appropriées n'aient été mises en place, ou dans le contexte d'un différend avec l'école quant au type de mesures d'adaptation à fournir. En 2013, le Toronto District School Board a rapporté que les élèves handicapées écopiaient de deux à trois fois plus de suspensions que leurs pairs : voir Toronto District School Board, « Suspension Rates by Students' Demographic and Family Background Characteristics », *Caring and Safe Schools*, vol. 3, juin 2013, www.tdsb.on.ca/Portals/research/docs/reports/CaringSafeSchoolsCensus201112.pdf.

¹³⁰ Ontario, ministère de l'Éducation, *Écoles sécuritaires : Données sur les suspensions et les renvois, 2015-2016*. Accessible en ligne à l'adresse : www.edu.gov.on.ca/eng/safeschools/facts1516.html (date de consultation : 6 mars 2018).

¹³¹ Voir la section 8.6.1 de la présente politique intitulée *Obligation de se renseigner à propos des besoins en matière d'accommodement*.

¹³² Pour un complément d'information, voir la section 9 de la présente politique intitulée *Préjudice injustifié*.

¹³³ Voir par exemple *C.M., supra*, note 25, au par. 142; *Saskatchewan Human Rights Commission v. Mahussier*, 2009 SKCA 19 (CanLII).

¹³⁴ La Cour d'appel de l'Ontario a indiqué que les mesures disciplinaires imposées aux termes des règlements pris en application de la *Loi sur l'éducation* doivent tenir compte de la situation particulière de l'élève : voir *Bonnah (Litigation Guardian of) v. Ottawa-Carlton District School Board* (2003), 64 O.R. (3d) 454 (Ont. C.A.), au par. 37.

¹³⁵ L'alinéa 7(3)(b) du *Code, supra*, note 2, interdit aussi spécifiquement les représailles ou menaces de représailles pour avoir refusé des sollicitations ou des avances sexuelles si ces représailles ou menaces proviennent d'une personne en mesure d'accorder ou de refuser un avantage ou une promotion.

¹³⁶ *Noble v. York University*, 2010 TDPO 878, aux par. 30-31 et 33-34 (CanLII) [*Noble*].

¹³⁷ *Idem*. Voir aussi *Bertrand v. Primary Response*, 2010 TDPO 186 (CanLII).

¹³⁸ *Noble, supra*, note 136, aux par. 30-31.

¹³⁹ *Knibbs, supra*, note 15.

¹⁴⁰ Voir l'article 17 du *Code, supra*, note 2. Conformément à la CRDPH, le Canada et les autres États Parties doivent prendre des mesures pour veiller à l'accommodement des personnes handicapées (p. ex. pour assurer leur accès équitable à l'éducation) : voir CRDPH, *supra*, note 7, au par. 13(1) et aux alinéas 24(2)(c) et 27(1)(i), respectivement. L'article 5 porte généralement sur l'accommodement raisonnable.

¹⁴¹ Voir *ICO et coll., supra*, note 8.

¹⁴² Voir *Meiorin, supra*, note 17, aux par. 65-66 et *Colombie-Britannique (Superintendent of Motor Vehicles) c. Colombie-Britannique (Council of Human Rights)*, 1999 CanLII 646, [1999] 3 R.C.S. 868, aux par. 22 et 42 à 45 [*Grismer*]. Dans *Gourley v. Hamilton Health Sciences*, 2010 TDPO 2168 (CanLII), l'arbitre a indiqué ce qui suit (au par. 8) : « La composante de fond de l'analyse examine le caractère raisonnable de la mesure d'adaptation offerte ou les raisons pour lesquelles l'intimé ne fournit pas de mesure d'adaptation. Il revient à l'intimé de démontrer que des éléments ont été considérés, des évaluations ont été menées et des mesures ont été prises pour tenir compte des besoins de l'employé jusqu'au point de préjudice injustifié [...] » Voir aussi *Lee v. Kawartha Pine Ridge District School Board*, 2014 TDPO 1212 (CanLII) [*Lee*]; *McCarthy v. Caesar's Plumbing and Heating Ltd.*, 2014 TDPO 1795; *Philomen v. Jessar Eglinton Ltd. (c.o.b. Aaron's Sales and Lease to Ownership)*, 2014 TDPO 1794.

¹⁴³ *ADGA, supra*, note 7, au par. 107.

¹⁴⁴ *C.M., supra*, note 25, au par. 109; *M.O. v. Ottawa Catholic District School Board*, 2010 TDPO 1754 (CanLII) [*M.O.*], au par. 87; *Longuepée v. University of Waterloo*, 2017 TDPO 575 (CanLII) [*Longuepée*], au par. 37; *Baber v. York Region District School Board*, 2011 TDPO 213 (CanLII) [*Baber*]; *Y.B. v. Conseil des écoles publiques de l'Est de l'Ontario*, 2017 TDPO 492 (CanLII) [*Y.B.*]; *Worthington v. Algonquin College of Applied Arts and Technology*, 2012 TDPO 715 (CanLII) [*Worthington*]; *J.F. v. Waterloo Catholic District School Board*, 2017 TDPO 1121 (CanLII) [*J.F.*].

¹⁴⁵ *C.M., supra*, note 25, au par. 109.

¹⁴⁶ *M.O., supra*, note 144 au par. 87.

¹⁴⁷ Dans *Lane, supra*, note 7, le TDPO a indiqué au par. 150 que le défaut de remplir les aspects procéduraux de l'obligation d'accommodement est en soi une forme de discrimination parce qu'il prive la personne concernée de l'avantage de ce que la loi exige : la reconnaissance de l'obligation de ne pas faire de discrimination et d'agir de façon à ce qu'aucune discrimination ne soit faite. La décision du TDPO a été confirmée en appel : *ADGA, supra*, note 7. Voir aussi *Lee, supra*, note 142.

¹⁴⁸ *Gaisiner, supra*, note 25 au par. 149.

¹⁴⁹ Du préambule (h) de la CRDPH, *supra*, note 7.

¹⁵⁰ La Cour suprême du Canada a confirmé que la dignité doit être prise en considération au moment de déterminer les mesures d'adaptation à fournir à une personne handicapée en contexte d'éducation. Dans ses commentaires sur l'arrêt *Eaton c. Conseil scolaire du comté de Brant*, [1997] 1 R.C.S. 241 [*Eaton*], la Cour a affirmé ce qui suit :

Emily aurait pu avoir gain de cause si [...] la Cour avait été convaincue que la réaction du conseil scolaire au défi que posait le placement d'Emily **avait elle-même porté atteinte à la dignité d'Emily en tant qu'être humain également digne de considération**, ou avait érigé des obstacles discriminatoires à son épanouissement personnel. [Caractères gras ajoutés.]

Granovsky, supra, note 50, au par. 74, qui renvoie à l'arrêt *Eaton*.

¹⁵¹ Voir *Law c. Canada (Ministre de l'Emploi et de l'Immigration)*, [1999] 1 RCS 497 (CSC), (CanLII), au par. 53.

¹⁵² La section 2(e) de l'article 24 de la CRDPH, *supra*, note 7, indique que les États Parties doivent prendre « [d]es mesures d'accompagnement individualisé efficaces [...] dans des environnements qui optimisent le progrès scolaire et la socialisation, conformément à l'objectif de pleine intégration ».

¹⁵³ Le Comité des droits des personnes handicapées des Nations Unies a indiqué ce qui suit : « Il n'existe pas de formule "passe-partout" en matière d'aménagement raisonnable car des élèves atteints d'une même incapacité peuvent avoir besoin d'aménagements différents ». Voir *Observation générale n° 4, supra*, note 89, au par. 30.

¹⁵⁴ Dans l'arrêt *Eaton*, la Cour suprême du Canada a reconnu la nature unique du handicap et a souligné la nécessité d'apporter des mesures d'adaptation individualisées, car lorsque l'on considère le handicap comme motif de discrimination, « il existe des différences énormes selon l'individu et le contexte », *Eaton, supra*, note 150, par. 69.

¹⁵⁵ Dans *Eaton, idem*, la Cour suprême du Canada a déclaré que « l'intégration devrait être reconnue comme la norme d'application générale en raison des avantages qu'elle procure habituellement » (au par. 69). Cependant, elle a jugé qu'en raison de l'état d'Emily Eaton, il était préférable qu'elle vive dans un milieu séparé. La Cour a considéré que c'était l'un des rares cas où la ségrégation était plus appropriée que l'accommodement.

¹⁵⁶ La CRDPH, *supra*, note 7, indique à l'article 2 : « On entend par "conception universelle" la conception de produits, d'équipements, de programmes et de services qui puissent être utilisés par tous, dans toute la mesure possible, sans nécessiter ni adaptation ni conception spéciale. La "conception universelle" n'exclut pas les appareils et accessoires fonctionnels pour des catégories particulières de personnes handicapées là où ils sont nécessaires. »

¹⁵⁷ Le cadre de conception universelle de l'apprentissage a été élaboré à l'origine dans les années 1990 par David Rose, D.Éd., de la Harvard Graduate School of Education et du Centre for Applied Special Technology (CAST). Pour obtenir un complément d'information, voir *Universal Design for Learning in the Classroom: Practical Applications*, Tracey E. Hall, Anne Meyer, et David H. Rose, éd., Guilford Press, 2012; *The Universally Designed Classroom: Accessible Curriculum and Digital Technologies* (2005), David H. Rose, Anne Meyer et Chuck Hitchcock, éd., Cambridge, MA, Harvard Education Press; *A Practical Reader in Universal Design for Learning* (2006), David H. Rose et Anne Meyer, éd., Cambridge, MA, Harvard Education Press.

¹⁵⁸ Voir le *document de travail de l'AODA Alliance, supra*, note 32.

¹⁵⁹ Bureau de l'intervenant provincial en faveur des enfants et des jeunes, *Nous avons quelque chose à dire supra*, note 64, p. 51.

¹⁶⁰ *Eldridge c. Colombie-Britannique (Procureur général)*, [1997] 3 RCS 624, 1997 CanLII 327 (CSC) [Eldridge], par. 78.

¹⁶¹ *Eaton, supra*, note 150, au par. 67.

¹⁶² *Meiorin, supra*, note 17, au par. 68.

¹⁶³ En janvier 2018, la commissaire en chef de la CODP a écrit à l'Université de Toronto pour faire part de préoccupations relatives aux droits de la personne que soulevait la politique obligatoire sur les absences proposée par l'université. La non-reconnaissance de l'obligation de l'université de tenir compte des besoins des élèves ayant des troubles mentaux au point de préjudice injustifié était source de préoccupations particulières. Voir : www.ohrc.on.ca/fr/objet-pr%C3%A9occupations-soulev%C3%A9es-par-la-%C2%AB-politique-sur-les-absences-impos%C3%A9es-par-

[l%E2%80%99universit%C3%A9-%C2%BB-au-0](#). Au moment d'élaborer des politiques et pratiques organisationnelles, les fournisseurs de services d'éducation doivent garder leurs responsabilités à l'esprit aux termes du *Code*.

¹⁶⁴ Voir *Hinze, supra*, note 44, au par. 19.

¹⁶⁵ *Observation générale n° 4, supra*, note 89, au par. 26.

¹⁶⁶ Rachel E. Smith et Tara Buchanan, « Community Collaboration, Use of Universal Design in the Classroom », *Journal of Postsecondary Education and Disability*, vol. 25, n° 3 (2012), p. 259 à 265.

¹⁶⁷ Voir Katherine Terras, *et coll.*, « Disability Accommodations in Online Courses: The Graduate Student Experience », (2015) *Journal of Post-Secondary Education and Disability*, vol. 28, n° 3 (2015), p. 351 à 368.

¹⁶⁸ Dans *VIA Rail, supra*, note 7, la Cour suprême du Canada a indiqué ce qui suit au par. 186 : « [...] tout en reconnaissant que les obstacles ne peuvent pas tous être éliminés, les principes applicables en matière de droits de la personne interdisent également d'en créer de nouveaux ou, à tout le moins, de maintenir sciemment de vieux obstacles lorsqu'ils sont évitables. »

¹⁶⁹ Les fournisseurs de services d'éducation devraient également être conscients de leurs responsabilités aux termes de la LAPHO, *supra*, note 7, et des dispositions sur l'accessibilité de la *Loi de 1992 sur le code du bâtiment*, L.O. 1992, chap. 23 qui régit la construction de nouveaux bâtiments ainsi que la rénovation et l'entretien des bâtiments existants. Si les normes d'accessibilité adoptées aux termes de la LAPHO s'avèrent moins rigoureuses que les exigences du *Code*, les exigences du *Code* ont primauté. De façon similaire, les organisations ne peuvent pas se fier uniquement sur le *Code du bâtiment* de l'Ontario; ils doivent tenir compte également de leurs obligations aux termes du *Code des droits de la personne*. Le *Code des droits de la personne* a prévalence sur le *Code du bâtiment*, et les organisations peuvent s'exposer à des plaintes relatives aux droits de la personne si leurs établissements ne répondent pas aux exigences du *Code des droits de la personne*. Le fait de s'appuyer sur les codes du bâtiment pertinents a été clairement rejeté comme moyen de défense à la suite d'une plainte pour discrimination en vertu du *Code des droits de la personne* : voir par exemple *Quesnel v. London Educational Health Centre* (1995), 28 C.H.R.R. D/474 [*Quesnel*].

¹⁷⁰ La question du manque d'information précise sur l'éducation de l'enfance en difficulté à la disposition des élèves et familles n'est pas nouvelle, et demeure d'actualité. Déjà même lors de sa consultation sur l'éducation et le handicap de 2002, la CODP entendait parler de préoccupations à cet égard. En 2015, le comité consultatif sur la gouvernance du conseil scolaire de district de Toronto affirmait ce qui suit dans le *Toronto District School Board Governance Advisory Panel Report* : « Les parents ont exprimé de la frustration envers leur incapacité à défendre efficacement les besoins en matière de services d'éducation de l'enfance en difficulté de leurs enfants. Ils se sentent isolés et ont peur, et ne savent pas trop comment collaborer avec la direction du conseil scolaire en vue d'appuyer les besoins de leurs enfants en matière d'apprentissage. Selon eux, l'information spécifique requise sur les options à leur disposition pour appuyer leurs enfants n'est pas facilement accessible sur le site Web ou ailleurs. » Accessible en ligne à l'adresse : www.edu.gov.on.ca/eng/new/2015/TDSB2015.html#_Toc427062651

(date de consultation : 17 juillet 2017). Dans ses observations finales sur le rapport initial du Canada, le Comité des droits des personnes handicapées des Nations Unies s'est aussi dit préoccupé du manque d'accès des personnes handicapées à l'information, et a recommandé au Canada, au paragraphe 40(a) « [d]e reconnaître comme langues officielles, en concertation avec les organisations de personnes sourdes, la langue des signes américaine et la langue des signes québécoise et d'admettre leur utilisation dans les écoles, et d'établir, en partenariat avec les organisations de personnes sourdes, un mécanisme de certification qui permette de garantir la qualité des services d'interprétation et de veiller à ce que les interprètes en langue des signes aient des possibilités de formation continue ». Au paragraphe 40(b), il a également recommandé au Canada « [d]e promouvoir et faciliter l'utilisation du langage simplifié et d'autres modes, moyens et formes de communication accessibles, et permettre aux personnes handicapées d'accéder aux technologies de l'information et des communications, notamment en mettant à la disposition de toutes les personnes handicapées des logiciels et des appareils et accessoires fonctionnels » (mai 2017). Accessible en ligne à l'adresse : <http://cad.ca/wp-content/uploads/2017/04/CDPH-Observations-finales-concernant-le-rapport-initial-du-Canada.pdf> (date de consultation : 19 juillet 2017).

¹⁷¹ Dans *R.B., supra*, note 25, le TDPO a reconnu, au par. 257, l'importance de la communication tout au long du processus d'accommodation : « [...] la communication est une partie intégrante de l'éducation, surtout chez les élèves ayant des besoins considérables ».

¹⁷² Au niveau postsecondaire par exemple, des liens pourraient être offerts vers une série de vidéos sur l'accommodement des étudiants ayant des troubles mentaux : www.stlawrencecollege.ca/about/mental-health-research-project/content-of-the-videos/.

¹⁷³ Dans une déclaration écrite à la CODP (juin 2017), le Provincial Parent Association Advisory Committee on Special Education Advisory Committees a affirmé : « L'accès en temps opportun aux mesures d'adaptation, programmes d'études et services est essentiel à tous les élèves. Un accès reporté équivaut à un accès bloqué ». Dans *L.B., supra*, note 25, le TDPO a indiqué au par. 129 : « Quand des services, mesures de soutien et mesures d'adaptation, comme l'aiguillage vers des services de travail social et de counseling sur l'assiduité, ou encore la discussion de placements de rechange, sont grandement retardés ou ne sont jamais offerts, les mesures d'adaptation offertes sont clairement inadéquates. Ces services s'inscrivent dans le mandat de tous les conseils scolaires. Par conséquent, le fait d'empêcher ou de retarder considérablement l'accès à ces services, à mon sens, équivaut à un manquement grave au *Code*. »

¹⁷⁴ Dans un mémoire présenté à la CODP (juin 2017), l'ARCH Disability Law Centre a indiqué : « Selon notre expérience, un grand nombre de préoccupations touchant la sécurité [...] sont le résultat du manque de modification rapide des ressources appropriées pour tenir compte des besoins d'un élève. De nombreux parents qui téléphonent au centre ARCH font part de frustrations répétées envers les longues interruptions de l'éducation de leur enfant, qui sont dues au fait que les écoles attendent des mois les résultats d'évaluations professionnelles ou tardent à offrir des formations sur la gestion du comportement aux membres de leur personnel. Ces retards entraînent souvent une

escalade des comportements suivie d'interventions plus draconiennes (comme la contention et l'exclusion). Ce genre de riposte aggrave souvent la situation, tandis que la conduite problématique complique la mise en place de mesures d'adaptation appropriées dans l'avenir. »

¹⁷⁵ Voir *Gamache v. York University*, 2012 TDPO 2328 (CanLII) [*Gamache n° 1*]; *Gamache v. York University*, 2013 TDPO 693 (CanLII) [décision relative aux mesures de réparation] [*Gamache n° 2*]; *L.B., supra*, note 25, au par. 129.

¹⁷⁶ Voir *Gamache n° 1, idem*. Le Comité des droits des personnes handicapées des Nations Unies a fait part de ses préoccupations relatives à la « pénurie généralisée de manuels et de supports pédagogiques sous des formes et dans des langues accessibles, notamment en langue des signes ». Il a noté que « [I]es États parties doivent investir sans tarder dans l'élaboration de supports imprimés ou en braille, et numériques, y compris par le biais de technologies innovantes ». Voir *Observation générale n° 4, supra*, note 89, au par. 23. D'après la Learning Disabilities Association of Ontario (LDAO) : « Pour que ces processus soient appliqués en temps voulu, le chargé de cours doit mettre la liste de matériel de cours requis à la disposition des élèves bien avant le début des cours. Sinon, les élèves se retrouvent en situation de désavantage en n'obtenant pas le matériel requis en même temps que les autres. » Voir : Learning Disabilities Association of Ontario, *Accommodating Students with LDs in Postsecondary Studies*, (juin 2012), à 5. Accessible en ligne à l'adresse : www.ldadr.on.ca/AboutLD/Transition/Accommodating_Students_with_LD_in_Postsecondary_Studies.pdf (date de consultation : 26 juillet 2017). Et, dans un mémoire présenté à la CODP (juin 2017), le Toronto District School Board a indiqué : « Tous les livres inscrits sur la liste Trillium approuvée par le ministère devraient être automatiquement offerts en formats de remplacement. Les éditeurs qui veulent que les écoles utilisent leurs livres devraient être tenus de fournir des fichiers à caractères braille (ou au moins des fichiers numérisés qui peuvent facilement être convertis en fichiers à caractères braille) avant de signer l'entente d'approvisionnement du conseil scolaire. »

¹⁷⁷ Information tirée d'un mémoire soumis à la CODP par l'ARCH Disability Law Centre (juin 2017).

¹⁷⁸ Bureau de l'intervenant provincial en faveur des enfants et des jeunes, *Nous avons quelque chose à dire supra*, note 64, aux p. 54-55.

¹⁷⁹ Voir People for Education, *Des priorités concurrentes (Rapport annuel de People for Education sur les écoles financées par les fonds publics de l'Ontario)*. Toronto, ON, People for Education, 2017, p. 6 et 21. Dans un mémoire soumis à la CODP (juin 2017), la Learning Disabilities Association of Ontario a également soulevé la question des délais importants causés par le processus d'évaluation professionnelle. Également dans un mémoire soumis à la CODP (juin 2017), l'Ontario Psychological Association a affirmé l'importance de reconnaître que les collectivités n'ont pas toutes accès aux professionnels appropriés et (ou) que leurs ressources peuvent être limitées.

¹⁸⁰ Voir *Hydro-Québec c. Syndicat des employé-e-s de techniques professionnelles et de bureau d'Hydro-Québec, section locale 2000* (SCFP-FTQ), 2008 CSC 43 (CanLII) [*Hydro-Québec*]; *Centre universitaire de*

santé McGill (*Hôpital général de Montréal*) c. *Syndicat des employés de l'Hôpital général de Montréal*, 2007 CSC 4 (CanLII), [2007] 1 RCS 161, 2007 [McGill].

¹⁸¹ Le Comité des droits des personnes handicapées des Nations Unies a affirmé ce qui suit : « Les États parties doivent garantir que des systèmes indépendants contrôlent l'adéquation et l'efficacité des aménagements, et prévoir des dispositifs de recours sûrs, rapides et accessibles lorsque les élèves handicapés et, le cas échéant, leur famille, considèrent qu'il y a discrimination ou que les aménagements ne sont pas adaptés ». Voir Observation générale n° 4, *supra*, note 89, au par. 31.

¹⁸² Voir, Accès Ontario, *Guide relatif au règlement sur les Normes d'accessibilité intégrées* (avril 2014) : <https://dr6j45jk9xcmk.cloudfront.net/documents/4846/guidelines-to-iasr-french.pdf>; et article 80.50 du Règl. de l'Ont. 191/11, *Normes d'accessibilité intégrées*, pris en application de la LAPHO : www.ontario.ca/fr/lois/reglement/110191#BK154.

¹⁸³ Par exemple, ARCH a fait l'observation suivante : « Le système actuel impose un fardeau indu aux élèves et à leurs familles en matière d'obtention de la satisfaction de leurs besoins. S'ils n'arrivent pas à obtenir les mesures d'adaptation requises, ils disposent de protections juridiques insuffisantes pour régler la situation. Parfois obligées de faire appel aux tribunaux administratifs ou judiciaires, les familles se retrouvent en position antagoniste, ce qui mène à l'effritement des relations et accroît la tension entre les écoles et familles. » Voir : ARCH Disability Law Centre, *Submission to the Ministry of Education in Response to the Call for Submissions as Part of the Ministry's Project Entitled, 'From Great to Excellent: the Next Phase in Ontario's Education Strategy*, à 2-3 (29 novembre 2013). Accessible en ligne à l'adresse : www.archdisabilitylaw.ca/node/806 (date de consultation : 25 juillet 2017).

¹⁸⁴ Voir ICO et coll., *supra*, note 8.

¹⁸⁵ En particulier, l'article 80.50 du Règl. de l'Ont. 191/11, *Normes d'accessibilité intégrées*, pris en application de la LAPHO : www.ontario.ca/fr/lois/reglement/110191#BK154.

¹⁸⁶ L'absence d'un mécanisme efficace de résolution des différends aux paliers élémentaire et secondaire continue de soulever des préoccupations graves : voir, par exemple, *document de travail de l'AODA Alliance*; *supra*, note 32; KPMG, *Accessibility Directorate of Ontario: Research Services – Accessibility in Education, Final Report*, 2015.

¹⁸⁷ Par exemple, dans *E.P. v. Ottawa Catholic School Board*, 2011 TDPO 657 (CanLII), le TDPO a indiqué, au par. 62 : « les résultats d'examen ne confirment ou ne réfutent pas l'adéquation des mesures d'adaptation ». Et dans *Worthington*, *supra*, note 144, le TDPO a indiqué au par. 78 : « Le succès ou l'échec du requérant au sein du programme ne peut pas servir de mesure du caractère raisonnable des mesures d'adaptation offertes, car cela laisserait entendre qu'un établissement d'enseignement ne doit pas uniquement prendre des mesures raisonnables pour assurer l'égalité des chances des élèves handicapés, afin d'assurer leur accès à des occasions éducatives, mais doit également assurer leur réussite scolaire. Il s'agit d'une norme trop élevée qui ferait fi d'autres facteurs qui contribuent et nuisent au succès des élèves. »

¹⁸⁸ *R.B., supra*, note 25, au par. 216.

¹⁸⁹ Exemple adapté d'information incluse dans un mémoire soumis à la CODP par Community Living Toronto (juin 2017). Le Comité des droits des personnes handicapées des Nations Unies a affirmé que « les personnes handicapées doivent pouvoir fréquenter les établissements primaires et secondaires de proximité. Les élèves ne doivent pas être envoyés loin de chez eux. Il faut que le milieu éducatif soit physiquement accessible, sans danger, aux personnes handicapées et assorti de moyens de déplacement sûrs et sécurisés »: voir Observation générale n^o 4, *supra*, note 89, au par. 27.

¹⁹⁰ *L.B., supra*, note 25, aux par. 111-112.

¹⁹¹ Pour obtenir des renseignements plus détaillés, voir *Satisfaire aux exigences du programme d'études*, à la section 8.4.5 de la présente politique.

¹⁹² Le Comité des droits des personnes handicapées des Nations Unies a cerné différentes formes de mesures d'adaptation en milieu scolaire, dont : « de déménager la classe de local, de permettre plusieurs modes de communication au sein de la classe, de distribuer des documents en gros caractères, d'enseigner des contenus et/ou des matières en langue des signes, ou de distribuer des photocopies sous une autre forme et de mettre un preneur de notes ou un interprète à disposition des élèves ou de permettre aux élèves d'utiliser une technologie d'assistance pendant les cours ou les évaluations. Il convient également d'envisager des aménagements autres que matériels, par exemple d'accorder davantage de temps à un élève, de réduire le niveau du bruit de fond (sensibilité à la saturation sensorielle), d'appliquer d'autres méthodes d'évaluation ou de remplacer un volet du programme par un autre. » Voir *Observation générale n^o 4, supra*, note 89, au par. 30.

¹⁹³ Dans *Fisher v. York University*, 2011 TDPO 1229 (CanLII) [*Fisher*], le TDPO a indiqué au par. 45 : « Le but de l'accommodement est de permettre aux élèves handicapés de faire la démonstration de leur maîtrise du contenu et des compétences requises pour réussir le cours sans désavantage causé par leur handicap. Les mesures d'adaptation relatives aux examens, comme les périodes d'examen prolongées, permettent aux élèves de faire cette démonstration. L'accommodement tient compte de l'effet du handicap sur la capacité de rédiger des examens. »

¹⁹⁴ Les établissements d'enseignement ont aussi des obligations aux termes de l'article 15 du Règl. de l'Ont. 191/11, *Normes d'accessibilité intégrées* pris en application de la *LAPHO, supra*, note 7.

¹⁹⁵ Voir les commentaires du comité des Nations Unies, *supra*, note 189. Le TDPO a également indiqué : « Il est clair que le transport entre l'école et la maison, et l'enseignement à domicile, lorsqu'ils sont jugés nécessaires à titre de mesure d'adaptation temporaire ou permanente afin de répondre aux besoins d'un élève en difficulté, sont des mesures d'adaptation qu'ont le devoir de fournir les conseils scolaires aux termes de leur mandat. » : voir *L.B., supra*, note 25, au par. 106. Le TDPO a déterminé que les transports offerts par les conseils scolaires sont des « services » aux termes du *Code*; voir : *M.O., supra*, note 144, au par. 59; *J.O. v. London District Catholic School Board*, 2012 TDPO 732, au par. 48. Fait à noter également, dans *Contini v. Rainbow District School Board*,

2011 TDPO 1340 (CanLII) (décision provisoire), le TDPO a déterminé qu'une relation fondée sur la prestation de services existait entre un conseil scolaire et un parent aux prises avec une incapacité motrice relativement au transport par autobus fourni par le conseil scolaire aux enfants du parent (aux par. 26, 27).

¹⁹⁶ *Allen v. Ottawa (City)*, 2011 TDPO 344 (CanLII), et *Kelly v. CultureLink Settlement Services*, 2010 TDPO 977 (CanLII). Il doit être démontré que les délais sont de bonne foi et liés à un handicap : voir *Arcuri v. Cambridge Memorial Hospital*, 2010 TDPO 578 (CanLII); *Vallen v. Ford Motor Company of Canada*, 2012 TDPO 932 (CanLII); *M.C. v. London School of Business*, 2015 TDPO 635 (CanLII).

¹⁹⁷ Voir *Smolak v. 1636764 Ontario*, 2009 TDPO 1032 (CanLII); *Hill v. Bani-Ahmad*, 2014 TDPO 937 (CanLII); *Bourdeau v. Kingston Bazar*, 2012 TDPO 393 (CanLII). But Voir aussi *J.F. supra*, note 144.

¹⁹⁸ Les personnes handicapées qui font appel à des animaux d'assistance pour combler des besoins liés à leur handicap (comme l'anxiété) bénéficient aussi de protection aux termes de la définition de « handicap » de l'article 10 du *Code*. Il n'est pas nécessaire que les animaux d'assistance soient entraînés par une organisation de soutien aux personnes handicapées reconnue. Cependant, s'il n'est pas évident à première vue que l'animal procure une assistance à une personne handicapée, la personne doit être en mesure de démontrer (lettre d'un médecin ou autre professionnel compétent du secteur de la santé) qu'elle a un handicap et que l'animal l'aide à combler des besoins liés à ce handicap. Les fournisseurs de services et autres personnes à qui on fournit de tels documents ne devraient pas remettre en doute cette vérification sur la base de présomptions ou d'observations personnelles. Voir : *Allarie v. Rouble*, 2010 TDPO 61 (CanLII); *Sweet v. 1790907 Ontario Inc. o/a Kanda Sushi*, 2015 TDPO 433 (CanLII); *Sprague v. RioCan Empress Walk Inc.*, 2015 TDPO 942 (CanLII); *Schussler v. 1709043 Ontario*, 2009 TDPO 2194 (CanLII); *Kamis v. 1903397 Ontario Inc.*, 2015 TDPO 741 (CanLII). Mais voir également *J.F., supra*, note 144, dans le cadre duquel le TDPO a rejeté la plainte pour discrimination d'un élève atteint d'un trouble du spectre de l'autisme qui demandait d'avoir un animal d'assistance avec lui à l'école, parce que l'élève n'était pas en mesure de démontrer comment l'animal répondait à ses besoins en matière d'éducation et comment son absence nuirait à son accès à l'éducation. Cependant, le TDPO a souligné, au par. 196, que sa décision reposait sur les faits de l'affaire et a affirmé ce qui suit : « On doit déterminer au cas par cas les besoins liés au handicap de tous les élèves qui souhaiteraient être accompagnés d'un chien-guide ou animal d'assistance à l'école. » Dans certaines situations, le recours à un chien-guide ou autre animal d'assistance en milieu scolaire pourrait éventuellement entrer en conflit avec les droits d'autres personnes. La [Politique sur les droits de la personne contradictoires](#) de la CODP propose un cadre d'analyse et de résolution des situations de droits contradictoires. Les établissements devraient prendre des mesures pour minimiser les conflits, dans la mesure du possible, au moyen de la résolution coopérative de problèmes, de la formation adéquate du personnel et des élèves, et de la sensibilisation des fournisseurs de services d'éducation à leurs obligations légales en matière de recours aux animaux d'assistance.

¹⁹⁹ Par exemple, certains handicaps peuvent se manifester par des comportements agressifs. Les fournisseurs de services d'éducation et autres organisations responsables doivent se

demander si des comportements qui entraîneraient normalement des mesures disciplinaires sont liés à un handicap.

²⁰⁰ Sur son site Web, le ministère de l'Éducation indique : « Le règlement qui régit l'identification et le placement des élèves en difficulté oblige le CIPR à considérer l'intégration de ces élèves dans les classes ordinaires. Avant d'envisager le placement dans une classe pour l'enfance en difficulté, le comité doit examiner en premier lieu si le placement dans une classe ordinaire, accompagné de programmes et services d'éducation de l'enfance en difficulté appropriés, répondrait aux besoins de l'élève tout en respectant les préférences de la mère ou du père ou de la tutrice ou du tuteur. » Accessible en ligne à l'adresse : <http://www.edu.gov.on.ca/fre/general/elemsec/speced/identiff.html> (date de consultation : 25 novembre 2017).

²⁰¹ Voir les commentaires du comité de l'ONU, *supra*, note 189.

²⁰² *Eaton, supra*, note 150.

²⁰³ *Central Okanagan School District No. 23 c. Renaud* [1992] 2 R.C.S. 970 [*Renaud*], au par. 43.

²⁰⁴ *Quesnel, supra*, note 169, au par. 16.

²⁰⁵ *Graham v. Underground Miata Network*, 2013 TDPO 1457 (CanLII), au par. 31; *L.C. v. Toronto District School Board*, 2011 TDPO 1336 (CanLII), dans lequel le TDPO indique au par. 55: « La question n'est pas de savoir si la mesure d'adaptation fournie était la bonne, ou ce que les parents auraient préféré. L'enjeu consiste à savoir si le demandeur présentait un besoin lié à un handicap pour lequel l'intimé n'avait pas offert de mesure d'adaptation raisonnable, refusant ainsi au demandeur le droit à un accès équitable aux services d'éducation. » Voir aussi *D.S., supra*, note 23, dans le cadre duquel le tribunal a affirmé ce qui suit au par. 25, dans le contexte d'un différend à propos du placement approprié d'un élève : « [...] la croyance d'un parent, aussi bien intentionné qu'il soit, n'équivaut pas aux éléments de preuve d'un médecin ou professionnel de la santé [...] »

²⁰⁶ Voir *Schafer v. Toronto District School Board*, 2010 TDPO 403 (CanLII), au par. 48, dans le cadre duquel le TDPO a indiqué que « le fait de ne pas fournir de mesures d'adaptation au sens du *Code* ne signifie pas que l'école ne satisfait pas aux attentes des parents. »

²⁰⁷ Dans *Fisher, supra*, note 193, le tribunal indique au par. 56: « Le processus de détermination des mesures d'adaptation à fournir adopté par l'intimé n'était pas parfait, mais la norme relative aux droits de la personne n'est pas la perfection. » Voir aussi *Worthington, supra*, note 144, au par. 78; *De Luca v. McMaster University*, 2017 TDPO 644 (CanLII), au par. 28. Il est à noter cependant que, bien que les élèves n'aient pas le droit à une mesure d'adaptation parfaite, ils ont le droit à une mesure d'adaptation appropriée, offerte en temps opportun : voir *Gamache n° 1, supra*, note 175, dans le cadre duquel le TDPO a affirmé, au par. 117 : « Je connais également très bien la jurisprudence, selon laquelle il n'est pas nécessaire d'offrir une mesure d'adaptation parfaite [...] Cependant, je ne considère pas qu'on demande la perfection lorsqu'on s'attend à ce qu'une élève malvoyante comme la requérante reçoive son matériel de lecture obligatoire en format de substitution bien avant le mois

de novembre de l'année scolaire, ou à ce que l'établissement communique clairement à l'élève tout besoin additionnel d'information pour assurer la préparation de ce matériel. Selon moi, rien de cela ne s'est produit dans cette affaire. »

²⁰⁸ Des tribunaux des droits de la personne ont établi que les fournisseurs de services d'éducation ne sont pas tenus de mettre en œuvre des programmes spécifiques s'il n'existe aucun élément de preuve ou fondement scientifique à l'appui de leur efficacité, malgré les préférences de l'élève ou des parents de l'élève : Voir par exemple *Jobb v. Parkland School Division No. 70*, 2017 AHRC 3, au par. 263. Au moment de demander des mesures d'adaptation spécifiques, on doit posséder assez d'éléments de preuve de l'existence d'un désavantage en l'absence de mesure d'adaptation. La satisfaction des besoins en matière de handicap d'une ou d'un élève d'une manière autre que ce que l'élève ou ses parents pourraient souhaiter n'est pas susceptible de mener à une détermination de discrimination : *A.N. v. Hamilton-Wentworth District School Board*, 2013 TDPO 67.

²⁰⁹ Pour un exposé détaillé sur l'intégrité de l'enseignement, voir [Une chance de réussir](#), 68-69.

²¹⁰ Dans le domaine de l'emploi, la jurisprudence relative aux droits de la personne a établi que la tâche de démontrer qu'un employé ne peut remplir les fonctions essentielles d'un poste revient à l'employeur. Par exemple, in *Gaisiner, supra*, note 25, au par. 142, le TDPO a indiqué ce qui suit : De façon à se prévaloir du moyen de défense prévu à l'art. 17, une répondante ou un répondant doit démontrer non seulement que l'intimé(e) est incapable d'exécuter les tâches essentielles de son poste en raison de son invalidité, mais également qu'il ou elle est incapable d'exécuter ces tâches essentielles même si on tient compte de ses besoins jusqu'au point de préjudice injustifié. » La CODP est d'avis que ce principe s'appliquerait également aux fournisseurs de services d'éducation au moment d'évaluer des exigences scolaires de bonne foi en contexte d'accommodement de personnes handicapées. Voir, *R.B., supra*, note 25, au par. 214.

²¹¹ *Grismer, supra*, note 142; *Cameron v. Nel-gor Nursing Home* (1984), 5 C.H.R.R. D/2170 à D/2192 (Comm. enq. Ont.) Voir aussi *Crabtree c. 671632 Ontario Ltd. (c.o.b. Econoprint (Stoney Creek)*, [1996] O.H.R.B.I.D. No. 37 (QL) (Comm. enq. Ont.); *Gaisiner, supra*, note 25.

²¹² *Gaisiner, idem*.

²¹³ *Kelly, supra*, note 25.

²¹⁴ Le critère de détermination du préjudice injustifié est présenté de façon exhaustive à la section 9 de la présente politique.

²¹⁵ *Meiorin, supra*, note 17 au par. 54.

²¹⁶ Voir *Hydro-Québec, supra*, note 180, pour consulter les commentaires de la Cour suprême du Canada sur ce que signifie le troisième volet du critère, d'un point de vue pratique, dans le contexte de l'accommodement du handicap en milieu de travail.

²¹⁷ *Grismer, supra*, note 142 au par. 20.

²¹⁸ *Meiorin, supra*, note 17 au par. 65.

²¹⁹ Voir *Moore, supra*, note 4 au par. 49. Voir aussi *M obo C v. PS and A*, 2014 BCHRT 217 (CanLII), dans le cadre duquel un tribunal des droits de la personne a déterminé qu'un enfant atteint de diabète avait fait l'objet de discrimination lorsqu'on avait refusé sa demande d'inscription dans une maternelle. La trousse d'urgence de l'enfant contenait du beurre d'arachides, ce qui allait à l'encontre de la politique d'interdiction des arachides de l'établissement. La mère de l'enfant a offert de retirer le beurre d'arachides de la trousse. Or, le répondant a prétendu que la classe était pleine, ce qui a mis fin à toute discussion sur ce que la mère aurait pu faire pour permettre que son enfant fréquente cette maternelle. Le tribunal a établi que l'établissement avait l'obligation de déterminer s'il y avait moyen de tenir compte des besoins de l'enfant sans causer de préjudice injustifié. En citant *Moore*, le tribunal a conclu que l'établissement aurait dû explorer les options de rechange plus attentivement pour s'assurer que la conduite discriminatoire à première vue consistant à rejeter la demande d'admission de l'enfant « était raisonnablement nécessaire pour accomplir le but plus général consistant à protéger les autres élèves contre une exposition aux arachides » (au par. 58).

²²⁰ Dans [Longuepée, supra, note 144](#), le TDPO a indiqué ce qui suit au par. 51: « Le répondant a adopté des normes d'admission parce qu'il croit que le rendement scolaire passé est le meilleur indicateur de la réussite scolaire future. Le demandeur a contesté le recours, par le répondant, aux résultats scolaires comme gage de sa capacité de réussir. En milieu scolaire, le problème est qu'on mesure la capacité de réussir au moyen de notes; il existe aucun autre moyen d'évaluer le succès. De cette façon, les normes scolaires sont différentes d'autres normes, qui peuvent être évaluées de nombreuses autres façons. Tous les élèves, y compris les élèves handicapés, doivent fournir assez d'information pour démontrer leur capacité de réussite. »

²²¹ *Fisher, supra*, note 193 au par. 45.

²²² Le Règlement 181/98 pris en application de la *Loi sur l'éducation* exige que les PEI des élèves de 14 ans et plus incluent un plan de transition vers les activités scolaires postsecondaires appropriées. Le Comité des droits des personnes handicapées des Nations Unies a indiqué que « Les plans d'accompagnement personnalisés doivent tenir compte de la transition, pour les apprenants, entre un milieu spécialisé et un milieu scolaire ordinaire et d'un niveau d'apprentissage à un autre » : voir *Observation générale n° 4, supra*, note 89, au par. 33. Les fournisseurs de services d'éducation devraient toujours être conscients de leurs obligations relatives à la planification de la transition des élèves, aux termes du Règ. 181/98 pris en application de la *Loi sur l'éducation*.

²²³ Voir la section 11.2, *Collecte et suivi des données*, de la présente politique pour obtenir des informations plus détaillées.

²²⁴ Il a à noter que les établissements d'enseignement ont aussi des obligations à ce chapitre aux termes des [Normes d'accessibilité intégrées](#) de la LAPHO.

²²⁵ Selon ARCH : « À part les tests de numératie et de littératie, aucun autre système ne permet de veiller à ce qu'on assure l'exécution, le suivi et l'efficacité des mesures d'adaptation » : ARCH Disability Law Centre, *Submission to the ministère de l'Éducation in Response to the Call for Submissions as Part of the Ministry's Project Entitled, 'From Great to Excellent: the Next Phase in Ontario's Education Strategy'*, à 4 (29 novembre 2013). Accessible en ligne à l'adresse : www.archdisabilitylaw.ca/node/806 (date de consultation : 25 juillet 2017).

²²⁶ Dans un mémoire soumis à la CODP (juin 2017), Community Living Algoma s'est dit préoccupé du fait qu'on avait dit aux élèves et aux parents qu'ils n'avaient pas droit à des mesures d'adaptation durant les examens provinciaux (p. ex. EQAO/OSSLT), à moins d'avoir un PEI. Aux termes du *Code*, les élèves handicapés ont droit à des mesures d'adaptation, qu'ils aient ou non un PEI. Voir aussi la publication de l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation intitulée *Guide d'administration et directives sur les adaptations*, 2017, à 15. Accessible en ligne à l'adresse : www.eqao.com/fr/tests/docs-evaluation-palier-elementaire/guide-administration-palier-elementaire.pdf#search=adaptations (date de consultation : 1^{er} août 2017).

²²⁷ Dans *L.B., supra*, note 25, Le TDPO a indiqué que les élèves handicapés avaient droit à la planification de leur transition vers d'autres écoles, et qu'il n'était pas acceptable d'adopter une approche attentiste (par. 132, 133). Les fournisseurs de services d'éducation devraient connaître leurs obligations en matière de transition, telles qu'établies dans le Règl. 181/98 pris en application de la *Loi sur l'éducation*.

²²⁸ La Learning Disabilities Association of Ontario a indiqué ce qui suit : « Les conseillers en orientation et éducateurs de l'enfance en difficulté du palier secondaire devraient faire la promotion des activités de transition afin que les élèves connaissent et comprennent bien les exigences essentielles de la carrière qu'ils envisagent. » Voir Learning Disabilities Association of Ontario, *Accommodating Students with LDs in Postsecondary Studies* (juin 2012), à 6. Accessible en ligne à l'adresse : www.ldadr.on.ca/AboutLD/Transition/Accommodating_Students_with_LD_in_Postsecondary_Studies.pdf (date de consultation : 26 juillet 2017).

²²⁹ Selon une étude menée en contexte américain, le fait d'avoir un mentor membre du personnel enseignant pourrait aider grandement à la transition du palier secondaire au niveau postsecondaire, surtout si le mentor a également un handicap : voir Shawn Patrick et Roger D. Wessel, « Faculty Mentorship and Transition Experiences of Students with Disabilities », *Journal of Postsecondary Education and Disability*, vol. 26, n^o 2 (2013), p : 105 à 118.

²³⁰ Les programmes du TDSB régis par l'article 23 sont destinés aux élèves qui bénéficient de « services de soutien complets et intensifs ». Ces programmes offrent des activités personnalisées dans les salles de classe d'hôpitaux, d'agences et d'écoles communautaires. Les élèves qui y sont inscrits suivent un traitement ambulatoire à l'agence. Leur scolarisation est assurée par des enseignants du TDSP qui suivent le curriculum du ministère de l'Éducation de l'Ontario. Voir : Toronto District School Board, *Special Education Plan 2017*, (31 juillet 2017). Accessible en ligne à l'adresse : www.tdsb.on.ca/Portals/0/EarlyYears/docs/SpecialEducationPlan.pdf (date de consultation : 25 novembre 2017).

²³¹ Des cas de conflits survenus lors de processus d'accommodement entre des fournisseurs de services d'éducation et des élèves, ou des fournisseurs de services d'éducation et le ou les parents ou tuteurs d'élèves ont été soumis aux TDPO. Le TDPO a indiqué clairement que les fournisseurs de services d'éducation ne doivent pas punir un élève, ou retarder ou refuser l'accommodement en cas de besoins en matière de handicap en raison d'une relation conflictuelle avec le ou les parents ou tuteurs de l'élève. Par exemple, dans *R.B., supra*, note 25, au par. 261, le TDPO a affirmé : « Il pourrait bien y avoir des exemples de conduite parentale ayant empêché le processus d'accommodement d'avoir lieu. Par exemple, si un parent refuse de fournir l'information pertinente sur le handicap de son enfant, refuse d'admettre que l'enfant a besoin de mesures d'adaptation et refuse de consentir à l'évaluation de l'enfant, cela peut nuire au processus d'accommodement et empêcher l'école de combler les besoins de l'enfant. » Le TDPO a insisté, par contre, sur le fait que « le fardeau de la preuve du conseil scolaire qui affirmerait ne pas pouvoir fournir une éducation à une ou un élève en raison de la conduite d'un parent est élevé » (aux par. 254, 259). Selon les faits dont il a été saisi, le TDPO a conclu qu'« [...] en fin de compte, [l'élève] s'est vu refuser un accès significatif aux services d'éducation offerts aux élèves de l'Ontario en raison des rapports entre sa mère et le répondant, et non parce que le répondant n'était pas en mesure de répondre à ses besoins. Ce n'est pas une raison acceptable pour justifier de la discrimination » : (par. 266). Dans sa décision de réexamen, le TDPO a clarifié le fait que, pour que la conduite du parent soit pertinente, « elle devait avoir trait à la capacité du fournisseur de fournir des mesures d'adaptation [à l'élève] » : voir *R.B. v. Keewatin-Patricia District School Board*, 2013 TDPO 1920 (CanLII), au par. 31. Dans *L.B. v. Toronto District School Board*, 2015 TDPO 132 (CanLII), au par. 20(d), le TDPO a cité *R.B.* et affirmé que « l'intervention acharnée d'un parent au nom de son enfant ne doit pas et ne peut pas empêcher un conseil scolaire de tenir compte des besoins de l'élève jusqu'au point de préjudice injustifié ». De poursuivre le conseil scolaire, « [b]ien que j'accepte que le personnel de l'école trouvait que la mère de l'intimé était une personne exigeante avec qui il était difficile de travailler, cela ne justifie pas l'absence de mesures proactives prises pour veiller à ce qu'on tienne compte des besoins de L.B. jusqu'au point de préjudice injustifié » : *L.B., supra*, note 25 au par. 139.

²³² Voir la section 8.6.1 de la présente politique intitulée *Obligation de se renseigner à propos des besoins en matière d'accommodement* pour obtenir des renseignements sur les situations où on s'attend à ce que les fournisseurs de services d'éducation se renseignent sur les besoins en matière d'accommodement, même si les élèves n'en font pas spécifiquement la demande.

²³³ En contexte d'emploi, le TDPO a conclu que même si la plaignante avait fait une demande d'accommodement, l'employeur avait rempli son obligation en ce sens parce que celle-ci n'avait pas collaboré au processus d'accommodement en rejetant des demandes raisonnables d'information ayant pu confirmer ses besoins. La plaignante a toujours refusé de fournir les renseignements médicaux pertinents. Le TDPO a établi que l'employeur n'avait pas manqué à son obligation d'accommodement en mettant fin à son emploi : *Barber, supra*, note 144.

²³⁴ *Y.B., supra*, note 144; *Fisher, supra*, note 193; *Cohen, supra*, note 25; *Worthington, supra*, note 144. Voir aussi *Wang v. Humber Institute of Technology and Advanced Learning*, 2011 TDPO 29 (CanLII) [Wang].

²³⁵ *Fisher, supra*, note 193.

²³⁶ Voir la section 8.6.1 de la présente politique intitulée *Obligation de se renseigner à propos des besoins en matière d'accommodement* pour obtenir un complément d'information.

²³⁷ *Meiorin, supra*, note 17, aux par. 65-66.

²³⁸ *Conte v. Rogers Cablesystems Ltd.*, (1999) 36 C.H.R.R. D/403 (C.H.R.T.); *Mazuelos v. Clark* (2000) C.H.R.R. Doc. 00-011 (B.C.H.R.T.); *Lane, supra*, note 7; *Krieger v. Toronto Police Services Board*, 2010 TDPO 1361 (CanLII) [*Krieger*]; *Hodkin v. SCM Supply Chain Management Inc.*, 2013 TDPO 923 (CanLII) [*Hodkin*]; *MacLeod v. Lambton (County)*, 2014 TDPO 1330 (CanLII) [*MacLeod*].

²³⁹ *Hodkin, idem*

²⁴⁰ *Turnbull v. Famous Players Inc.*, 2001 CanLII 26228 (Comm. enq. Ont.). Voir aussi *L.B., supra*, note 25, au par. 129.

²⁴¹ Les décideurs du domaine des droits de la personne ne se sont pas toujours entendus sur la question de l'attribution des coûts de l'accommodement (ou sur les différentes dépenses incluses aux « coûts de l'accommodement »). Voir *Iley v. Sault Ste. Marie Community Information and Career Centre*, 2010 TDPO 1773 (CanLII), dans le cadre duquel le TDPO a ordonné à la partie plaignante d'obtenir des renseignements médicaux, en affirmant : « Les répondants sont [...] tenus de rembourser les coûts de production de tels renseignements par la partie plaignante, étant donné que ces coûts sont engagés à leur demande ». Voir aussi *Drost v. Ottawa-Carleton District School Board*, 2012 TDPO 235 (CanLII). Ici, dans le contexte d'une audience durant laquelle les parties devaient produire tous les documents pouvant être jugés pertinents, le TDPO a attribué à la partie plaignante la responsabilité d'assumer les coûts d'obtention de l'information médicale requise à la fois pour établir le diagnostic et pour déterminer les besoins en matière d'accommodement. La CODP est d'avis que la composante procédurale de l'obligation d'accommodement, qui comprend la production de toute l'information requise et l'exploration des mesures d'adaptation à mettre en place, comprend la responsabilité de déboursier les coûts de la planification de l'accommodement, comme les évaluations médicales et rapports de médecin, à moins que cela ne cause de préjudice injustifié. Cette position est conforme au principe de droits de la personne selon lequel le *Code* reçoit une interprétation libérale, contextuelle et fondée sur l'objectif global visé, soit éliminer la discrimination.

²⁴² *Eldridge, supra*, note 160.

²⁴³ Les fournisseurs de services d'éducation devraient connaître leurs obligations à ce chapitre aux termes de la *LAPHO, supra*, note 7.

²⁴⁴ Voir la section 9.1.1 de la présente politique intitulée *Coûts* pour obtenir un complément d'information.

²⁴⁵ Pour obtenir plus d'information, voir la section 9.1 de la *politique relative aux handicaps* de la CODP intitulée *Conventions collectives, supra*, note 11.

²⁴⁶ *Renaud, supra*, note 203.

²⁴⁷ Voir, par exemple, *Ravi DeSouza v. 1469328 Ontario Inc.*, 2008 TDPO 23 (CanLII).

²⁴⁸ *Eldridge, supra*, note 160.

²⁴⁹ Par exemple, des personnes peuvent traverser un premier épisode de trouble mental qui les empêche de réaliser qu'elles sont en situation d'incapacité. Le déni de la situation peut être également la manifestation d'une dépendance. Pour obtenir des renseignements supplémentaires sur les troubles mentaux et les dépendances, voir la *Politique sur la santé mentale* de la CODP, *supra*, note 9.

²⁵⁰ La Cour suprême du Canada a reconnu le fait que la stigmatisation et l'embarras pouvaient décourager la divulgation du trouble mental : *Gibbs, supra*, note 73, au par. 31. Voir aussi : *Mellon v. Canada (Human Resources Development)*, 2006 TDPC 3 (CanLII) [*Mellon*], au par. 100.

²⁵¹ In *Sears v. Honda of Canada Mfg.*, 2014 TDPO 45 (CanLII) [*Sears*], le TDPO a déterminé qu'un employeur avait agi de façon discriminatoire à l'endroit d'un employé ayant un trouble de la vision en négligeant de se renseigner sur son besoin de mesures d'adaptation même lorsqu'il a su que l'employé avait des difficultés au travail en raison de son handicap. Malgré que l'employé n'avait pas fait de demande d'accommodement formelle, le TDPO a affirmé ce qui suit, au par. 114 : « [...] en vertu de son obligation procédurale d'accommodement, un employeur ne peut pas attendre de façon passive qu'un employé demande une mesure d'adaptation lorsqu'il est conscient de faits indiquant que l'employé pourrait avoir des difficultés en raison de son handicap; dans une telle situation, l'employeur a le devoir de se renseigner à propos de la situation » La CODP est d'avis que ce principe s'applique également au secteur de l'éducation. Voir aussi *Lane, supra*, note 7; *ADGA, supra*, note 7; *Krieger, supra*, note 238; *Mellon, supra*, note 250, aux par. 97-98; *MacLeod, supra*, note 238.

²⁵² Voir : *Sears, idem*, au par. 114; *Wall v. The Lippé Group*, 2008 TDPO 50 (CanLII) [*Wall*]; *Davis v. 1041433 Ontario Ltd. (No. 2)*, 2005 TDPO 37 (CanLII), aux par. 67-68; *Lane, supra*, note 7; *Krieger, supra*, note 238; *Mellon, supra*, note 250; *Willems-Wilson v. Allbright Drycleaners Ltd.* (1997), 32 C.H.R.R. D/71 (B.C.H.R.T.); *Zaryski v. Loftsgard* (1995), 22 C.H.R.R. D/256 (Sask. Bd. Inq.).

²⁵³ Information tirée d'un mémoire soumis par ARCH à la CODP (juin 2017).

²⁵⁴ Voir *Krieger, supra*, note 238 au par. 157; *Bowden v. Yellow Cab and others (No. 2)*, 2011 BCHRT 14 (CanLII); *Trask v. Nova Scotia (Correctional Services) (No. 1)* (2010), 70 C.H.R.R. D/21 (N.S. Bd. Inq.); *Fleming v. North Bay (City)*, 2010 TDPO 355 (CanLII) [*Fleming*]; *Walton Enterprises v. Lombardi*, 2013 ONSC 4218 (CanLII) [*Lombardi*]; *McLean v. Riverside Health Care Facilities Inc.*, 2014 TDPO 1621 (CanLII) au par. 27.

²⁵⁵ Par exemple, sur le site Web de l'établissement, dans son matériel didactique et ses documents de cours, dans ses trousseaux d'information, dans les mots de bienvenue livrés directement aux élèves par les enseignants, professeurs et chargés de cours.

²⁵⁶ Dans des mémoires soumis à la CDP en juin 2017, le Toronto District School Board, Collèges Ontario, et les centres d'évaluation et de ressources de l'Ontario ont soulevé des préoccupations à l'égard du fait que l'obligation de se renseigner à propos des besoins en matière de handicap met les fournisseurs de services d'éducation dans une position vulnérable et ne respecte pas la dignité et la vie privée des élèves. Selon l'âge de l'élève, un fournisseur de services d'éducation pourrait poser au(x) parent(s) ou tuteur(s) ses questions sur les besoins en matière d'accommodement. Au niveau postsecondaire, les bureaux de services aux élèves handicapés, qui peuvent centraliser l'information et en assurer la confidentialité, sont probablement les mieux placés pour se charger des demandes de renseignements.

²⁵⁷ Voir *Wang, supra*, note 234; *A.J.J. v. Toronto District School Board*, 2013 TDPO 1189 (CanLII). Pour obtenir des renseignements plus détaillés, voir la section 10 de la présente politique intitulée *Autres limites à l'obligation d'accommodement*, à la rubrique *L'élève (ou ses parents ou tuteurs) ne participe pas au processus d'accommodement*.

²⁵⁸ S'il possède des preuves objectives du risque pour la santé et la sécurité que pose une ou un élève pour lui-même, elle-même ou autrui, un fournisseur de services d'éducation pourrait être en mesure de demander de la documentation médicale pour confirmer sa capacité de participer à des services d'éducation. Pour un complément d'information sur l'évaluation des risques pour la santé et la sécurité, voir la section 9.1.3 de la présente politique.

²⁵⁹ Pour un exemple de situation en milieu de travail où le processus d'accommodement de l'employeur s'est avéré du harcèlement, voir *Dawson, supra*, note 57.

²⁶⁰ Voir *Fleming, supra*, note 254; *Lombardi, supra*, note 254; and *Wright v. College and Association of Registered Nurses of Alberta* (Appeals Committee), 2012 ABCA 267, autorisation d'appel refusée [2012] S.C.C.A. No. 486.

²⁶¹ Dans *Morris v. British Columbia Railway Co.* (2003), 46 C.H.R.R. D/162, 2003 BCHRT 14 [*Morris*], le tribunal a conclu que si une personne a été congédiée en raison de problèmes liés à un handicap, le handicap a joué un rôle dans son congédiement. Sachant que l'employé avait une dépression, l'employeur aurait dû se demander si la dépression nuisait à son rendement et chercher à obtenir une évaluation médicale. Il n'a rien fait de tout ça. Cette décision confirme le fait qu'un employeur ne peut « fermer les yeux sur le comportement d'un employé [...] Tout employeur qui compose avec un employé handicapé doit prendre en compte tous les facteurs pertinents, y compris les preuves médicales, ses propres observations et les commentaires et préoccupations de l'employé » (au par. 238). Ces principes s'appliqueraient également au contexte de l'éducation.

²⁶² De nombreux handicaps demeurent grandement stigmatisés (p. ex. troubles mentaux, dépendances, VIH et sida), et de nombreuses personnes pourraient se préoccuper à juste titre

du fait que la divulgation de renseignements médicaux personnels pourrait les rendre vulnérables à la discrimination.

²⁶³ Relativement à l'éducation postsecondaire aux États-Unis, un auteur a affirmé ce qui suit : « La divulgation d'information équivaut à faire part de renseignements pouvant s'avérer nocifs et comporte un risque inhérent » et « [c]ertains élèves font appel à une forme instinctive de gestion de l'information et choisissent tout simplement de faire ce qui leur paraît plus sûr et de ne rien divulguer » : Jack Trammell, « Red-Shirting College Students with Disabilities », *The Learning Assistance Review*, vol. 14, n^o 2 (2009), p. 21 à 31, à 23 et 27 respectivement.

²⁶⁴ *Morris, supra*, note 261; *Yeats v. Commissionaires Great Lakes*, 2010 TDPO 906 (CanLII), aux par. 47-48.

²⁶⁵ Il conviendrait de recourir au critère suivant pour déterminer l'existence d'un handicap : l'élève est confronté à des limitations fonctionnelles en raison d'un problème de santé qui entraîne des difficultés dans le cadre de ses études.

²⁶⁶ Dans un mémoire soumis à la CODP (juin 2017), le directeur général des services de counseling et d'aide aux élèves handicapés de l'Université York s'est dit préoccupé du fait que certains élèves « autodiagnostiquaient » leur handicap. Bien que les élèves soient souvent les mieux placés pour établir leurs propres besoins en matière de handicap, les fournisseurs de services d'éducation ont droit d'obtenir des documents médicaux et documents sur les soins de santé afin de confirmer l'existence d'un handicap.

²⁶⁷ Dans l'affaire *Providence Care, Mental Health Services v. Ontario Public Service Employees Union, Local 431*, 2011 CanLII 6863 (ON LA), l'arbitre fait la distinction entre « la nature du handicap » et le « diagnostic » de la façon suivante, au par. 33 : « Cependant, je continue d'être d'avis que "nature du handicap (ou de la blessure)" fait référence à un énoncé général de cette information en langage simple sans diagnostic, autres détails médicaux techniques ou symptômes. Le diagnostic et la nature de la maladie ne sont pas des termes synonymes. Ils se chevauchent cependant, ce qui signifie que la description de la nature de la maladie ou blessure pourrait, dans certains cas, révéler le diagnostic. »

²⁶⁸ Voir *Duliunas v. York-Med Systems*, 2010 TDPO 1404 (CanLII) [*Duliunas*]; *Devoe, supra*, note 52; et *Eagleson Co-Operative Homes, Inc. v. Théberge*, 2006 CanLII 29987 (Cour div. de l'Ont.). Cependant, si l'information fournie est insuffisante ou au-delà de l'expertise de la ou du professionnel, le fournisseur de services d'éducation a le droit de demander des renseignements supplémentaires, des éclaircissements ou autres. Par exemple, dans un mémoire soumis à la CODP (juin 2017), le Collège Seneca a dit trouver préoccupant « le fait que des professionnels de la santé réglementés faisaient parfois des recommandations qui allaient au-delà de leur expertise », en donnant l'exemple d'un chiropraticien qui traitait les maux de dos d'un élève, mais avait fait des déclarations d'impacts fonctionnels liés à des pertes de mémoire à long terme, au fonctionnement exécutif et autres.

²⁶⁹ Voir *Morris, supra*, note 261; *Russell v. Indeka Imports Ltd.*, 2012 TDPO 926 (CanLII). Mais voir également *Oak Bay Marina Ltd. v. British Columbia (Human Rights Tribunal) (No. 2)* (2002), 43 C.H.R.R.

D/487, 2002 BCCA 495 [*Oak Bay*]. Des personnes ont fait part à la CODP de préoccupations relatives à la fiabilité de certaines évaluations professionnelles des troubles de l'apprentissage et du trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité, citant en particulier le manque de critères diagnostiques universellement reconnus (par exemple, les centres d'évaluation et de ressources de l'Ontario ont soulevé cette question dans un mémoire soumis à la CODP en juin 2017). Dans Condra, M. & Condra E, M. (2015), [*Recommendations for Documentation Standards and Guidelines for Academic Accommodations for Post-Secondary Students in Ontario with Mental Health Disabilities*](#), un projet de l'Université Queen's et du Collège St. Lawrence mené à Kingston en Ontario, les auteurs ont recommandé que le ministère de la Formation et des Collèges et Universités crée, en collaboration avec l'ordre des psychologues de l'Ontario, un groupe d'étude chargé d'élaborer des normes diagnostiques harmonisées relatives aux troubles d'apprentissage et trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité. La CODP appuie cette recommandation.

²⁷⁰ Dans l'affaire *Simpson v. Commissionaires (Great Lakes)*, 2009 HRTO 1362 (CanLII), qui porte sur l'accommodement en milieu de travail, le TDPO a indiqué, au par. 35 :

Aux fins d'une demande d'accommodement en milieu de travail, l'attention devrait généralement être dirigée sur les limitations fonctionnelles de l'employé (capacités et symptômes) et sur l'interaction de ces aspects fonctionnels avec les tâches de l'emploi et l'environnement de travail. Par conséquent, il n'est pas nécessaire d'informer l'employeur de la cause spécifique de l'état de l'employé ou de son diagnostic exact pour être averti du fait que l'employé a des besoins liés à un handicap qui nécessitent un accommodement.

De façon similaire, dans *Cristiano v. Grand National Apparel Inc.*, 2012 TDPO 991 (CanLII), le TDPO a indiqué au par. 20 : « L'information qu'un intimé peut exiger de ses employés en quête d'un arrêt de travail pour cause de maladie a ses limites. Par exemple, dans la plupart des cas, l'employeur n'a pas droit d'obtenir un diagnostic. Il peut par contre exiger assez d'information pour déterminer si l'arrêt de travail est demandé de bonne foi, et s'il serait possible de fournir des mesures d'adaptation [...] » Voir également *Wall, supra*, note 252; *Mellon, supra*, note 250; *Leong v. Ontario (Attorney General)*, 2012 TDPO 1685 (CanLII); *Noe v. Rane Management*, 2014 TDPO 746 (CanLII); *Ilevbare v. Domain Registry Group*, 2010 TDPO 2173 (CanLII); *Jarrold v. Brewers Retail Inc. (c.o.b. Beer Store)*, 2014 TDPO 1070 (CanLII); *Easthom v. Dyna-Mig*, 2014 TDPO 1457(CanLII).

²⁷¹ Une personne pourrait devoir s'acquitter d'obligations plus rigoureuses en matière de divulgation de renseignements médicaux en contexte de litiges. Dans l'affaire *Hicks v Hamilton-Wentworth Catholic District School Board*, 2015 HRTO 1285 (CanLII) relative à l'accommodement en milieu de travail, le TDPO a affirmé ce qui suit, au par. 17 : « En cas de différend concernant le statut médical d'un employé, des renseignements médicaux additionnels peuvent être requis. De plus, lorsque le différend se transforme en litige, comme dans le présent cas, les parties ont droit à la divulgation de renseignements médicaux plus complets que dans d'autres circonstances ». Voir également *Fay v Independent Living Services*, 2014 HRTO 720 (CanLII).

²⁷² Lorsqu'il a des motifs raisonnables de mettre en doute la légitimité de la demande d'accommodement d'une ou d'un élève, ou l'adéquation de l'information fournie, un fournisseur de services d'éducation pourrait avoir le droit d'obtenir d'un médecin la confirmation de l'existence d'un diagnostic, bien que cela ne comprenne habituellement pas la divulgation du diagnostic particulier

de l'élève. Voir *Mellon, supra*, note 250, au par. 99 : « Il se peut qu'une personne souffrant d'un handicap [...] ne connaisse pas la nature et l'importance exacte de ce handicap au moment où elle est en proie aux symptômes. Dans de telles circonstances, nous ne pouvons pas imposer une obligation de divulgation d'un diagnostic médical concluant. » Certaines personnes peuvent présenter une série de symptômes, mais n'avoir reçu aucun diagnostic. Voir *Ball v. Ontario (Community and Social Services)*, [2010 TDPO 360 \(CanLII\)](#).

²⁷³ Les fournisseurs de services d'éducation devraient garder à l'esprit que les élèves pourraient éprouver des difficultés à obtenir en temps utile des services aux personnes handicapées, et que l'obtention d'un diagnostic définitif pourrait prendre jusqu'à dix-huit mois ou même ne jamais être possible. Dans de telles situations, le handicap pourrait entraîner des limitations fonctionnelles qui nécessitent l'adoption de mesures d'adaptation, même si un diagnostic n'a pas encore été posé. Dans de tels cas, le fournisseur de services d'éducation est tenu d'offrir des mesures d'adaptation provisoires.

²⁷⁴ Dans un mémoire soumis à la CODP (juin 2017), la Learning Disabilities Association of Ontario a affirmé : « Il y a des chevauchements considérables entre, d'un côté, les troubles d'apprentissage et, de l'autre, les troubles mentaux. » Dans des situations si complexes, il peut être important d'obtenir un diagnostic afin d'élaborer des plans d'adaptation appropriés. »

²⁷⁵ Voir [www.ohrc.on.ca/en/news_centre/new-documentation-guidelines-accommodating-students-mental-health-disabilities](#), *supra*, note 5.

²⁷⁶ En 2016, en réponse à des préoccupations soulevées par la CODP, le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Formation professionnelle (maintenant le ministère de la Formation et des Collèges et Universités) a cessé d'exiger que les élèves divulguent leur diagnostic afin qu'on puisse déterminer leur admissibilité à l'aide financière relative au handicap offerte dans le cadre du RAFFEO, y compris la BEPH et la Bourse servant à l'achat d'équipement et de services pour étudiants ayant une incapacité permanente.

²⁷⁷ Voir la section 8.8 intitulée *Confidentialité et protection des renseignements relatifs au handicap* pour obtenir des renseignements plus détaillés.

²⁷⁸ Voir *Canadian Union of Public Employees, Local 831 v. Brampton (City)* [2008] O.L.A.A. No. 359 [C.U.P.E.].

²⁷⁹ En emploi, le Tribunal canadien des droits de la personne a déterminé que le fait de demander à une personne atteinte d'autisme de se soumettre à un examen psychiatrique après avoir demandé un congé en raison de harcèlement au travail était en soi une forme de harcèlement. Selon le tribunal, « la preuve démontre que l'intimée est restée sourde aux demandes de M^{me} Dawson, qui ne souhaitait pas voir un médecin qu'elle ne connaissait pas et qui n'avait aucune connaissance de l'autisme, de ses représentants syndicaux, qui avaient exprimé des préoccupations et de la consternation au sujet du fait que M^{me} Dawson devait se soumettre à un examen médical auprès d'un médecin désigné par la Société canadienne des postes, mais de façon plus importante, de son médecin traitant, qui a déclaré qu'elle craignait sérieusement que cela provoque une réaction émotionnelle grave chez M^{me} Dawson [...] Peu importe les bonnes intentions de la Société canadienne des postes lorsqu'elle a demandé

l'évaluation médicale, le Tribunal conclut que, dans les circonstances, le comportement général des employés de la Société canadienne des postes qui ont participé au processus de l'évaluation médicale constitue du harcèlement. » Voir *Dawson, supra*, note 57, aux par. 216 et 219. Pour des exemples de cas d'arbitrage dans le cadre desquels il a été déterminé que les exigences d'employeurs avaient porté atteinte à la vie privée d'employés, voir : *Central Care Corp. v. Christian Labour Assn. of Canada, Local 302 (Courtney Grievance)*, [2011] O.L.A.A. No. 144; *Federated Cooperatives Ltd. v. General Teamsters, Local 987 (Policy Grievance)* (2010), 194 L.A.C. (4th) 326; et *Brant Community Healthcare System v. Ontario Nurses' Assn. (Medical Form Grievance)*, [2008] O.L.A.A. No. 116, dans le cadre duquel l'arbitre a indiqué ce qui suit : « Les modalités du traitement sont l'affaire du médecin et de son patient. »

²⁸⁰ Voir, par exemple, *Oak Bay, supra*, note 269.

²⁸¹ Dans une affaire, il a été déterminé que la note du médecin affirmant qu'une femme avait une « affection » ne suffisait pas à établir qu'elle avait un handicap au sens du *Code* : voir *Simcoe Condominium Corporation No. 89 v. Dominelli*, 2015 ONSC 3661 (CanLII). Les professionnels de la santé jouent un rôle important lorsque des élèves handicapés demandent des mesures d'adaptation pour assurer leur accès égal et participation égale en matière de services d'éducation. Pour comprendre les limitations fonctionnelles et besoins associés à un handicap, et mettre en œuvre des mesures d'adaptation appropriées, les fournisseurs de services d'éducation se fient souvent à l'expertise de professionnels de la santé. De leur côté, les élèves en quête d'accommodement se fient souvent à des médecins et autres professionnels de la santé pour fournir en temps opportun des renseignements clairs sur leurs besoins en matière de handicap, tout en respectant leur intérêt à l'égard de la vie privée. La CODP a appris qu'il régnait une certaine confusion relativement à la nature et à la portée de l'information médicale devant être fournie dans le cadre d'une demande d'accommodement. Dans certains cas, des élèves handicapés n'ont pas pu bénéficier d'un accès égal à des services d'éducation en raison de billets médicaux ambigus ou vagues qui ne fournissaient pas assez d'information pour permettre la mise en œuvre adéquate de mesures d'adaptation appropriées. Pour obtenir un complément d'information, voir le document de la CODP intitulé [Position de la CODP relativement à la documentation à fournir pour accompagner une demande d'accommodement liée à un handicap](#)

²⁸² *Alberta (Human Rights and Citizenship Comm.) v. Federated Co-operatives Ltd.* (2005), 53 C.H.R.R. D/496, 2005 ABQB 58; *Duliunas, supra*, note 268, au par. 77; et *Pridham v. En-Plas Inc.*, 2007 HRTO 8 (CanLII). Voir aussi *Liu v. Carleton University*, 2015 TDPO 621 (CanLII). Les fournisseurs de services d'éducation devraient être conscients que, compte tenu de la pénurie de médecins de famille et des délais requis pour obtenir un rendez-vous auprès de médecins généralistes et spécialistes, les élèves ne seront pas tous en mesure de présenter des documents provenant d'un médecin spécifique ou d'un autre spécialiste de la santé lorsqu'ils auront des besoins en matière d'accommodement. En outre, les élèves qui quittent le domicile familial pour fréquenter une université ou un collège situé dans une autre région sont parfois suivis par d'autres professionnels de la santé que leur médecin de famille. À moins qu'il y ait des raisons légitimes de contester les renseignements médicaux présentés, les documents délivrés par un médecin ou professionnel de la santé agréé ne devraient pas être rejetés au motif qu'ils n'ont pas été établis par le médecin de famille de l'élève.

²⁸³ Voir *Baber, supra*, note 144 et *C.U.P.E., supra*, note 278.

²⁸⁴ Voir la section 4.9.g) de la publication de la CODP intitulée *Les droits de la personne au travail* pour obtenir une description plus détaillée de ces facteurs. Accessible en ligne à l'adresse : www.ohrc.on.ca/en/human-rights-work-2008-third-edition?page=human-Contents.html.

²⁸⁵ Les élèves peuvent être intimidés à l'idée de s'adresser à leurs enseignants, redouter que ces derniers leur opposent une réponse négative, ou craindre d'être stigmatisés. De surcroît, les enseignants ne sont pas toujours les mieux placés pour répondre aux demandes d'adaptation qui leur sont directement adressées.

²⁸⁶ Voir *Gichuru, supra*, note 125.

²⁸⁷ Voir : www.ipc.on.ca/?redirect=https://www.ipc.on.ca/&lang=fr et <https://www.priv.gc.ca/fr/>.

²⁸⁸ *Renaud, supra*, note 203, au par. 984.

²⁸⁹ Dans des affaires survenues dans d'autres provinces, on a tenu compte d'autres facteurs tels que le moral des employés ou une incompatibilité avec une convention collective. Par exemple, la Cour Suprême du Canada a tenu compte d'autres facteurs de préjudice injustifié dans *Central Alberta Dairy Pool c. Alberta (Human Rights Commission)*, (1990), 72 D.L.R. (4th) 417 (S.C.C.) [*Central Alberta*] et *Renaud, idem*. Cependant, ces deux affaires ont été décidées à la lumière de lois qui ne comprenaient pas l'énumération de facteurs de détermination du préjudice injustifié (Alberta et Colombie-Britannique, respectivement). Voir également *Hamilton-Wentworth District School Board v. Fair*, 2016 ONCA 421 (CanLII), qui cite *Central Alberta*. L'assemblée législative de l'Ontario a adopté une norme plus élevée en limitant spécifiquement le préjudice injustifié à trois éléments, tels qu'établis dans le *Code*. Dans *Meiorin, supra*, note 17, la Cour suprême du Canada a indiqué, au par. 63 que « les divers facteurs [de détermination du handicap injustifié] ne sont pas consacrés, **sauf dans la mesure où ils sont inclus ou écartés expressément par la loi** » [caractères gras ajoutés]. Pour obtenir des exemples d'affaires soumises au TDPO et jugées en tenant compte de cette approche, voir *McDonald v. Mid-Huron Roofing*, 2009 TDPO 1306(CanLII) [*McDonald*], aux par. 35 et 42; *Dixon v. 930187 Ontario*, 2010 TDPO 256 (CanLII), au par. 42; *Noseworthy v. 1008218 Ontario Ltd.*, 2015 TDPO 782, au par. 55 (CanLII). Les affaires jugées à la lumière du *Code* avant que ce dernier ne soit modifié pour y limiter les facteurs de détermination du préjudice injustifié aux seuls coûts, questions de santé et de sécurité et sources extérieures de financement, comme *Roosma v. Ford Motor Co. of Canada (No. 4)*, (1995), 24 C.H.R.R. D/89 et *Ontario (Human Rights Commission) v. Roosma*, 2002 CanLII 15946 (ON SCDC), ne reflètent pas la décision subséquente de l'Assemblée législative de limiter expressément les facteurs de détermination du préjudice injustifié.

²⁹⁰ Les « inconvénients professionnels » ne constituent pas un argument contre l'obligation d'accommodement. En modifiant le *Code* en 1988, l'Assemblée législative a envisagé d'inclure les « inconvénients professionnels » au nombre des facteurs d'évaluation du préjudice injustifié, et a rejeté l'idée. Les coûts attribuables à la baisse de productivité ou d'efficacité peuvent être pris en compte dans l'évaluation du préjudice injustifié conformément à la norme en matière de coût, pourvu qu'ils soient quantifiables et qu'on puisse démontrer qu'ils sont liés à la mesure d'adaptation projetée.

²⁹¹ *Meiorin, supra*, note 17. Dans certains cas, l'accommodement d'un élève peut susciter des réactions négatives de la part d'enseignants, de professeurs, de chargés de cours, de membres du personnel de l'école, d'autres élèves ou de parents d'élèves qui ne connaissent pas les raisons de l'accommodement, s'y opposent ou croient que la personne l'élève reçoit un traitement préférentiel. La réaction peut aller du ressentiment à l'hostilité. Cependant, la partie responsable de fournir la mesure d'adaptation devrait s'assurer que le milieu de l'éducation appuie l'accommodement des élèves et aide à créer un climat favorable à tous les élèves. Il n'est pas acceptable de permettre que des attitudes discriminatoires dégénèrent en hostilités qui empoisonnent l'environnement de l'élève handicapé. Dans *McDonald, supra*, note 289, une affaire s'étant déroulée en milieu de travail, le TDPO a indiqué, au par. 43 : « Si un répondant souhaite invoquer le moral en milieu de travail comme facteur de préjudice injustifié, il devrait aussi être capable de citer ses propres efforts en vue de taire les fausses rumeurs selon lesquelles la demande d'accommodement n'est pas raisonnable. » La position de la Commission veut que ce principe s'applique également en contexte d'éducation. Les élèves handicapés ont le droit à des mesures d'adaptation qui respectent leur dignité; c'est faire affront à la dignité que de négliger de prévenir ou de régler des problèmes liés au moral des employés et aux idées fausses découlant de la perception d'un manque d'équité. Dans de tels cas, on peut considérer que les responsables n'ont pas rempli leur obligation de fournir des mesures d'adaptation avec dignité. Voir aussi *Backs v. Ottawa (City)*, 2011 TDPO 959 (CanLII), au par. 58, dans le cadre duquel le TDPO a fait fi des questions de morale en tant que facteur d'analyse du préjudice injustifié.

²⁹² Voir *Qureshi v. G4S Security Services*, 2009 TDPO 409, au par. 35 (CanLII). La question de la préférence des clients, des tiers et des employés est également abordée dans Keene, *J. Human Rights in Ontario*, 2^e édition, Toronto, Carswell, 1992, p. 204-205.

²⁹³ Le *Code* a primauté sur les conventions collectives. Les conventions collectives et autres dispositions contractuelles ne doivent pas entraver la mise en place de mesures d'adaptation. La situation contraire autoriserait les parties à se soustraire par contrat aux dispositions du *Code* sous l'égide d'une entente privée, et par conséquent à contrevenir au *Code*. Pour une discussion plus détaillée de cette question, voir la section intitulée *Conventions collectives de la politique relative aux handicaps* de la CODP, *supra*, note 11.

²⁹⁴ Il est à noter que dans de rares cas, le TDPO a pris indirectement en considération des facteurs autres que les coûts ou la santé et la sécurité. Voir, par exemple, *Munroe v. Padulo Integrated Inc.*, 2011 TDPO 1410 (CanLII); *Wozenilek v. City of Guelph*, 2010 TDPO 1652 (CanLII); *Espey v. London (City)*, 2009 TDPO 271 (CanLII).

²⁹⁵ *Westfair Foods Ltd. v. United Food & Commercial Workers International Union, Local 1000A (Walkosz Grievance)*, 2014 CanLII 31669 (ON LA); *Re Mohawk Council of Akwesasne and Ahkwesasne Police Association* (2003), 122 L.A.C. (4th) 161 (Chapman).

²⁹⁶ *Grismer, supra*, note 142, au par. 42.

²⁹⁷ *Meiorin, supra*, note 17 au par. 78-79; *Grismer, idem*, au par. 41; *Miele v. Famous Players Inc.* (2000), 37 C.H.R.R. D/1 (B.C.H.R.T.).

²⁹⁸ *Grismer, supra*, note 142, au par. 41

²⁹⁹ Pour déterminer si un coût risque de modifier la nature même de l'établissement d'enseignement ou de compromettre gravement sa viabilité, il faudrait tenir compte des facteurs suivants :

1. la possibilité, pour l'établissement, de récupérer les frais de l'accommodement dans le cadre normal de ses activités
2. les subventions ou prêts offerts par le gouvernement fédéral ou provincial, les municipalités ou des organismes non gouvernementaux qui permettraient de compenser les frais d'accommodement
3. la possibilité, pour l'établissement, de répartir les frais de la mesure d'adaptation sur l'ensemble des activités
4. la possibilité, pour la personne responsable de l'adaptation, d'amortir les dépenses d'immobilisations liées à l'adaptation selon les principes comptables généralement reconnus
5. la possibilité, pour l'établissement, de déduire des frais d'adaptation les économies qui peuvent en résulter, y compris les exonérations d'impôt et les autres avantages offerts par les gouvernements, et les hausses de productivité ou d'efficacité.

³⁰⁰ Les coûts financiers de l'accommodement peuvent inclure :

- les dépenses d'immobilisation, ainsi que l'installation d'une rampe d'accès, l'achat d'un logiciel de grossissement d'écran
- les frais d'exploitation, ainsi la rémunération d'interprètes gestuels, d'accompagnateurs ou de personnel supplémentaire
- les coûts engagés par suite d'une restructuration rendue nécessaire en raison de l'accommodement
- toute autre dépense quantifiable engagée directement par suite de l'accommodement.

³⁰¹ On trouvera davantage d'information sur la façon de compenser les coûts de l'accommodement aux sections 9.1.2 et 9.2 de la présente politique.

³⁰² L'établissement d'un fonds de réserve ne devrait être envisagé qu'une fois que le fournisseur de mesures d'adaptation a démontré que la mesure la plus appropriée ne pourrait pas être fournie immédiatement, ou mise en œuvre de façon graduelle.

³⁰³ *Moore, supra*, note 4. Le Comité des droits des personnes handicapées des Nations Unies a également affirmé ce qui suit : « Les possibilités d'aménagement devraient être examinées à l'aune de l'ensemble des ressources éducatives disponibles dans le système éducatif et pas uniquement de celles disponibles dans l'établissement d'enseignement concerné. Les ressources doivent pouvoir être transférées à l'intérieur du système éducatif » : Voir *Observation générale n° 4, supra*, note 89, au par. 30.

³⁰⁴ *D.S., supra*, note 23, au par. 110.

³⁰⁵ *Moore, supra*, note 4. *Gamache n° 1, supra*, note 175, au par. 116; *Gamache n° 2, supra*, note 175, au par. 17.

³⁰⁶ Voir *Dunkley v. University of British Columbia*, 2015 BCHRT 100 (CanLII) [*Dunkley*]; confirmée par examen judiciaire dans *Providence Healthcare v. Dunkley*, 2016 BCSC 1383 (CanLII).

³⁰⁷ Les sources externes de financement peuvent comprendre :

- **Des fonds accessibles aux élèves uniquement, versés dans le cadre de programmes gouvernementaux et liés au handicap.** Les élèves pourraient être tenus de se prévaloir de tels programmes lorsqu'ils présentent leurs demandes d'accommodement au fournisseur de services d'éducation. Cependant, il faut s'assurer que ces ressources répondent aux besoins des élèves en matière d'accommodement, y compris en ce qui a trait au respect de leur dignité.
- **Des fonds qui aident les fournisseurs de services d'éducation à assumer les coûts des mesures d'adaptation.** Des ressources externes en matière d'accommodement pourraient être à la disposition des élèves handicapés lorsque les sphères de responsabilité de plusieurs organismes relativement à l'obligation d'accommodement se chevauchent ou sont reliées.
- **Des programmes de financement pour améliorer l'accessibilité des personnes handicapées (une responsabilité interne ou organisationnelle).**

³⁰⁸ Ces ressources devraient répondre le mieux possible aux besoins de la personne en matière d'accommodement et notamment respecter sa dignité. Il est à noter également que l'établissement d'enseignement conserve la responsabilité première de l'accommodement. Par exemple, dans *Howard v. University of British Columbia (No. 1)*, (1993), 18 C.H.R.R. D/353 (B.C.C.H.R.), le plaignant, qui était sourd, voulait obtenir un certificat 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. Voir également *Dunkley, supra*, note 306; confirmée par examen judiciaire dans *Providence Healthcare v. Dunkley*, 2016 BCSC 1383 (CanLII).

³⁰⁹ *Meiorin, supra*, note 17. Voir *Radek v. Henderson Development (Canada) Ltd. (No. 3)* (2005), 52 C.H.R.R. D/430, 2005 BCHRT 302.

³¹⁰ *Ouji v. APLUS Institute*, 2010 TDPO 1389 (CanLII); *Brown, supra*, note 39.

³¹¹ Voir *Ontario Human Rights Commission v. Etobicoke*, 1982 CanLII 15 (CSC), [1982] 1 RCS 202; *VIA Rail, supra*, note 7, au par. 226; *Buttar v. Halton Regional Police Services Board*, 2013 TDPO 1578 (CanLII), au par. 132; *R.B., supra*, note 25.

³¹² *Lane, supra*, note 7; *ADGA, supra*, note 7. Voir également *Bobyk-Huys v. Canadian Mental Health Assn.*, [1994] O.J. No. 1347 (Gen Div.).

³¹³ Dans un mémoire soumis à la CODP (juin 2017), l'ARCH Disability Law Centre a rapporté avoir entendu parler de renvois d'élèves par des directeurs d'école aux termes de l'alinéa 265(1)(m) de la *Loi sur l'éducation*. Cet alinéa fait en sorte que « sous réserve d'un appel au conseil [une directrice ou un directeur d'école puisse] refuser d'admettre dans une classe ou à l'école la personne dont la présence dans cette classe ou à l'école pourrait, à son avis, nuire au bien-être physique ou mental des élèves ». On devrait rappeler aux directeurs d'école et autres fournisseurs de services d'éducation que les élèves aux prises avec un handicap sont protégés par le *Code des droits de la personne* et ont droit à des mesures d'adaptation. Avant d'exclure une ou un élève handicapé, les directeurs d'école seraient tenus de démontrer, preuves objectives à l'appui, qu'ils ne sont pas en mesure de tenir compte des besoins de l'élève sans préjudice injustifié sous forme de risque pour la santé ou la sécurité. Comme nous l'indiquions précédemment, le *Code* l'emporte sur la *Loi sur l'éducation*. Par conséquent, en cas de conflit entre ces deux instruments juridiques, le *Code* et ses exigences auraient préséance. Dans son mémoire intitulé *Submission to the Ministry of Education in Response to the Call for Submissions as Part of the Ministry's Project Entitled, 'From Great to Excellent: the Next Phase in Ontario's Education Strategy'* du 29 novembre 2013, à 9 (accessible en ligne à l'adresse : www.archdisabilitylaw.ca/node/806) (date de consultation : 25 juillet 2017), ARCH a également indiqué avoir entendu que « le manque d'accommodement peut avoir des conséquences importantes, y compris la suspension ou le renvoi de l'élève de l'école, aux termes de l'alinéa 265(1)(m) de la *Loi sur l'éducation* ».

³¹⁴ Voir *ICO et coll., supra*, note 8.

³¹⁵ Dans un mémoire soumis à la CODP (juin 2017), la Fédération des enseignantes-enseignants des écoles secondaires de l'Ontario (FEESO) a insisté sur l'importance de fournir une formation obligatoire en personne à tous les membres du personnel afin d'assurer l'uniformité et l'efficacité du traitement réservé aux élèves ayant d'importants troubles du comportement. Elle a aussi insisté sur le besoin d'améliorer le soutien offert, particulièrement sous forme d'accroissement du nombre d'adultes formés et compétents à l'école, afin d'assurer la création d'un milieu sûr et inclusif, propice à l'apprentissage et à la réussite scolaire.

³¹⁶ Voir *Barton v. Loft Community Centre*, 2009 TDPO 647 (CanLII).

³¹⁷ Voir *Hydro-Québec, supra*, note 180; *McGill, supra*, note 180.

³¹⁸ Voir *L.B., supra*, note 25, aux par. 111-112.

³¹⁹ Article 17 du *Code, supra*, note 2.

³²⁰ *McGill, supra*, note 180, au par. 38. Voir également *Keays v. Honda Canada*, [2008] 2 R.C.S. 362, dans le cadre duquel la Cour suprême a renversé la décision d'une cour inférieure d'accorder des dommages-intérêts punitifs dans une affaire de congédiement injustifié parce que l'employeur avait exigé qu'un employé handicapé participe à un programme de gestion de l'assiduité. La cour a déterminé que le comportement de l'employeur n'était pas adopté à titre punitif, et a accepté qu'un employeur doive assurer le suivi du dossier des employés qui s'absentent régulièrement étant donné la nature même du contrat d'emploi et l'obligation qui lui incombe de gérer ses ressources humaines. Ces déclarations de la Cour suprême sont significatives, mais doivent être interprétées dans le contexte du type de requête devant le tribunal. La question était de savoir si le comportement de l'employeur était assez « dur, vengeur, répréhensible et malicieux » pour justifier l'octroi de dommages-intérêts punitifs dans le contexte d'une poursuite pour congédiement injustifié. Selon la cour, la mise sur pied d'un programme de gestion de l'invalidité comme celui considéré en l'espèce ne peut être assimilée à l'intention malveillante de faire preuve de discrimination. La conduite de l'employeur n'était pas inacceptable ni scandaleuse au point de mériter des dommages-intérêts punitifs.

³²¹ Voir [Longuepée, supra, note 144](#); *Fisher, supra*, note 193.

³²² *R.B., supra*, note 25, au par. 261; *Rodgers v. SCM Supply Chain Management*, 2010 TDPO 653 (CanLII); *Sugiono v. Centres for Early Learning – Seneca Hill*, 2013 TDPO 1976 (CanLII) (demande de réexamen sur la base de la preuve refusée dans *Sugiono v. Centres for Early Learning – Seneca Hill*, 2014 TDPO 72 (CanLII)); *Tiano v. Toronto (City)*, 2014 TDPO 1187 (CanLII); *Cohen, supra*, note 25; *Remtulla v. The Athletic Club (Trainyards) Inc.*, 2014 TDPO 940 (CanLII); *Y.B., supra*, note 144.

³²³ *Y.B., idem*; *Fisher, supra*, note 193; *Cohen, supra*, note 25; *Worthington, supra*, note 144. Voir aussi *Wang, supra*, note 234.

³²⁴ *Wang, idem*.

³²⁵ Accessible en ligne à l'adresse : <http://www.ohrc.on.ca/fr/politique-sur-les-droits-de-la-personne-contradictaires>.

³²⁶ Voir *Payne v. Otsuka Pharmaceutical Co. (No. 3)* (2002), 44 C.H.R.R. D/203 (Comm. enq. Ont.), au par. 63 :

Le stade où un tiers ou une autre partie intervient dans la chaîne de la discrimination dépend des faits. Cependant, des principes généraux peuvent être établis. Le facteur clé est le contrôle ou le pouvoir que l'intimé incident ou indirect avait à l'égard du plaignant et de l'intimé principal. Plus le contrôle ou le pouvoir est grand sur la situation et sur les parties, plus impérative est l'obligation légale de ne pas tolérer ou appuyer l'acte discriminatoire. Le pouvoir ou le contrôle est important, car il implique la capacité de rectifier la situation ou de faire quelque chose pour améliorer les conditions.

³²⁷ Voir, par exemple, *Wamsley, supra*, note 100.

³²⁸ Voir, par exemple, *Selinger v. McFarland*, 2008 TDPO 49 (CanLII).

³²⁹ *Wall v. University of Waterloo (1995)*, 27 C.H.R.R. D/44, aux par. 162 à 167 (Comm. enq. Ont.). Ces facteurs aident à déterminer si la réaction d'une organisation à une situation de harcèlement est raisonnable, ce qui peut avoir un impact sur les conséquences découlant du harcèlement. Voir aussi *Laskowska v. Marineland of Canada Inc.*, 2005 TDPO 30.

³³⁰ Accessible en ligne à l'adresse : www.ohrc.on.ca/fr/une-introduction-%C3%A0-la-politique-guide-d%E2%80%99%C3%A9laboration-des-politiques-et-proc%C3%A9dures-en-mati%C3%A8re-de.

³³¹ Le gouvernement de l'Ontario a annoncé qu'il s'était engagé à élaborer de nouvelles normes d'accessibilité relatives à l'éducation en Ontario. Voir la lettre conjointe du Bureau de l'intervenant provincial en faveur des enfants et des jeunes et de la CODP, datée du 17 novembre 2017 : www.ohrc.on.ca/fr/objet-%C3%A9laboration-d%E2%80%99une-nouvelle-norme-d%E2%80%99accessibilit%C3%A9-pour-l%E2%80%99%C3%A9ducation.

³³² Selon le Comité des droits des personnes handicapées des Nations Unies, « [l]es données ventilées et les études (les unes et les autres étant nécessaires à l'établissement des responsabilités et à l'élaboration de programmes) font défaut, ce qui compromet l'élaboration de politiques efficaces et d'interventions qui permettront de promouvoir une éducation inclusive de qualité » et crée des obstacles pour les personnes handicapées. Voir *Observation générale n° 4, supra*, note 89, au par. 4(d).

³³³ Pour obtenir plus de renseignements sur la collecte de données, voir le guide de 2010 la CODP intitulé *Comptez-moi! Collecte de données relatives aux droits de la personne*. Accessible en ligne à l'adresse : www.ohrc.on.ca/fr/comptez-moi-collecte-de-donn%C3%A9es-relatives-aux-droits-de-la-personne.

³³⁴ La notion selon laquelle une distinction, une exclusion ou une préférence, ou le fait de ne pas tenir compte de la situation défavorisée dans laquelle la personne se trouve déjà dans la société canadienne peut entraîner un traitement différentiel réel a été exprimée pour la première fois dans *Law c. Canada (Ministre de l'Emploi et de l'Immigration)*, [1999] 1 R.C.S. 497. Cette approche a été reprise dans plusieurs cas subséquents, notamment dans deux cas portant sur la discrimination basée sur le handicap : *Mercier, supra*, note 44, et *Granovsky, supra*, note 50.

³³⁵ Pour obtenir un complément d'information, voir les [Directives concernant la collecte de données sur les motifs énumérés en vertu du Code](#) de la CODP.

³³⁶ L'information sur le droit à l'accommodement des élèves, leur droit de vivre à l'abri de la discrimination ou du harcèlement fondé sur le handicap en contexte d'éducation et leurs recours en cas de violation de ces droits devrait être communiqué tôt, et inclus régulièrement dans le matériel d'inscription et d'orientation, les bulletins d'information, les descriptifs de cours, sur le site Web de l'établissement et les communications verbales du personnel enseignant. Les fournisseurs de services d'éducation devraient également fournir des liens vers les politiques et autres

ressources pertinentes, y compris la *Politique sur l'éducation accessible aux élèves handicapés* de 2018 de la CODP et d'autres politiques de l'établissement (comme ses politiques sur les droits de la personne, l'accommodement et le respect de la vie privée), des renseignements au sujet du bureau de l'équité/des droits de la personne de l'établissement, le cas échéant, et des ressources de formation pour le personnel enseignant, les autres membres du personnel et les élèves.

³³⁷ Voir l'Article 8 du *Code, supra*, note 7.

³³⁸ Dans ses *Observations finales concernant le rapport initial du Canada*, le Comité des droits des personnes handicapées des Nations Unies a recommandé, au paragraphe 44(c), que le Canada « [veille] à ce que les enseignants à tous les niveaux reçoivent une formation sur l'éducation inclusive et sur la langue des signes et d'autres supports d'information et de communication accessibles » (mai 2017). Accessible en ligne à l'adresse : <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G17/112/52/PDF/G1711252.pdf?OpenElement> (date de consultation : 19 juillet 2017).

³³⁹ Par exemple, des recherches ont révélé une corrélation entre l'offre de formation ciblée sur les questions relatives aux handicaps aux éducateurs du niveau postsecondaire et l'adoption par les membres de la faculté d'attitudes positives à l'égard des élèves handicapés et de leur accommodement. Voir, par exemple, Sandra Becker et John Palladino, « Assessing Faculty Perspectives About Teaching and Working with Students with Disabilities », *Journal of Postsecondary Education and Disability*, vol. 29; n° 1 (2016), p : 65 à 82, à 70.

³⁴⁰ Pour obtenir des renseignements plus détaillés sur la création d'un changement organisationnel, voir la section 7 de la *politique relative au racisme, supra*, note 122, et le document de la CODP intitulé *Droits de la personne et services policiers : créer un changement organisationnel*, 2011. Accessible en ligne à l'adresse : [www.ohrc.on.ca/sites/default/files/attachments/Human rights and policing%3A Creating and sustaining organizational change_fr.pdf](http://www.ohrc.on.ca/sites/default/files/attachments/Human%20rights%20and%20policing%3A%20Creating%20and%20sustaining%20organizational%20change_fr.pdf).

³⁴¹ *Moore, supra*, note 4, au par. 5.

³⁴² Veuillez noter que les documents de la CODP ne reflètent pas l'évolution de la jurisprudence, les modifications législatives et les changements de position de la CODP survenus après leur parution. Pour plus d'information, communiquez avec la CODP.

³⁴³ In *Quesnel, supra*, note 169, la Commission d'enquête a appliqué la décision de la Cour suprême des États-Unis, dans *Griggs v. Duke Power Co.*, 401 U.S. 424 (4th Cir. 1971) pour conclure que les énoncés de politique de la CODP devraient bénéficier d'une « grande déférence » s'ils sont compatibles avec les valeurs du *Code* et si leur élaboration est compatible avec l'historique législatif du *Code* lui-même. Selon l'interprétation qu'on en a faite, cette dernière exigence signifierait que ces énoncés de politique ont été élaborés à la suite d'un processus de consultation publique.

³⁴⁴ Par exemple, la Cour de justice supérieure de l'Ontario a cité *in extenso* des extraits de documents stratégiques de la CODP portant sur la retraite obligatoire et a déclaré que les efforts de la CODP avaient « profondément modifié » l'attitude à l'égard de la retraite obligatoire en Ontario. Les

travaux de la CODP sur la retraite obligatoire ont sensibilisé le public à cette question et ont, en partie, abouti à la décision du gouvernement de l'Ontario d'adopter une loi modifiant le *Code* pour interdire la discrimination fondée sur l'âge en matière d'emploi après l'âge de 65 ans, sous réserve de certaines exceptions. Cette modification, entrée en vigueur en décembre 2006, a rendu illégales les politiques de retraite obligatoire de la plupart des employeurs de l'Ontario : *Assn. of Justices of the Peace of Ontario v. Ontario (Attorney General)* (2008), 92 O.R. (3d) 16, au par. 45 (Sup.Ct.).

³⁴⁵ Les établissements d'enseignement postsecondaires devraient être conscients de leurs obligations envers la création d'une politique de lutte contre la violence et le harcèlement à caractère sexuel aux termes de la *LSST*, *supra*, note 106.

