

Commission  
ontarienne des  
droits de la personne

---

# **ÉDUCATION ET HANDICAP**

Questions relevant des droits de la personne au sein du système  
d'éducation de l'Ontario

***DOCUMENT DE CONSULTATION***

---

## Table des matières

<b>I.</b>	<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>3</b>
<b>II.</b>	<b>PORTÉE DES CONSULTATIONS.....</b>	<b>4</b>
<b>III.</b>	<b>LOIS ET POLITIQUES EN MATIÈRE DE DROITS DE LA PERSONNE .....</b>	<b>5</b>
<b>1.</b>	<b>Documents internationaux .....</b>	<b>5</b>
<b>2.</b>	<b>Clauses pertinentes du Code des droits de la personne de l'Ontario.....</b>	<b>6</b>
<b>3.</b>	<b>Politique et directives sur le handicap et l'obligation d'accommodement .....</b>	<b>8</b>
<b>4.</b>	<b>Jurisprudence.....</b>	<b>9</b>
<b>IV.</b>	<b>ÉDUCATION DES PERSONNES HANDICAPÉES EN ONTARIO.....</b>	<b>11</b>
<b>1.</b>	<b>Éducation primaire et secondaire.....</b>	<b>11</b>
Démographie .....		11
Cadre législatif .....		12
Structures de financement.....		13
<b>2.</b>	<b>Éducation postsecondaire .....</b>	<b>13</b>
Démographie .....		13
Historique.....		14
Structures de financement.....		16
<b>V.</b>	<b>PROFIL DU VOLUME DE TRAVAIL DE LA COMMISSION.....</b>	<b>17</b>
<b>VI.</b>	<b>DROITS DE LA PERSONNE EN ÉDUCATION – PERSONNES HANDICAPÉES.....</b>	<b>17</b>
<b>1.</b>	<b>Accès à l'éducation.....</b>	<b>17</b>
<b>2.</b>	<b>Handicap et autres formes de discrimination .....</b>	<b>19</b>
<b>3.</b>	<b>Attitudes négatives et stéréotypes.....</b>	<b>19</b>
<b>4.</b>	<b>Étiquetage .....</b>	<b>20</b>
<b>5.</b>	<b>Adaptation appropriée.....</b>	<b>21</b>
<b>6.</b>	<b>Processus d'adaptation.....</b>	<b>22</b>
<b>7.</b>	<b>Rôles et responsabilités.....</b>	<b>22</b>
<b>8.</b>	<b>Norme concernant le préjudice injustifié .....</b>	<b>23</b>
<b>VII.</b>	<b>RENSEIGNEMENTS SUR LES CONSULTATIONS.....</b>	<b>23</b>

## I. INTRODUCTION

L'éducation est primordiale pour tout un chacun. Elle offre des possibilités d'épanouissement et de développement personnels, sociaux et scolaires. Elle offre un cadre pour les expériences ultérieures de la vie, et en particulier dans le domaine de l'emploi. Il s'agit également d'un excellent moyen d'intégration à la vie de la collectivité.

Le Canada a ratifié la *Convention relative aux droits de l'enfant*<sup>1</sup> des Nations Unies, qui reconnaît l'importance de l'éducation dans la vie d'un enfant. L'article 28 de la Convention reconnaît le droit de tout enfant à l'éducation et exige que les états introduisent ce droit progressivement et en tenant compte du principe de l'égalité des chances. L'article 29 précise les objectifs de cette éducation, y compris le plein développement de la personnalité de l'enfant, de ses talents et des capacités mentales et physiques, et les efforts visant à préparer les enfants à vivre une existence responsable au sein d'une société libre. Par ailleurs, la *Déclaration des droits des personnes handicapées*<sup>2</sup>, affirme le droit des personnes handicapées à l'éducation.

Au Canada, l'éducation est reconnue comme un droit social fondamental. Tout système d'éducation financé par les deniers publics, accessible à tout un chacun, est reconnu comme une responsabilité de base du gouvernement. Le préambule du *Code des droits de la personne* de l'Ontario (le « Code ») énonce le principe voulant que chaque personne se sente comme un membre à part entière de la communauté et puisse contribuer pleinement au développement et au bien-être de la communauté et de la province. L'article 1 du *Code* garantit le droit à un traitement égal en matière d'éducation, sans discrimination fondée sur un handicap, dans le cadre de la protection au titre de l'égalité de traitement relative aux services. Ceci s'applique aux écoles élémentaires et secondaires et aux collèges et universités, tant publics que privés.

La Commission ontarienne des droits de la personne (« la Commission ») a exprimé de graves inquiétudes à propos de l'accessibilité des personnes handicapées à l'éducation. En 1999, la Commission a entrepris des consultations exhaustives sur le handicap et l'obligation d'adaptation, dans le cadre de l'élaboration du document intitulé *Politique et directives sur le handicap et l'obligation d'accommodement*<sup>3</sup>, publié en mars 2001. Plusieurs mémoires soumis dans le cadre de ces consultations ont soulevé d'importants problèmes concernant le handicap et l'éducation. Par ailleurs, au cours des dernières années, la Commission a reçu plusieurs plaintes relatives à la discrimination basée sur le handicap dans le domaine de l'éducation, plaintes qui portent sur des questions de discrimination systémique. Les parents, les éducateurs, les groupes de personnes handicapées et des organismes de défense des intérêts ont communiqué avec la Commission de façon informelle pour exprimer leurs inquiétudes et cerner les problèmes. Ces derniers ont également reçu une

grande attention de la part du public, non seulement de la presse, mais également des universitaires et des instituts de recherche. Plusieurs études majeures ont été publiées récemment à propos de questions touchant les enfants handicapés et l'éducation.

L'article 29 du *Code* accorde à la Commission un vaste mandat lui permettant de traiter de tout un éventail de sujets de discrimination. Il incombe à la Commission de favoriser la compréhension et l'acceptation du Code et son respect; d'entreprendre des travaux de recherche visant à éliminer les pratiques discriminatoires; à examiner les lois et les règlements, les programmes et les politiques qui, à son avis, ne correspondent pas aux objectifs du *Code*; et d'étudier les conditions qui sont source de tensions ou de conflits, compte tenu de l'identification d'un motif de discrimination interdit, et de prendre des mesures visant à éliminer la source de la tension ou du conflit.

Conformément à son mandat, la Commission a donc décidé de lancer une série de consultations publiques sur les problèmes de droits de la personne liés à l'éducation et au handicap. Elle souhaitait par la suite concevoir un rapport de consultation public de même que des lignes directrices précises dans ce domaine.

## **II. PORTÉE DES CONSULTATIONS**

Comme nous l'avons souligné ci-dessus, la Commission a entrepris des consultations exhaustives sur les handicaps et l'obligation d'adaptation en 1999. Ces consultations ont débouché sur l'élaboration du document intitulé *Politique et directives sur le handicap et l'obligation d'accommodement*, publié en mars 2001. Ce document précise les politiques clés de la Commission dans ce domaine, soit :

- une définition du handicap qui tient compte de l'impact du handicap social;
- l'accent mis sur le droit des personnes handicapées à l'intégration et à la pleine participation;
- la reconnaissance de l'importance vitale de la conception par inclusion, et de l'élimination des obstacles auxquels les personnes handicapées sont confrontées;
- la réaffirmation de l'importance du respect de la dignité des personnes handicapées;
- la reconnaissance du fait que les personnes handicapées sont tout d'abord des êtres humains, et devraient donc être considérées et évaluées de façon individuelle; l'adaptation devrait également être individualisée;
- le principe voulant que l'adaptation soit une responsabilité partagée par toutes les parties visées;

- la réaffirmation de la définition ambitieuse du préjudice injustifié établi par la Commission en 1989.

Ces principes et l'ensemble du document intitulé *Politique et directives sur le handicap et l'obligation d'accommodement* constituent la base sur laquelle repose l'approche adoptée par la Commission à propos des questions touchant le handicap et l'obligation d'adaptation. Les présentes consultations n'ont pas pour objectif de réévaluer ou de revoir ces principes. Il s'agit plutôt, compte tenu de la nature spéciale des services éducatifs et de la complexité des problèmes dans ce domaine, pour la Commission de préparer un rapport de consultation public de même que des lignes directrices afin d'expliquer l'application des politiques et des principes au sein du secteur de l'éducation.

On a soulevé certains problèmes liés à tous les aspects de l'éducation et du handicap, tant au sein des établissements publics que privés, ou aux niveaux élémentaire, secondaire et postsecondaire. Nous aimerions donc recevoir des mémoires portant sur les problèmes liés aux droits de la personne touchant tous les types de services éducatifs.

L'éducation est un domaine complexe, régi par nombre de lois et de règlements, et réglementé par toute une série de ministères gouvernementaux, y compris une multitude d'intervenants. Le mandat de la Commission concerne les droits de la personne et les services éducatifs et la définition de ce qu'on peut considérer comme étant de la « discrimination », compte tenu des lois et des politiques sur les droits de la personne. Il s'agit de l'objectif des présentes consultations. Tous les aspects de l'éducation, ou même de l'éducation de l'enfance en difficulté, ne font pas partie de ce mandat.

Le présent document propose des renseignements de base et identifie certains problèmes qui ont trait aux droits de la personne, au handicap et à l'éducation, problèmes qui ont été portés à l'attention de la Commission. Il s'agit de proposer un cadre pour les mémoires qui seront soumis à ce sujet. Cependant, cette liste n'est pas exhaustive et il se peut que d'autres questions relèvent du mandat de la Commission. Cette dernière est prête à recevoir les mémoires qui aborderont ces problèmes.

### **III. LOIS ET POLITIQUES EN MATIÈRE DE DROITS DE LA PERSONNE**

#### ***1. Documents internationaux***

La *Convention relative aux droits de l'enfant* des Nations Unies, à l'article 23, reconnaît que « les enfants mentalement ou physiquement handicapés doivent mener une vie pleine et décente, dans des conditions qui garantissent leur dignité, favorisent leur autonomie et facilitent leur participation active à la vie de la collectivité ». Cet article prévoit également que les États parties devront offrir

des soins spéciaux de telle sorte que les enfants handicapés aient effectivement accès à l'éducation, à la formation et à la préparation et « bénéficient de ces services de façon propre à assurer une intégration sociale aussi complète que possible et leur épanouissement personnel ».

L'article 28 de la Convention reconnaît le droit de tous les enfants à l'éducation. L'article 29 précise les objectifs de l'éducation, y compris « favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités ».

La *Déclaration des droits des personnes handicapées* des Nations Unies affirme à l'article 9 que toute personne handicapée a droit à l'éducation; et à la formation et à la réadaptation professionnelles qui « assureront la mise en valeur maximale de ses capacités et aptitudes et hâteront le processus de son intégration ou de sa réintégration sociale ». L'article 3 affirme le droit des personnes handicapées au respect de la dignité humaine.

La Conférence mondiale sur les besoins éducatifs de l'UNESCO de 1994 a débouché sur le document intitulé *Déclaration de Salamanque et Cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*, qui a mis l'accent sur le fait que les systèmes et programmes d'éducation devraient être conçus et mis en œuvre de manière à tenir compte de la diversité des besoins et des caractéristiques des enfants. Les personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux doivent pouvoir accéder aux écoles ordinaires, qui doivent les intégrer dans un système pédagogique centré sur l'enfant, capable de répondre à ses besoins. Voici ce que stipule ce document :

Les écoles ordinaires ayant cette orientation intégratrice constituent le moyen le plus efficace de combattre les attitudes discriminatoires, en créant des communautés accueillantes, en édifiant une société intégratrice et en atteignant l'objectif de l'éducation pour tous; en outre, elles assurent efficacement l'éducation de la majorité des enfants et accroissent le rendement et, en fin de compte, la rentabilité du système éducatif tout entier.

## **2. *Clauses pertinentes du Code des droits de la personne de l'Ontario***

L'article 1 du *Code* affirme le droit à un traitement égal en matière de services, sans discrimination fondée sur un handicap. L'article 10 (1) du *Code* donne une définition vaste du terme « handicap ». « Handicap » s'entend de ce qui suit, selon le cas :

a) tout degré d'incapacité physique, d'infirmité, de malformation ou de défigurement dû à une lésion corporelle, une anomalie congénitale ou une maladie, et, notamment, le diabète sucré, l'épilepsie, un traumatisme crânien, tout degré de paralysie, une amputation, l'incoordination motrice, la cécité ou une déficience visuelle, la surdité ou une déficience auditive, la mutité ou un trouble de la parole, ou la nécessité de recourir à un chien-guide ou à un autre animal, à un fauteuil roulant ou à un autre appareil ou dispositif correctif;

b) un état d'affaiblissement mental ou une déficience intellectuelle;

c) une difficulté d'apprentissage ou un dysfonctionnement d'un ou de plusieurs des processus de la compréhension ou de l'utilisation de symboles ou de la langue parlée;

d) un trouble mental;

e) une lésion ou une invalidité pour laquelle des prestations ont été demandées ou reçues dans le cadre du régime d'assurance créé aux termes de la *Loi de 1997 sur la sécurité professionnelle et l'assurance contre les accidents du travail*. («disability»)

L'article 10(3) ajoute ce qui suit : « Le droit à un traitement égal sans discrimination fondée sur un handicap inclut le droit à un traitement égal sans discrimination fondée sur l'existence présumée ou réelle, actuelle ou antérieure, d'un handicap ».

L'article 11 du *Code* explique que la discrimination inclut la discrimination indirecte en vertu de laquelle l'existence d'une exigence, d'une qualité requise ou d'un critère qui semble neutre a pour effet d'exclure ou de défavoriser un groupe de personnes protégé en vertu du *Code*.

L'obligation d'adaptation est précisée à l'article 17. Il n'est pas discriminatoire de refuser un service car la personne est incapable de s'acquitter des obligations ou de satisfaire aux exigences essentielles inhérentes à l'exercice de ce droit. Cependant, la personne ne sera considérée comme étant incapable uniquement si l'on ne peut pas satisfaire aux besoins de cette personne sans préjudice injustifié.

Il faut également noter que l'article 14 autorise la mise en œuvre d'un programme spécial destiné à alléger un préjudice ou un désavantage économique ou à aider des personnes ou des groupes défavorisés à jouir ou à essayer de jouir de chances égales, ou qui favorisera probablement l'élimination d'une atteinte à des droits reconnus en vertu du *Code*.

### **3. Politique et directives sur le handicap et l'obligation d'accommodement**

Comme nous l'avons remarqué auparavant, en mars 2001, la Commission a publié un document intitulé *Politique et directives sur le handicap et l'obligation d'accommodement*, document qui est le fruit de recherches et de consultations exhaustives. Ce document précise les principes directeurs de la Commission dans ce domaine, principes qui peuvent s'appliquer au domaine de l'éducation de même qu'à d'autres types de services et services sociaux.

La *Politique* adopte une approche ambitieuse quant à la définition du handicap, compte tenu des décisions rendues par la Cour suprême du Canada expliquant clairement que la discrimination en raison d'un handicap peut être basée sur des perceptions, mythes et stéréotypes de même que sur des limites fonctionnelles réelles. Par ailleurs, la *Politique* reconnaît les défis uniques auxquels les personnes ayant des handicaps non évidents sont confrontées, par exemple une incapacité mentale.

Il existe trois principes clés sur lesquels repose l'obligation d'adaptation :

- 1) le respect de la dignité des personnes handicapées inclut l'intégrité, l'habilitation, la confidentialité, le respect des renseignements personnels, le confort, l'individualité et l'estime de soi;
- 2) l'adaptation individualisée signifie que les personnes handicapées sont tout d'abord des êtres humains et que chaque personne handicapée doit être examinée, évaluée et traitée individuellement;
- 3) l'intégration et la pleine participation des personnes handicapées feront appel à un design inclusif des installations, des programmes, des politiques et des modalités, et à l'élimination des obstacles lorsqu'il en existe.

Toutes les parties visées sont conjointement responsables d'assurer une adaptation appropriée. Chacune d'entre elles devrait participer au processus, partager les renseignements, le cas échéant, et se prévaloir des solutions éventuelles au plan de l'adaptation. Le processus d'adaptation devrait respecter la dignité des personnes handicapées, y compris le respect de la vie privée et de la confidentialité.

La *Politique* réaffirme la norme touchant le préjudice injustifié de 1989. Il s'agit d'une norme ambitieuse. Il ne faut tenir compte que de trois facteurs : coûts, sources extérieures de financement et santé et sécurité. Le fardeau de la preuve incombe à la personne qui se plaint du préjudice injustifié. Par ailleurs, il doit exister une preuve objective, directe et quantifiable (le cas échéant) à l'appui de cette demande.

#### 4. *Jurisprudence*

Il n'existe que peu de cas récents dans le domaine des droits de la personne qui concernent le handicap et l'éducation. Ceci est peut-être dû au fait que la charge de travail de la plupart des organismes responsables des droits de la personne tend à être dominée par des plaintes liées à l'emploi.

Le cas récent le plus important traitant du handicap et de l'éducation est *Eaton c. Conseil scolaire du comté de Brant*, [1997] 1 R.C.S. 241, décision de 1997 de la Cour suprême du Canada. La décision fut prise en vertu des clauses sur l'égalité des droits de la *Charte des droits et libertés* (la « *Charte* »), et non pas en vertu des lois sur les droits de la personne. Emily Eaton, une élève de 12 ans atteinte d'un handicap, avait été placée initialement dans une salle de classe intégrée. Après trois ans, le personnel enseignant et les éducatrices et éducateurs adjoints ont conclu que son placement n'était pas dans son meilleur intérêt et qu'elle devrait être placée dans une salle de classe pour élèves en difficulté. Ses parents n'étaient pas d'accord. Un Comité d'identification, de placement et de révision (« CIPR ») a déterminé que Emily Eaton devrait être placée dans une classe pour élèves en difficulté. Ses parents ont interjeté appel de la décision et, avec certains degrés de succès, jusqu'à la Cour suprême du Canada. Cette dernière a décidé que la décision du tribunal de placer Emily Eaton dans une classe pour élèves en difficulté, contrairement aux désirs de ses parents, n'enfreignait pas les clauses sur l'égalité des droits de la *Charte*.

La Cour a décidé que le fait de ne pas placer Emily Eaton dans une classe intégrée ne constituait pas un fardeau ou un désavantage pour elle, car un tel placement était dans son meilleur intérêt. Selon 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 a également déterminé que le tribunal avait essayé de trouver le placement qui servirait au mieux les intérêts d'Emily Eaton, avait tenu compte de ses besoins particuliers, et avait essayé de trouver un placement qui tiendrait compte de ces besoins et lui permettrait de se prévaloir des services offerts par un programme éducatif.

La Cour suprême du Canada a également fait certains commentaires intéressants dans *Adler c Ontario*, [1996] 3 R.C.S. 609. Cette cause concerne

des élèves handicapés fréquentant des écoles religieuses privées qui, en raison de la fréquentation de ces écoles, n'étaient pas admissibles au programme de services de santé pour enfants d'âge scolaire. Cette cause portait essentiellement sur le fait de savoir si la décision du gouvernement de l'Ontario de ne pas financer les écoles confessionnelles privées enfreignait les droits précisés dans la *Charte* relatifs à l'égalité et à la liberté de culte. La majorité de la Cour a décidé que le fait de ne pas financer ces écoles n'enfreignait pas les clauses de la *Charte* et, par conséquent, le refus des services de santé pour enfants d'âge scolaire, qui étaient définis comme étant de services éducatifs, n'enfreignait pas non plus la *Charte*. McLachlin J., et L'Heureux-Dubé J., dans des rapports dissidents séparés, ont tous deux déclaré que le refus de ce programme aux élèves fréquentant des établissements confessionnels privés constituait une infraction en matière d'égalité des droits.

Bien que la décision de la Cour suprême du Canada dans *Eldridge c. Colombie-Britannique (Procureur général)*, [1997] 3 R.C.S. 624 porte sur les soins de santé et non pas sur les services éducatifs, elle représente cependant une des décisions les plus importantes en matière de prestation de services aux personnes handicapées. Dans *Eldridge*, la Cour a décidé que le fait que les hôpitaux n'offraient pas de services d'interprétation gestuelle aux personnes sourdes pour leur permettre de bien communiquer avec les médecins et les autres fournisseurs de soins de santé constituait une infraction aux clauses sur l'égalité des droits de la *Charte*. La Cour a décidé que les personnes sourdes avaient été l'objet de discrimination, car le gouvernement ne s'était pas assuré qu'elles disposent équitablement d'un service offert à l'ensemble de la population. Lorsque les gouvernements offrent des avantages à l'ensemble de la population, ils sont obligés de prendre des mesures positives pour veiller à ce que les membres de groupes défavorisés, comme les personnes handicapées, bénéficient également de ces services, sous réserve, cela va sans dire, de l'application de la norme concernant le préjudice injustifié.

Par ailleurs, dans une décision de 1993 du B.C. Council of Human Rights (*Howard v. University of British Columbia*, (1993) 18 C.H.R.R. D/37), l'Université de Colombie-Britannique a reçu pour ordre d'offrir des services d'interprétation gestuelle à un étudiant, car, selon le Conseil, les interprètes gestuels représentent une adaptation dont les étudiants sourds ont besoin pour pouvoir suivre des études universitaires. Selon le Conseil, la prestation de ces services ne causerait pas de préjudice injustifié.

## **IV. ÉDUCATION DES PERSONNES HANDICAPÉES EN ONTARIO**

### **1. *Éducation primaire et secondaire***

#### Démographie

Il n'existe pas de renseignements courants fiables sur les enfants handicapés au Canada. Une récente étude<sup>4</sup> entreprise par le Conseil canadien de développement social (CCDS) a fait certaines estimations fondées sur les données recueillies depuis 1994 en vertu de Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes au Canada. Selon cette étude, environ 13 % des enfants âgés au maximum de 11 ans ont une condition chronique ou des restrictions en matière d'activité, à l'exclusion des allergies, des « problèmes émotionnels »<sup>5</sup>, et des problèmes d'apprentissage. Si l'on ajoute les enfants souffrant d'allergies, le pourcentage passe à environ 23 %. Si l'on ajoute les enfants ayant des problèmes émotionnels et des difficultés d'apprentissage, le pourcentage passe à plus de 30 %.

Selon les travaux de recherche basés sur l'Enquête nationale sur la santé de la population, de 1996-1997, qui utilisait une définition du handicap incluant les restrictions en matière d'activité, les « besoins particuliers », les difficultés d'apprentissage et les problèmes émotionnels, 14,6 % des enfants âgés de 6 à 11 ans tombaient dans cette catégorie.

Selon l'Institut Roeher<sup>6</sup>, entre 5 et 20 % des familles canadiennes ont des enfants handicapés. Parmi ces enfants, 15 % sont atteints d'un handicap modéré ou profond. Les difficultés d'apprentissage sont le type le plus fréquent de handicap à long terme qui afflige les enfants de la naissance à l'âge de 14 ans. Environ 17 enfants sur 1 000 ont des difficultés d'apprentissage.

À l'automne 2000, au sein du système d'éducation ontarien financé par les deniers publics, 12,5 % des élèves (plus de 260 000 enfants) suivaient des programmes ou bénéficiaient de services d'éducation de l'enfance en difficulté.

Selon les chiffres de 1997 du ministère de l'Éducation et de la Formation, environ la moitié de tous les élèves identifiés comme étant des « élèves en difficulté », avaient des difficultés d'apprentissage. Le nombre d'élèves identifiés comme ayant un retard de développement, ayant des troubles du langage et de la parole ou ayant « des problèmes émotionnels » était également important. Les garçons sont plus nombreux que les filles, dans presque toutes les catégories, y compris celles des handicaps physiques et sensoriels, mais en particulier dans les catégories où ce sont les écoles qui effectuent la détermination de base, comme les difficultés d'apprentissage et les problèmes émotionnels. Par rapport aux filles, environ le double du nombre de garçons ont été identifiés comme ayant des difficultés d'apprentissage. Les garçons fréquentant les écoles élémentaires

sont cinq fois plus enclins que les filles d'être identifiés comme ayant des problèmes émotionnels.

### Cadre législatif

La *Loi sur l'éducation*<sup>7</sup> et les règlements pris en application de cette loi établissent une structure aux fins de l'identification et de l'adaptation des besoins liés aux handicaps au sein du système scolaire primaire et secondaire, financé par les deniers publics.

Aux termes de la *Loi sur l'éducation*, le ministère de l'Éducation doit veiller à ce que tous les élèves en difficulté en Ontario puissent se prévaloir de programmes et de services d'éducation de l'enfance en difficulté sans avoir à payer de frais. Le Ministère doit donc exiger que les conseils scolaires adoptent des modalités d'identification des besoins des élèves, et d'établissement de normes aux fins des procédures d'identification.

L'article 1 de la *Loi* donne la définition suivante du terme « élève en difficulté » : « 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 d'une école peut décider, de son propre chef, ou à la demande d'un parent, d'adresser le cas d'un enfant à un Comité d'identification, de placement et de révision (CIPR) qui décidera si l'enfant est « en difficulté » et, dans l'affirmative, si l'enfant doit être placé dans une salle de classe régulière en bénéficiant de mécanismes de soutien, ou dans une classe d'éducation de l'enfance en difficulté<sup>8</sup>. En faisant ces choix, le CIPR devra tenir compte des évaluations éducatives et psychologiques et des évaluations de santé, de même que des renseignements soumis par les parents. Le CIPR peut également faire passer une entrevue à l'élève. Lorsque le placement dans une salle de classe normale permet de satisfaire les besoins de l'enfant et correspond aux préférences des parents, le CIPR doit placer l'élève dans une telle classe.

Le CIPR est également habilité à formuler des recommandations sur les programmes et services d'éducation de l'enfance en difficulté destinés à l'élève. Cependant, il n'a pas de pouvoirs de prise de décision en la matière.

Les parents peuvent interjeter appel de la décision d'un CIPR quant à la détermination de l'anomalie ou le placement d'un élève. Les recommandations concernant les programmes et services ne peuvent pas faire l'objet d'un appel.

Si l'on n'interjette pas appel de la décision du CIPR, on demande à la directrice ou au directeur de l'école que l'élève fréquentera de préparer un Plan d'enseignement individualisé (PEI) pour cet élève. Les PEI incluent les attentes

éducatives précises de l'élève, un aperçu des programmes et services d'éducation de l'enfance en difficulté qui seront offerts à l'élève, et un énoncé des méthodes qui permettront de suivre les progrès des élèves. Quant aux élèves âgés d'au moins 14 ans, le PEI doit également contenir un plan de transition aux programmes scolaires postsecondaires. Dans le cadre de la conception de ce plan, la directrice ou le directeur d'école doit consulter le parent de l'élève (ou l'élève lui-même s'il est âgé d'au moins 16 ans), et doit tenir compte de toute recommandation formulée par le biais du CIPR.

### Structures de financement

La structure de financement en place à l'heure actuelle, permettant de financer les besoins des élèves en difficulté, est complexe. Les subventions de base que les conseils scolaires reçoivent au titre des coûts comme le personnel enseignant en salle de classe, le chauffage et l'éclairage, devraient couvrir les besoins de base de tous les élèves, y compris ceux des programmes d'éducation de l'enfance en difficulté. Le Ministère accorde également des subventions pour l'éducation de l'enfance en difficulté qui ont pour objectif de payer les coûts supplémentaires des programmes et services d'éducation de l'enfance en difficulté. Ces subventions incluent à la fois un montant par élève, basé sur l'effectif global, et une allocation d'aide spécialisée (AAS) qui tient compte des différences entre les conseils quant à l'incidence des élèves en difficulté. L'AAS couvre le coût des programmes et services destinés aux élèves ayant des besoins marqués, de même que le coût du matériel spécialisé. Les subventions en vertu de l'AAS sont réclamées par les conseils en fonction de critères d'admissibilité précis.

Pour l'année scolaire prenant fin le 31 août 2001, les dépenses totales du ministère relatives aux subventions pour l'éducation de l'enfance en difficulté se sont chiffrées à 1,36 milliard de dollars, soit environ 10 % du montant total accordé aux conseils scolaires au cours de cette même année.<sup>9</sup> Sur cette somme, le montant de 724 millions de dollars a été accordé par l'entremise du montant par élève, et le montant de 571 millions de dollars par le biais de l'AAS (le solde de 66 millions de dollars était destiné aux élèves des établissements de soins, de traitement et de services correctionnels).

## **2. Éducation postsecondaire**

### Démographie

Une étude du Conseil canadien de développement social, basée sur le document de Statistique Canada intitulé *Enquête sur la dynamique du travail et du revenu*, illustre l'accès inégal des personnes handicapées à l'éducation postsecondaire au Canada.<sup>10</sup> Selon cette étude, en 1998, seulement 36,4 % des personnes handicapées âgées de 16 à 64 ans avaient obtenu un diplôme postsecondaire, comparé à 51,4 % des personnes non handicapées. Ces chiffres semblent

s'améliorer très graduellement : selon les statistiques, en 1993, 31,3 % des personnes handicapées avaient obtenu un diplôme postsecondaire, comparé à 48 % des personnes non handicapées.

Cette différence d'accès nous concerne en particulier, compte tenu du lien qui existe entre l'éducation supérieure et la transition harmonieuse au marché du travail. D'après la même étude, dans l'ensemble, les hommes et les femmes handicapés en âge de travailler avaient moins tendance à se trouver un emploi à plein temps que celles sans handicap. Bien que 77,4 % des hommes non handicapés étaient employés à plein temps en 1998, seulement 39,2 % des hommes handicapés l'étaient. Quant aux femmes, le chiffre était de 64,8 % comparé à 28,1 %. L'accès à l'éducation semble accroître les possibilités d'emploi : en 1998, environ 52 % des hommes et 41 % des femmes handicapés qui avaient suivi des études postsecondaires étaient employés à temps plein, comparé à 43 % des hommes et 28 % des femmes handicapés qui avaient simplement terminé leurs études secondaires.

Il existe une pénurie de renseignements statistiques concernant le nombre d'étudiants handicapés qui fréquentent des établissements postsecondaires. Compte tenu des chiffres de Statistique Canada, de 1991, on a estimé que sept pour cent de la population inscrite dans des établissements postsecondaires avait un handicap quelconque. Cependant, les bureaux des étudiants handicapés ont signalé une augmentation notable de la fréquentation d'établissements postsecondaires par les étudiants handicapés au cours des dernières années.<sup>11</sup> Compte tenu de ces chiffres, on a estimé le nombre d'étudiants handicapés inscrits dans des établissements postsecondaires durant l'année scolaire 1997-1998 à 96 000 personnes, soit environ sept pour cent de l'effectif total. Une étude exhaustive sur le handicap et l'éducation postsecondaire a été effectuée en 1999 par l'Association nationale des étudiants(es) handicapés(es) au niveau post-secondaire (« NEADS »).<sup>12</sup> Elle a révélé que la plupart des établissements postsecondaires de l'Ontario chiffrèrent le nombre d'étudiants handicapés à plein temps à entre 200 et 1 200.

Selon l'étude NEADS, qui reposait sur un sondage exhaustif auprès des étudiants handicapés fréquentant des établissements postsecondaires, 36 % des étudiants handicapés de ces établissements se sont auto-identifiés comme ayant des difficultés d'apprentissage ou un trouble déficitaire de l'attention. Les handicaps de mobilité venaient ensuite sur la liste (30 %), suivis par les handicaps sensoriels comme les troubles de la vue ou de l'audition (un peu moins de 20 %). Les personnes atteintes de problèmes de santé mentale représentaient juste 5 % des personnes ayant répondu au sondage.

### Historique

L'éducation postsecondaire en Ontario est offerte par toute une série d'établissements publics et privés, y compris par des universités et des collèges

financés par les deniers publics, des écoles professionnelles privées et des établissements privés décernant des diplômes. Le ministère de la Formation et des Collèges et Universités est responsable de l'éducation postsecondaire en Ontario.

L'adaptation des étudiants handicapés au palier postsecondaire n'est pas assujettie aux mêmes structures législatives détaillées que ce n'est le cas des paliers primaire et secondaire. L'adaptation pour les étudiants handicapés est régie par la *Charte des droits et libertés* et par les lois provinciales sur les droits de la personne. Les établissements postsecondaires ont conçu toute une série de méthodes et de structures de prestation de services pour s'acquitter de leurs obligations. Pratiquement tous les établissements postsecondaires semblent offrir des installations, des politiques, du matériel ou des services spécialisés aux étudiants handicapés.

Selon une étude effectuée en 1999 par la Canadian Association of Disability Service Providers in Post-Secondary Education<sup>13</sup>, 75 % des établissements postsecondaires ont conçu des politiques officielles sur le handicap et l'adaptation, couvrant des sujets comme l'admission, les adaptations scolaires, les experts, les comités consultatifs, l'adaptation en matière de services, les modalités et le préjudice injustifié. Le contenu de ces politiques varie énormément.

De plus grands établissements nomment souvent une unité responsable de la prestation et de l'administration des services offerts aux étudiants handicapés. Les établissements plus petits sont plus enclins à confier cette responsabilité à des bureaux qui coordonnent les services sans les administrer directement. Certains établissements nomment du personnel à plein temps dont les fonctions consistent à servir les étudiants handicapés, alors que d'autres comptent en grande partie sur des bénévoles.<sup>14</sup>

Voici quelles sont les formes communes d'adaptation : adaptation scolaire<sup>15</sup>, technologie adaptative ou formation en la matière<sup>16</sup>, aide scolaire comme la prise de notes et services de soutien offerts aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage (comme l'évaluation ou les conseils dispensés à propos des stratégies d'apprentissage). Selon l'étude NEADS, deux tiers des étudiants y ayant répondu avaient besoin de plus de temps pour leurs examens en tant que forme d'adaptation, et environ la moitié avait besoin d'autres formes d'adaptation scolaire. De nombreux élèves avaient également besoin de technologie adaptative ou de médicaments ou fournitures médicales. Les étudiants ayant répondu au sondage ont déclaré avoir du mal à avoir accès aux technologies d'adaptation (en général pour des raisons financières) et aux formes d'adaptation scolaire.

Par ailleurs, plusieurs établissements ont entrepris des initiatives visant à améliorer l'accessibilité physique, de même que l'accessibilité au logement et aux programmes.

Les organismes d'étudiants et les comités consultatifs sur l'accès sont également des caractéristiques importantes de la structure postsecondaire s'adressant aux personnes handicapées, en particulier parce qu'ils offrent aux élèves un accès à l'information sur les services et les programmes, et parce qu'ils leur offrent un soutien au plan de la défense des intérêts.

### Structures de financement

Avant le mois de juin 1997, les étudiants handicapés de la province avaient droit à un soutien au titre de leurs besoins d'adaptation par le biais de la *Loi sur les services de réadaptation professionnelle*. Les élèves soumettaient une demande individuelle de financement en vertu de la *Loi* qui finançait le coût des adaptations nécessaires dans leur intégralité par l'entremise d'un transfert direct à l'étudiant.

En vertu du nouveau système, les étudiants peuvent présenter une demande de bourse pour étudiantes et étudiants handicapés. Cette bourse est mise à la disposition des étudiants qui sont des citoyens canadiens ou des résidents permanents, et des résidents de l'Ontario, qui ont soumis une demande de prêt ou reçu un tel prêt par le truchement du Régime d'aide financière aux étudiantes et étudiants de l'Ontario, et qui ont des frais éducatifs supplémentaires en raison de leur handicap qui ne sont pas couverts par un autre organisme. La bourse, qui accorde aux étudiants le montant maximal de 7 000 \$ par année, leur permet de payer les frais liés au handicap lorsqu'ils suivent des études postsecondaires. Cette bourse n'est pas remboursable et imposable. Les frais d'adaptation supérieurs à 7 000 \$ incombent à l'établissement éducatif en question. Le ministère de la Formation et des Collèges et Universités offre des subventions ciblées aux universités et collèges pour payer le coût des besoins en matière d'adaptation. Par ailleurs, les étudiants peuvent être admissibles à une aide, certaines dépenses pouvant être assumées par les Services de réadaptation professionnelle, la Commission des accidents du travail ou le Programme d'appareils et accessoires fonctionnels, selon les circonstances.

Il existe également un programme d'aide financière spéciale destiné aux étudiants sourds, sourds post-linguistiques ou malentendants fréquentant des établissements postsecondaires américains destinés aux personnes sourdes.

Cependant, le Ministère n'accorde pas de subventions ciblées aux établissements professionnels privés. Ces établissements sont tenus en vertu de la *Loi sur les écoles privées de formation professionnelle*<sup>17</sup>, de respecter les conditions d'inscription établies en vertu de la *Loi* tous les ans, pour pouvoir

fonctionner légalement. Toute surintendante ou tout surintendant des écoles professionnelles privées peut refuser une inscription mettant en danger la viabilité financière d'un établissement, si le programme d'étude ou la méthode de formation n'offrent pas les connaissances ou les compétences voulues, lorsque l'établissement enfreint la *Loi*, ou lorsque la conduite de l'établissement « offre des motifs suffisants de croire que l'école privée de formation professionnelle ne sera pas exploitée conformément à la loi et de façon intègre et honnête ».

## **V. PROFIL DU VOLUME DE TRAVAIL DE LA COMMISSION**

Au cours de l'exercice 2000-2001, un peu plus de 41 % de toutes les plaintes soumises auprès de la Commission mentionnaient le handicap comme étant un des motifs de discrimination. Sur les 1 775 plaintes déposées au cours de cette année, 732 concernaient un handicap. Ces statistiques sont conformes aux tendances des dernières années.

Comme c'est généralement le cas pour les plaintes déposées auprès de la Commission, la plupart des plaintes liées à un handicap traitaient de problèmes d'emploi. Seulement 133 des 732 plaintes (18 %) touchaient des services. Par services, on entend la santé, les transports et d'autres services provinciaux et municipaux comme l'éducation, de même que les services du secteur privé. En termes de charge de travail de la Commission, le nombre absolu de plaintes liées à l'éducation et au handicap est relativement minime.

Cependant, en examinant les cas liés au handicap et à l'éducation, ayant fait l'objet d'une enquête et déposés l'année dernière devant la Commission pour qu'elle rende une décision en vertu de l'article 36 du *Code*, on s'est rendu compte qu'un pourcentage relativement élevé de ces cas soulevait des problèmes d'ordre systémique. Ces problèmes incluent ce qui suit : critères d'admission au titre des études universitaires supérieures, application des politiques en matière de suspension et d'expulsion aux étudiants ayant un handicap en matière de comportement (aux niveaux primaire et postsecondaire), conception d'un bulletin provincial, et adaptations scolaires au niveau postsecondaire.

## **VI. DROITS DE LA PERSONNE EN ÉDUCATION – PERSONNES HANDICAPÉES**

Le texte qui suit est un bref résumé des problèmes en matière de droits de la personne liés à l'éducation des personnes handicapées qui ont été portés à l'attention de la Commission. Cette liste n'est pas exhaustive. Il s'agit plutôt du point de départ des discussions

### **1. Accès à l'éducation**

Sous sa forme fondamentale, l'égalité de traitement des personnes handicapées dans le domaine de l'éducation requiert l'égalité d'accès aux possibilités d'éducation. La *Politique et directives sur le handicap et l'obligation d'accommodement* affirme qu'il est du devoir des prestataires de services d'éducation d'adopter une approche proactive en ce qui concerne les problèmes liés au handicap, et de structurer leurs programmes et politiques afin de les rendre inclusifs et accessibles aux personnes handicapées.

Cependant, on a également soulevé certains problèmes concernant les obstacles en matière d'accès à l'éducation dans le cas des personnes handicapées. Par exemple, les parents d'enfants handicapés au sein du système d'éducation publique primaire et secondaire ont signalé certains cas où l'on a empêché leurs enfants de commencer leurs études avec leurs pairs en début d'année scolaire, ou des cas où les enfants n'ont pu suivre des études qu'à temps partiel en raison de l'absence de mécanismes de soutien et d'adaptations appropriés. Parfois, les élèves ont perdu beaucoup de temps en raison de conflits concernant la prestation de mécanismes d'adaptation appropriés.

Par ailleurs, à tous les niveaux d'éducation, on a signalé des cas d'écoles privées et de collèges professionnels qui refusaient d'accepter des élèves ou des étudiants handicapés, ou qui leur demandaient de renoncer à leurs droits en matière d'adaptation en tant que condition préalable d'admission.

Lorsque les élèves ou les étudiants ont un handicap lié à des problèmes de comportement, l'existence de politiques d'expulsion rigides risque d'entraver l'accès aux services éducatifs.

On a également mentionné la présence de problèmes financiers en tant qu'obstacles en matière d'accès au niveau postsecondaire. Par exemple, les bourses pour étudiantes et étudiants handicapés ne sont offertes qu'aux étudiants qui sont admissibles au RAFEO; cependant, il y a des étudiants qui ne sont pas admissibles au RAFEO et qui ont néanmoins des besoins importants liés à leur handicap leur posant des problèmes d'ordre financier. Par ailleurs, la bourse ne permet pas quelquefois de financer le type d'adaptation nécessaire ou des types d'adaptation plus onéreux.

Il faut également mentionner dans la présente partie une tendance croissante à l'apprentissage en ligne. Bien que la nouvelle technologie soit une source extraordinaire de possibilités pour les personnes atteintes d'un handicap, les programmes en ligne qui ne sont pas conçus de façon inclusive risquent d'exclure les personnes handicapées.

**Quels sont les autres obstacles en matière d'éducation des personnes handicapées que vous connaissez?**

**En appliquant les principes de la *Politique et directives*, comment peut-on surmonter ces obstacles?**

## **2. *Handicap et autres formes de discrimination***

Au Canada, au fil de l'évolution des droits de la personne, on met de plus en plus l'accent sur l'approche contextuelle envers la discrimination. Cette approche contextuelle reconnaît que les personnes handicapées peuvent souffrir de discrimination basée sur d'autres motifs que le handicap, comme la race ou le sexe. La discrimination peut impliquer plus d'un motif simultanément et ces motifs peuvent se recouper et produire ainsi de nouvelles formes ou des formes différentes de discrimination.

Dans le contexte de l'éducation, les élèves et étudiants handicapés peuvent également appartenir à des groupes qui ont fait historiquement parlant l'objet de discrimination fondée sur des motifs autres que le handicap. Par exemple, les élèves et étudiants handicapés qui appartiennent à des minorités raciales peuvent subir une discrimination différente des autres étudiants et élèves handicapés. De même, les étudiantes handicapées peuvent être assujetties à une forme différente de discrimination que les étudiants. Il est donc important de reconnaître la réalité de la discrimination ressentie par ces personnes et de s'y attaquer.

**Pouvez-vous fournir des exemples de cas de discrimination qui touchent aussi les étudiants en raison de leur appartenance à des groupes défavorisés, historiquement parlant?**

## **3. *Attitudes négatives et stéréotypes***

Une grande partie de la discrimination ressentie par les personnes handicapées repose sur des principes sociaux de « normalité » qui renforcent les obstacles à l'intégration et découragent la pleine participation. La discrimination à l'égard des personnes handicapées peut être fondée sur des perceptions, des mythes et des stéréotypes, ou sur l'existence de limites réelles et fonctionnelles. C'est ce qu'on qualifie de « handicap social ».

En termes d'éducation, on a exprimé certaines inquiétudes concernant les attitudes et stéréotypes négatifs à l'endroit des personnes handicapées, de la part d'éducateurs, d'administrateurs et de compagnons de classe. Ces attitudes peuvent constituer un obstacle réel pour les personnes handicapées, et créer en soi un milieu éducatif inégal.

L'étude du Conseil canadien de développement social sur les enfants et les jeunes ayant des besoins particuliers a révélé que les enfants handicapés ont moins l'impression que les autres enfants les aiment, sont plus enclins à être intimidés à l'école et à signaler que les autres enfants disent des choses méchantes à leur propos, sont moins enclins à aimer l'école et à avoir de bons résultats, plus enclins à avoir l'impression d'être laissés pour compte, et moins enclins à dire qu'ils s'entendent bien avec leurs professeurs<sup>18</sup>.

On s'inquiète de ce que le personnel enseignant n'ait pas suivi une formation adéquate, et ne dispose pas de renseignements et de mécanismes de soutien en salle de classe lui permettant d'enseigner à des enfants handicapés, et de veiller à ce que ces enfants soient intégrés dans les salles de classe ordinaires avec respect et dignité. Ces facteurs influent non seulement sur la qualité des services éducatifs dispensés aux enfants handicapés, mais également sur leur capacité de s'intégrer pleinement en classe.

Au niveau postsecondaire, on a exprimé certaines inquiétudes concernant les programmes de formation et de soutien et le degré de sensibilisation des éducateurs. Dans le cadre de l'étude NEADS de 1999, la plupart des prestataires de services postsecondaires aux étudiants handicapés ont évalué la qualité de la formation en cours d'emploi des éducateurs comme étant passable, médiocre ou non disponible. Ils ont indiqué qu'ils avaient du mal à offrir une telle formation et ont qualifié l'indifférence des éducateurs de problème.

**Quelles sont les pratiques exemplaires qui permettent d'atténuer les attitudes négatives, les stéréotypes et le harcèlement à l'égard des étudiants handicapés au sein du système d'éducation?**

#### **4. *Étiquetage***

Les personnes handicapées sont tout d'abord des êtres humains. Les besoins et les atouts de chaque personne sont uniques. Il est donc possible qu'une solution en matière d'adaptation convienne à une personne et pas à une autre. Lorsqu'on examine les adaptations possibles pour les personnes handicapées, on doit mettre l'accent sur l'évaluation des besoins et circonstances uniques de la personne et sur l'adaptation nécessaire, plutôt que sur des idées préconçues ou des généralisations sur les personnes ayant un handicap particulier.

Certaines personnes ont exprimé des inquiétudes concernant le processus d'adaptation en place au sein du système d'éducation primaire et secondaire, en particulier le processus d'accès au financement en vertu de l'AAS, qui encourage l'étiquetage des élèves et qui met l'accent sur les étiquettes et les stéréotypes afin de prédéterminer les besoins d'adaptation et non pas d'évaluer les besoins

et les atouts individuels de chaque élève. À tous les niveaux, il faut absolument continuer de mettre l'accent sur la personne et non pas sur la catégorie de handicap.

**Quels sont les exemples de politiques et de modalités permettant d'éviter l'étiquetage des élèves et étudiants handicapés?**

## **5. Adaptation appropriée**

La *Politique et directives concernant le handicap et l'obligation d'accommodement* de la Commission précise que l'adaptation destinée à toute personne handicapée sera appropriée si elle respecte la dignité de la personne handicapée, respecte les besoins individuels, favorise l'intégration et la pleine participation et assure la confidentialité. L'adaptation sera considérée appropriée « si elle offre à la personne handicapée des possibilités égales d'atteindre le même niveau de rendement ou de jouir des mêmes avantages et privilèges que les autres ou si elle est proposée ou adoptée dans le but d'assurer l'égalité des chances et qu'elle satisfait aux besoins particuliers de la personne handicapée ».

L'identification de l'adaptation la plus appropriée dans un cadre éducatif soulève plusieurs problèmes. Par exemple, au palier primaire et secondaire, on continue de discuter des décisions consistant à placer les élèves dans des programmes spécialisés plutôt que dans des classes ordinaires dotées de mécanismes de soutien.

Au niveau postsecondaire, on discute des adaptations scolaires, comme la modification du cursus ou celle des méthodes d'évaluation. On a insisté sur le fait qu'il faut préserver l'intégrité et les normes pédagogiques des programmes ou cours, parfois dans le contexte de la « liberté de l'enseignement ».

**Compte tenu des principes établis dans la *Politique et directives*, sur quelles lignes directrices précises la détermination de l'adaptation la plus appropriée dans un contexte éducatif devrait-elle reposer?**

**Quels sont les outils que la Commission pourrait offrir aux personnes responsables des mécanismes d'adaptation offerts aux étudiants handicapés, de même qu'à celles qui demandent une adaptation, afin d'appliquer les principes d'adaptation appropriée énoncés dans la *Politique et directives* dans un cadre éducatif?**

## **6. Processus d'adaptation**

Les principes de respect de la dignité, d'individualité, d'intégration et de pleine participation s'appliquent tout autant au contenu de l'adaptation qu'au processus en soi. Au cœur même du processus d'adaptation, on retrouve le concept de responsabilité, partagé par toutes les parties, consistant à entamer un dialogue valable sur l'adaptation et à obtenir une aide experte, le cas échéant.

Le processus d'adaptation aux niveaux primaire et secondaire est régi en grande partie par la *Loi sur l'éducation* et les règlements pris en application de cette loi. Il est dominé par le processus du CIPR et le PEI. Les normes sur les droits de la personne dont il est question ci-dessus s'appliquent à ces processus.

Au niveau postsecondaire, les processus d'adaptation varient énormément. On continue à discuter des procédés optimaux permettant d'assurer une adaptation accessible, intégrative, digne et efficace destinée aux étudiants handicapés suivant des études postsecondaires.

**Quelles sont les pratiques exemplaires s'appliquant aux politiques et modalités d'adaptation en milieu éducatif?**

## **7. Rôles et responsabilités**

Toutes les parties participant au processus d'adaptation se partagent la responsabilité de son succès et doivent collaborer. Chaque partie a des droits de même que des responsabilités.

Compte tenu de la multitude de parties œuvrant à l'adaptation dans un milieu éducatif, soit les parents, les éducateurs, les administrateurs, les experts, le gouvernement, le personnel de soutien et parfois les syndicats, l'identification des rôles et des responsabilités durant le processus d'adaptation peut se révéler complexe. Ceci s'avère particulièrement vrai des étudiants qui sont jeunes ou incapables de communiquer et donc de défendre leurs propres intérêts.

**Compte tenu des principes énoncés dans la *Politique et directives*, quelles devraient être les responsabilités respectives des parents, des étudiants, des éducateurs, des experts, du gouvernement et des autres parties dans le cadre du processus d'adaptation destiné aux élèves et étudiants handicapés?**

## **8. Norme concernant le préjudice injustifié**

La norme concernant le préjudice injustifié est énoncée en détail dans la *Politique et directives*. Il s'agit d'une norme ambitieuse. Les inconvénients professionnels, le moral des employés, la préférence des tiers et les conventions collectives ou contrats ne sont pas des facteurs pertinents dans le cadre de l'évaluation du préjudice injustifié. Les considérations énoncées dans le *Code* sont les suivantes : sources de financement externes et santé et sécurité. Le fardeau de la preuve incombe à la personne qui invoque l'argument d'un préjudice injustifié. La preuve doit être objective, directe, réelle et lorsqu'il s'agit de coûts, quantifiable, dans la mesure du possible.

L'application de la norme de préjudice injustifié soulève des problèmes uniques dans un contexte éducatif. Par exemple, compte tenu de la nature complexe du financement des services éducatifs, comment les coûts sont-ils alloués et évalués? À quelles parties la responsabilité du coût et de la prestation de l'adaptation des personnes handicapées incombe-t-elle? Que signifient la santé et la sécurité en salle de classe?

**Quels sont les problèmes précis que l'on doit résoudre lorsqu'on applique les politiques et directives de la Commission sur le préjudice injustifié en milieu éducatif?**

**Quels mécanismes recommanderiez-vous que l'on crée pour favoriser un dialogue permanent sur des questions liées à l'éducation, au handicap et aux droits de la personne?**

**Y a-t-il d'autres problèmes liés au *Code des droits de la personne* de l'Ontario, au handicap et à l'éducation que vous aimeriez soulever?**

## **VII. RENSEIGNEMENTS SUR LES CONSULTATIONS**

La Commission sera heureuse de recevoir vos commentaires sur certains des problèmes soulevés dans le cadre de ce document de consultation ou sur tous les problèmes. Nous serons également heureux que vous identifiez d'autres problèmes touchant les droits de la personne liés au handicap et à l'éducation. Les mémoires devraient porter sur des sujets qui sont du ressort de la Commission.

Les mémoires peuvent être envoyés par la poste, par télécopieur ou par courriel à la Commission, à l'adresse suivante :

**Commission ontarienne des droits de la personne  
Consultations sur l'éducation  
Direction des politiques et de l'éducation  
180, rue Dundas Ouest, 8<sup>e</sup> étage  
Toronto (Ontario)  
M7A 2R9**

**Télécopieur : 416 314-4533**

**Courriel : [info@ohrc.on.ca](mailto:info@ohrc.on.ca)**

Vos mémoires écrits doivent être remis à la Commission au plus tard **le 7 octobre 2002**.

Si vous avez des questions à propos du processus de consultation, vous pouvez vous adresser à la Commission au 416 314-4507, ou au 1 800 387-9000, ou aux numéros ATS suivants : 416 314-6526 ou 1 800 308-5561.

Les renseignements fournis durant les consultations sont assujettis aux conditions de la *Loi sur l'accès à l'information et la protection de la vie privée*. Les renseignements recueillis dans le cadre du processus de consultation pourront faire partie d'un rapport qui sera publié.

## NOTES EN FIN DE TEXTE

- 
- <sup>1</sup> Entrée en vigueur le 2 septembre 1990, et ratifiée par le Canada le 13 décembre 1991.
- <sup>2</sup> Proclamée par l'Assemblée générale, résolution 3447 (XXX) du 9 décembre 1975.
- <sup>3</sup> Commission ontarienne des droits de la personne, *Politique et directives sur le handicap et l'obligation d'accommodement* (Mars 2001), disponible en ligne à : [www.ohrc.on.ca](http://www.ohrc.on.ca).
- <sup>4</sup> Conseil Canadien de développement social, *Children and Youth with Special Needs*, (Novembre 2001), disponible en ligne à [www.ccsd.ca](http://www.ccsd.ca).
- <sup>5</sup> Ce terme est utilisé par Statistique Canada.
- <sup>6</sup> Institut Roeher, *Count Us In: A Demographic Overview of Childhood and Disability in Canada* (2000).
- <sup>7</sup> L.R.O. 1990, c. E.2
- <sup>8</sup> *Identification et placement des élèves en difficulté*, Règ. de l'Ont. 181/98.
- <sup>9</sup> Bureau du vérificateur provincial de l'Ontario, *Rapport annuel 2001*, Section 3.06, « Subventions versées aux conseils scolaires pour l'éducation de l'enfance en difficulté ».
- <sup>10</sup> Conseil canadien de développement social, *Disability Information Sheet Number 2*, (2001), disponible en ligne à : [www.ccsd.ca](http://www.ccsd.ca).
- <sup>11</sup> Canadian Association of Disability Service Providers in Postsecondary Education, *Towards Developing Professional Standards of Service: A Report on Support for Students with Disabilities in Postsecondary Education in Canada* (1999).
- <sup>12</sup> Canadian Association of Disability Service Providers in Postsecondary Education, *Towards Developing Professional Standards of Service: A Report on Support for Students with Disabilities in Postsecondary Education in Canada* (1999).
- <sup>13</sup> Voir Canadian Association of Disability Service Providers, *supra*, note 11.
- <sup>14</sup> Voir Association nationale des étudiants(es) handicapés(es) au niveau postsecondaire, *supra*, note 12.
- <sup>15</sup> Les exemples d'adaptation en milieu éducatif incluent la prolongation de la durée des examens d'un cours, des salles privées pour l'administration des examens, la modification des conditions de présence, et la disponibilité d'autres formats pour les examens ou les exigences du cours (p. ex., examen oral remplaçant une dissertation).
- <sup>16</sup> Par exemple, logiciel commandé à la voix ou ordinateurs à gros caractères.
- <sup>17</sup> *Loi sur les écoles professionnelles privées*, L.R.O. 1990, c. P.26, article 5.
- <sup>18</sup> Conseil canadien de développement social, *supra*, note 4.