

La participation des personnes handicapées dans les décisions qui les concernent : L'exemple de l'éducation

Étude de cas par Mona Paré, Professeure adjointe, Université d'Ottawa

15 juillet 2010

Table des matières

Liste des acronymes	1
Introduction	2
I – LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE DE L'ÉTUDE	5
A. L'éducation de l'enfance en difficulté en Ontario	5
B. La méthodologie	7
C. Limites à la recherche	9
1. <i>Quant à la participation des enfants</i>	9
2. <i>Quant aux données exposées</i>	11
3. <i>Quant à la portée géographique</i>	11
4. <i>Quant aux handicaps</i>	12
II – CONCEPTS ET CADRE NORMATIF	14
A. Le concept de participation	14
1. <i>La participation comme concept juridique</i>	14

2. <i>La signification dans le contexte de l'éducation</i>	17
B. Le cadre juridique	22
1. <i>Les lois</i>	22
2. <i>Les règlements</i>	25
3. <i>Les documents de politique</i>	28
4. <i>Autres guides et rapports</i>	33
5. <i>La jurisprudence</i>	46
C. Conclusions sur le cadre normatif interne	57
1. <i>L'approche fondée sur les droits de l'enfant</i>	57
2. <i>Les guides de mise en œuvre</i>	59
III – LES ENTREVUES ET L'EXAMEN DE LA RÉALITÉ	61
A. Les participants	61
1. <i>Les enfants</i>	61
2. <i>Les parents</i>	63
3. <i>Les représentants</i>	65
B. Les données	67
1. <i>Les enfants</i>	67
2. <i>Les adultes</i>	70
C. L'analyse des données	83
1. <i>La participation directe</i>	83
2. <i>La participation indirecte</i>	86
IV – LES RECOMMANDATIONS	90
A. Améliorations suggérées par les participants	90

B. Recommandations supplémentaires	95
1. <i>La formation</i>	95
2. <i>La responsabilité et les voies de recours</i>	95
3. <i>L'intérêt supérieur de l'enfant et autres principes</i>	97
4. <i>La prise en compte concrète de la participation des enfants</i>	98
5. <i>La représentation</i>	100
Conclusion	102
Notes de fin	106

Liste des acronymes

CAEED – Commission d’appel en matière d’éducation de l’enfance en difficulté

CCED – Comité consultatif pour l’enfance en difficulté

CCMEED – Conseil consultatif ministériel de l’éducation de l’enfance en difficulté

CDE – Convention relative aux droits de l’enfant

CECCE – Conseil des écoles catholiques du Centre-Est

CEPEO – Conseil des écoles publiques de l’Est de l’Ontario

CDPH – Convention relative aux droits des personnes handicapées

CIPR – Comité d’identification, de placement et de réexamen

CODP – Commission ontarienne des droits de la personne

OCDSB – Ottawa-Carleton District School Board

OCSB – Ottawa Catholic School Board

NPP – Note politique/programmes

PEI – Plan d’enseignement individualisé

TDPO – Tribunal des droits de la personne de l’Ontario

TEDO – Tribunal de l’enfance en difficulté de l’Ontario

Introduction

La participation est une notion qui est bien présente dans les discours sur les personnes handicapées,¹ où elle est généralement liée à l'inclusion sociale. Couramment, cette notion réfère à la participation réelle des personnes dans les activités régulières de la société et est donc liée au concept d'inclusion par opposition à la ségrégation. Pourtant, dans le domaine des droits de l'enfant la participation détient une signification plus juridique, en désignant le droit d'être entendu dans toute question intéressant l'enfant. On retrouve ce sens également dans la Convention relative aux droits des personnes handicapées (CDPH)², qui est explicite sur le droit des personnes handicapées de participer à tous les processus de prise de décision qui les concernent. Cette participation peut être directe, lorsque l'individu concerné participe en personne au processus de prise de décision, ou indirecte, lorsque la participation se fait par l'intermédiaire d'un représentant. La participation doit tenir compte des besoins individuels liés au handicap et à l'âge.

Compte tenu de la récente ratification de la CDPH par le Canada, on peut se demander si la mise en œuvre de ce droit de participation est réaliste et en quoi les normes de la convention pourraient être utiles pour améliorer la situation des personnes handicapées à travers le droit interne. Pour amorcer une étude sur cette question, nous avons décidé d'examiner le droit de participation dans un domaine précis : l'éducation des enfants handicapés en Ontario. Nous cherchons

à savoir à quel point les enfants handicapés exercent leur droit de participation dans le domaine de l'éducation en Ontario, que ce soit au niveau des processus de prise de décision qui les concernent individuellement, ou des développements de politiques au niveau provincial.

Le choix de l'éducation comme domaine d'étude s'explique par l'intérêt d'étudier la réalité d'une population doublement vulnérable : les enfants qui sont handicapés, et d'étudier le domaine qui est peut-être le plus important pour un groupe sujet à la marginalisation : l'éducation. En effet, l'éducation est un domaine où le succès ou l'échec peuvent avoir un impact déterminant sur la vie d'une personne, relativement aux options dans la vie, aux choix de carrière, à l'estime de soi, à l'inclusion dans la société, au niveau de vie, aux habilités sociales, etc.

Cette étude a permis de faire une analyse des documents de nature juridique et politique à la lumière des droits de participation énoncés dans la CDPH et d'examiner la pratique à travers des discussions avec plus de 80 personnes concernées. Ces participants comprennent des enfants handicapés et des personnes qui peuvent les représenter, y compris des parents³, des représentants d'organismes qui travaillent pour l'intérêt des enfants handicapés, des conseillers scolaires et des défenseurs en éducation.

Les données démontrent que les enfants handicapés ne participent généralement ni directement, ni indirectement aux processus de prise de décision qui les concernent. Les plus grands défis à relever tiennent à une absence de culture des droits de la personne dans le secteur de l'éducation, ainsi qu'à un manque de clarté au niveau des responsabilités.

Les recommandations, qui sont faites sur la base de ces données, portent sur la participation des enfants handicapés et sur leur représentation par les personnes concernées. Les recommandations sont faites en vue du développement du droit interne et de l'utilisation possible des normes internationales. Les recommandations ne portent pas sur les améliorations à faire dans le système de l'éducation de l'enfance en difficulté⁴ de manière générale, car, bien qu'essentielles pour le succès de l'éducation des enfants handicapés, ces questions relatives notamment au financement, à l'évaluation des étudiants et à la coordination des services sont déjà couvertes par d'autres rapports⁵.

Cette étude de cas est présentée en quatre parties : la première expose le cadre de l'étude et la méthodologie; la deuxième porte sur les documents législatifs et politiques pertinents; la troisième présente les résultats de l'étude empirique; et la quatrième offre des recommandations faites sur la base des résultats de la recherche textuelle et empirique.

I – LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE DE L'ÉTUDE

Afin de délimiter le cadre de l'étude, nous présentons dans cette partie un bref aperçu de l'éducation des enfants handicapés en Ontario⁶ pour pouvoir ensuite exposer la méthodologie qui a guidé la recherche. Dernièrement, nous expliquerons les limites de cette étude de cas pour mieux en cerner l'étendue et l'utilité.

A. L'éducation de l'enfance en difficulté en Ontario

Le système actuel est en place depuis 1980, lorsque la législation créa l'obligation pour les conseils scolaires d'offrir des programmes éducatifs et des services connexes aux enfants en difficulté⁷. La loi et les règlements, qui vont être analysés plus loin, prévoient des procédures pour l'identification et le placement des enfants en difficulté, la participation des parents aux processus, et la possibilité pour les parents d'appeler des décisions d'identification et de placement. Nous notons par ailleurs que le système de l'éducation en Ontario utilise le terme « en difficulté » (*exceptional* en anglais), alors que cette étude parle d'enfants « handicapés », qui est le terme auquel on fait référence au niveau international et dans le système des droits de la personne au niveau interne.

L'entité principale en lien avec ces processus, qui concernent l'enfant individuellement, est le Comité d'identification, de placement et de réexamen (CIPR). Le CIPR peut identifier formellement un enfant en difficulté et la catégorie de l'anomalie en question, et les cas échéant, décider du placement de l'enfant variant entre la ségrégation et l'inclusion complète en classe ordinaire. Les parents participent aux réunions du CIPR, qui peut se réunir à la demande des parents pour réexaminer l'identification et/ou le placement de l'enfant. Il y a également les entités permettant aux parents d'appeler des décisions du CIPR : les Commissions d'appel en matière d'éducation de l'enfance en difficulté (CAEED), dont les recommandations ne lient pas les conseils scolaires, et le Tribunal de l'enfance en difficulté (TEDO), dont les décisions sont obligatoires. Les documents juridiques prévoient aussi le développement d'un Plan d'enseignement individualisé (PEI) pour chaque élève en difficulté, ainsi que des plans de transition, au besoin. Le développement et la mise en œuvre de ces plans est de la responsabilité des directeurs d'école, et les parents doivent être consultés lors de ce processus. Dans la pratique ce sont généralement les enseignants qui développent le PEI. Aucun mécanisme de suivi ou d'appel n'existe pour les PEI, qui prévoient les programmes et services appropriés pour l'élève en difficulté.

Il existe aussi d'autres organes qui permettent une participation des représentants des enfants au niveau des politiques. Il s'agit donc de questions qui ne les concernant pas individuellement, mais plutôt en tant que groupe, soit

au niveau du conseil scolaire, soit au niveau du gouvernement provincial. En effet, la législation établit les Comités consultatifs pour l'enfance en difficulté (CCED), à travers lesquels les associations de parents d'enfants en difficulté peuvent participer aux travaux des conseils scolaires à titre consultatif. En plus de cela, il existe un Conseil consultatif ministériel de l'éducation de l'enfance en difficulté (CCMEED), qui fait des recommandations au ministère. Des représentants des associations siègent également sur ce comité.

Ainsi, la législation prévoit des mécanismes de participation au niveau micro pour les décisions individuelles, et au niveau macro pour les décisions touchant l'éducation de l'enfance en difficulté de manière plus générale.

B. La méthodologie

Cette étude se compose d'une analyse de textes pertinents, ainsi que d'entrevues. Les textes juridiques et politiques servent à définir les droits de participation des enfants handicapés, ainsi que le cadre de l'éducation pour les enfants handicapés en Ontario eu égard à ces droits de participation. Ces textes se composent⁸ :

- d'instruments internationaux : la Convention relative aux droits de l'enfant (CDE) et surtout la Convention relative aux droits des personnes handicapées (CDPH);

- de lois, de règlements et de documents de politique provinciale : notamment la Loi sur l'éducation, le Règlement 181/98, et le Code des droits de la personne;
- de la jurisprudence pertinente des tribunaux judiciaires et administratifs, notamment le Tribunal de l'enfance en difficulté (TEDO) et le Tribunal des droits de la personne (TDPO);
- de documents des conseils scolaires, tels que les politiques sur les commissions d'appel (CAEED) et les services à l'éducation de l'enfance en difficulté.

D'autres documents ont également été consultés, tels que de la documentation d'organisations représentant les personnes handicapées, comme des présentations de position, des documents de stratégie et de conseil. Ces documents servaient surtout à appuyer les points de vue des participants et à placer les données recueillies dans un contexte.

En plus de l'analyse de textes, cette étude comporte des entrevues. Des entretiens formels, ainsi que des discussions plus informelles ont été faites avec des enfants handicapés d'âge scolaire, ainsi que des personnes pouvant représenter les enfants handicapés. Il s'agissait des parents en premier lieu, mais également des membres ou employés d'organisations qui représentent les enfants handicapés ou œuvrent en faveur de leur intérêt. Des entrevues ont aussi été faites avec d'autres personnes impliquées dans les processus de prise

de décision concernent les élèves en difficultés, tels que des personnes de soutien, des personnes impliquées dans les conseils scolaires, les CCED et le CCMEED.

Les entrevues étaient nécessaires pour connaître la participation des enfants handicapés dans la pratique, par rapport à la législation nationale et aux normes internationales. Il était important de connaître la participation directe de enfants, ainsi que de savoir comment les enfants sont représentés dans le milieu de l'éducation à tous les niveaux : au niveau des processus de prise de décisions individuelles et au niveau des développements de législation et de politiques qui les touchent. Les représentants devaient donc inclure des personnes travaillant au niveau local (au niveau des écoles et des conseils scolaires), ainsi qu'au niveau provincial (au niveau du ministère de l'éducation). Les entrevues portaient sur l'expérience de ces personnes dans le système de l'éducation en relation avec l'éducation de l'enfance en difficulté, sur leur capacité de représenter l'élève handicapé et sur leurs suggestions pour améliorer le système.

C. Limites à la recherche

1. Quant à la participation des enfants

L'étude de cas a posé certaines difficultés au niveau de la recherche. Au départ, il était prévu que la recherche se concentrerait sur la participation directe des

enfants et que les entrevues se feraient donc surtout avec les enfants handicapés. La méthodologie initiale prévoyait l'organisation d'entrevues à travers les écoles de la région d'Ottawa. Cependant, faute d'accord par les conseils scolaires concernés, il a fallu changer de méthode, et nous avons décidé de contacter des associations au niveau local afin d'entrer en contact avec leurs membres : les parents. Cette démarche a mené à des résultats qui n'avaient pas été prévus d'avance : Un grand nombre de parents ont été intéressés à participer à l'étude, mais très peu d'entre eux ont voulu faire participer leurs enfants. Il apparaît que les raisons pouvant expliquer ce manque d'intérêt seraient en grande partie dues aux perceptions parentales, qui sont d'ailleurs souvent justifiées :

- L'âge des enfants : Plusieurs enfants étaient considérés trop jeunes pour participer (surtout les enfants de moins de 10 ans), et certains parents jugeaient que les enfants plus âgés seraient réticents à participer ou ne pourraient pas être objectifs, ainsi mésestimant leurs difficultés (surtout les adolescents);
- Le handicap de leur enfant : Certains enfants étaient considérés incapables de s'exprimer (par exemple autisme non-verbal).

Nous avons noté aussi que l'utilisation du terme « enfant handicapé » pouvait être un irritant pour les parents ou les enfants, et que l'utilisation du terme « élèves en difficulté » était préférable, bien que certains aient aussi exprimé des préoccupations par rapport à la connotation négative de ce terme⁹.

Le résultat est que l'étude représente finalement plus les points de vue d'adultes concernés que les opinions des enfants eux-mêmes. La perspective des enfants n'y est donc pas aussi présente que voulue, mais d'un autre côté la participation des parents a apporté beaucoup d'information supplémentaire sur le système de l'éducation de l'enfance en difficulté.

2. Quant aux données exposées

Malgré la richesse des contributions des parents, cette étude n'a pas pour but d'exposer toutes les difficultés liées à l'éducation de l'enfance en difficulté. Seulement les données pertinentes à la participation directe ou indirecte des enfants handicapés ont été analysées.

3. Quant à la portée géographique

L'étude est délimitée à la province de l'Ontario et encore plus particulièrement à la région de la capitale nationale. Nous sommes conscients du fait que même si la législation s'applique partout dans la province, les conseils scolaires ont une large marge de manœuvre pour mettre en œuvre les politiques provinciales en matière d'éducation. Ainsi, ce qui se passe dans un conseil, n'est pas nécessairement représentatif des autres conseils. De même, les situations en région rurale sont différentes des villes.

Néanmoins, plusieurs entrevues ont eu lieu avec des personnes se trouvant en dehors de la région d'Ottawa, notamment dans l'est de l'Ontario, et spécifiquement la région de Prescott-Russell, ainsi que dans des communautés francophones du nord-est de l'Ontario. Un plus petit nombre d'entrevues a été effectué avec des personnes représentant les régions de Toronto et de York. Alors qu'il était l'intention au départ pour cette étude de se limiter à l'expérience des usagers du système scolaire d'Ottawa, la recherche a donc mené aussi à d'autres régions par l'intérêt des parents qui voulaient participer à l'étude. Cela n'a pas été fait de manière systématique, et nous ne prétendons pas que la recherche soit représentative des autres régions, mais ces discussions ont pu confirmer les données recueillies à Ottawa, en plus de démontrer les différences existant entre la ville et la campagne.

4. Quant aux handicaps

Alors que cette étude voulait être la plus représentative possible, tous les groupes de personnes handicapées n'ont pas pu être atteints. La recherche de participants a démontré que certains groupes sont beaucoup mieux organisés et plus actifs que d'autres. Ce sont bien sûr les groupes qui sont les plus actifs qui sont les plus faciles à atteindre, et qui sont aussi intéressés à participer. Ces groupes agissent sur le plan du lobbying politique et ils veulent se faire entendre pour faire passer leur message. Ces groupes incluent les organisations

représentant les personnes avec des troubles d'apprentissage, l'autisme, la déficience intellectuelle, ainsi que la surdité (spécifiquement les organisations prônant la méthode oraliste).

II. CONCEPTS ET CADRE NORMATIF

Dans cette partie nous présentons le cadre normatif de l'étude, y compris la notion juridique de « participation », tirée des conventions internationales. Les concepts de participation directe et indirecte sont développés dans le contexte de l'éducation, eu égard aux obligations internationales du Canada. Ensuite nous examinons le cadre juridique interne composé de la législation, de la jurisprudence et des documents de politique. La dernière section comporte une évaluation de ces données par rapport au concept juridique de participation tel que défini ici.

A. Le concept de participation

1. La participation comme concept juridique

Le concept de participation semble être un concept fourre-tout et un mot en vogue, qui est beaucoup utilisé surtout dans le domaine du développement. On parle de participation dans le processus politique (démocratie participative), et de participation des populations vulnérables dans le développement de programmes et de recherche participative. Dans le domaine du handicap, ce terme signifie de manière générale l'inclusion dans la société¹⁰. En matière de développement social et dans le cadre du mouvement pour les droits des personnes handicapées, la participation est en effet contrastée avec la ségrégation, généralement reliée au

modèle médical du handicap, qui s'intéresse à la condition physique de la personne, plutôt qu'à son environnement¹¹. Participer, dans le contexte social, implique la levée de tous les obstacles qui empêchent les personnes handicapées d'être pleinement incluses dans tous les secteurs et dans toutes les activités de la société. Ceci est en accord avec l'approche adoptée par l'Organisation mondiale de la santé, qui, dans sa Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF), inclut depuis 2001 la participation comme « l'implication d'une personne dans une situation de vie réelle »¹².

Alors que la participation n'est pas un terme commun en matière juridique, on retrouve ces mêmes significations dans certaines conventions des droits de la personne. La Convention sur l'élimination de toute forme de discrimination à l'égard des femmes mentionne ce terme en relation avec la participation à la vie publique, la participation dans le développement et la participation aux activités de la communauté¹³. Dans la Convention relative aux droits de l'enfant (CDE)¹⁴, la participation apparaît dans l'article 23, sur les droits des enfants handicapés, en relation avec la participation active des enfants handicapés à la vie de la collectivité. Le Comité des droits de l'enfant, organe de suivi de la CDE, a noté que le message clef est l'intégration des enfants à la société¹⁵. C'est dans ce sens que le terme apparaît plusieurs fois dans la CDPH. Un des principes généraux de la convention est d'ailleurs « la participation et l'intégration pleines

et effectives à la société » (art. 3(c)), ce qui veut dire que toutes les dispositions doivent être interprétées comme mettant en application ce principe.

Alors que l'inclusion dans tous les secteurs et activités de la société est le sens le plus courant du terme « participation », nous nous intéresserons à son sens plus strict, qui ressort des droits de l'enfant. En effet, en droits de l'enfant, le terme participation est devenu le synonyme du droit des enfants d'être entendus, garanti par l'article 12 de la CDE¹⁶. Cet article dispose que l'enfant capable de discernement a le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant et que les opinions de l'enfant seront prises en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité. De plus, dans les procédures judiciaires et administratives, l'enfant pourra être entendu soit directement, soit par l'intermédiaire d'un représentant ou d'une organisation appropriée. Cette disposition a été reprise dans la CDPH dans son article 7 sur les enfants handicapés. On y ajoute en plus le droit de l'enfant d'obtenir une aide adaptée à son handicap et à son âge pour pouvoir exercer ce droit de participation. De surcroît, la CDPH renforce le droit de participation dans le sens du droit d'être entendu dans les affaires qui nous concernent. En effet, la convention, dans son article 4(3), rajoute l'obligation pour les États de consulter étroitement les personnes handicapées, y compris les enfants handicapés, par l'intermédiaire des organisations qui les représentent, pour toute question touchant à la mise en œuvre de la convention, y compris au niveau de l'élaboration de lois et de politiques.

Ainsi, grâce à l'article 12 de la CDE et aux dispositions de la CDPH qui renforcent le droit d'être entendu, le droit de participation acquiert une signification juridique bien définie. Le Canada, qui est un État partie à la CDE depuis 1991 et à la CDPH depuis 2010, a donc des obligations internationales qui peuvent se résumer ainsi :

1. L'obligation de donner l'opportunité aux enfants d'être entendus dans les questions qui les intéressent individuellement, soit directement, soit à travers leurs représentants.
2. L'obligation de consulter les enfants handicapés à travers les organisations qui les représentent au niveau de l'élaboration de lois et de politiques qui les concernent.

2. La signification dans le contexte de l'éducation

Participation directe

Qu'est-ce que cela veut dire dans le contexte de l'éducation des enfants handicapés? Pour la première obligation, il s'agit notamment de donner la possibilité aux enfants de s'exprimer concernant les décisions qui les touchent directement, par exemple au niveau des processus d'identification, de placement et du développement du PEI. On peut y ajouter aussi les décisions de suspension ou d'expulsion. Donner l'occasion aux enfants de s'exprimer implique

notamment le devoir de leur donner l'information pertinente dans un format qu'ils comprennent et de leur offrir l'occasion de s'exprimer d'une manière qui leur convient, c'est à dire pas nécessairement selon les modalités prévues pour les adultes. Cela implique également que les décideurs doivent prendre en compte l'opinion de l'enfant, même si cette opinion ne sera pas nécessairement décisive.

Lorsque l'enfant participe directement, il faut s'assurer que les procédures soient adaptées, pour que la participation soit effective et non simplement formelle. Il faudrait donc s'assurer par exemple que les adultes présents soient préparés, que les enfants comprennent la procédure, qu'ils soient activement inclus, et que la procédure soit basée sur le dialogue plutôt qu'un mode conflictuel. Cela est surtout pertinent pour les procédures plus formelles telles que les réunions du CIPR ou de la CAEED.

Les difficultés liées à la pleine participation diffèrent naturellement d'un enfant et d'un contexte à l'autre et doivent donc être traitées au cas par cas. Par exemple, dans les régions rurales, le manque de services et le besoin de transports peuvent poser des obstacles à la participation. Vu la grande diversité des handicaps, il est clair que le type et le degré de handicap doivent aussi être pris en compte : Les besoins d'un enfant aveugle ne sont pas les mêmes que ceux d'un enfant ayant des déficiences intellectuelles. Cependant pour tous, l'accessibilité de l'information et de la communication est cruciale. Cette accessibilité est liée particulièrement à un diagnostic correct des déficiences, à

la disponibilité des services et à la formation des adultes impliqués. Par exemple, un enfant sourd va pouvoir avoir besoin soit d'un recours à un interprète en langue des signes, soit à une aide auditive et/ou à la présence d'adultes qui sont formés dans la méthode oraliste. Un enfant ayant des troubles d'apprentissage peut avoir besoin d'information orale et/ou visuelle (plutôt qu'écrite), selon son mode d'apprentissage. La CDPH donne d'ailleurs une indication de l'étendue des accommodements nécessaires pour arriver à l'accessibilité de la communication pour tous :

On entend par « communication », entre autres, les langues, l'affichage de texte, le braille, la communication tactile, les gros caractères, les supports multimédias accessibles ainsi que les modes, moyens et formes de communication améliorée et alternative à base de supports écrits, supports audio, langue simplifiée et lecteur humain, y compris les technologies de l'information et de la communication accessibles.

On entend par « langue », entre autres, les langues parlées et les langues des signes et autres formes de langue non parlée ; (art. 2)

L'âge, le niveau de développement et la maturité de l'enfant doivent aussi pouvoir être pris en compte, pour s'assurer que chacun ait la chance de participer. La recherche indique qu'il n'y a pas d'âge minimum pour pouvoir donner son opinion¹⁷. Cependant des ajustements doivent être faits pour permettre aux enfants de différents âges de participer. Il est clair que la participation d'un enfant de 15 ans est différente de celle d'un enfant de 5 ans. La participation d'un élève du secondaire pourra ressembler plus à la participation des adultes, avec des ajustements au niveau du vocabulaire utilisé, entre autres, alors que celle d'un élève de maternelle pourra se faire par exemple par le dessin.

Les obstacles reliés à l'âge et au handicap sont souvent reliés aussi aux préjugés des adultes en plus des problèmes d'accessibilité. Les adultes ont tendance à vouloir protéger les enfants et les privent ainsi de l'information nécessaire qui leur permettrait de participer de manière significative aux processus de prise de décision. Ainsi, comme le souligne le Comité des droits de l'enfant, il est important que les adultes impliqués soient formés pour répondre aux besoins individuels des enfants eu égard à leur âge et à leur handicap, de même que pour comprendre les droits des enfants et l'importance de leur participation dans le respect du développement de leurs capacités¹⁸.

Participation indirecte

Selon les différentes procédures en question, on peut prévoir que l'enfant s'exprimera directement ou à travers un représentant. Il est entendu que plus la procédure est formelle, plus il sera question de participation indirecte. Si l'enfant participe à travers son représentant, il est important que ce représentant transfère le point de vue de l'enfant, et qu'il ne représente pas uniquement son propre opinion sur l'intérêt de l'enfant. Bien que les parents soient les meilleurs spécialistes en ce qui concernent leur propre enfant, il ne faut pas perdre de vue le fait que leur intérêt ne coïncide pas toujours avec l'intérêt de l'enfant, ni le fait que l'intérêt de l'enfant ne correspond pas toujours avec l'opinion de l'enfant¹⁹.

De plus, les parents ont l'obligation d'aider leurs enfants à exercer leurs droits d'une manière qui soit conforme aux capacités évolutives de ceux-ci²⁰. Cela ne veut pas dire que les parents ne peuvent pas présenter leur point de vue et le défendre, mais que s'ils représentent l'enfant et l'aident à exercer son droit de participation, ils doivent connaître son point de vue et le transmettre aux décideurs. Ces remarques valent aussi pour les autres représentants de l'enfant, tels que les avocats pour enfants, les tuteurs à l'instance nommés par les tribunaux, les défenseurs des enfants et les défenseurs en éducation, entre autres.

Pour la deuxième obligation il faut que le gouvernement provincial puisse consulter les enfants handicapés par rapport à la législation sur l'éducation et les politiques pertinentes. Cela comprend les lois, règlements et politiques concernant l'éducation à l'enfance en difficulté, mais aussi les documents juridiques et politiques plus généraux, qui touchent ces enfants particulièrement, tels que la Loi sur la sécurité dans les écoles et la politique de la Tolérance zéro²¹. Pour satisfaire à cette obligation il faut que les organisations consultées par le gouvernement soient en mesure de représenter les enfants handicapés et qu'elles procèdent à des consultations des enfants qu'elles représentent. Ceci peut se faire par exemple par des sondages ou des discussions avec des groupes témoins. Les réflexions sur la prise en compte de l'âge et du handicap de l'enfant s'appliquent bien entendu dans ce cas également.

B. Le cadre juridique

Nous allons catégoriser ici les documents qui définissent le cadre législatif concernant l'éducation des enfants handicapés²². Nous y incluons la législation et les documents de politique, ainsi que la jurisprudence pertinente. Il ne s'agit pas d'une liste exhaustive, mais il s'agit des documents qui se sont avérés les plus pertinents pour cette étude. Les documents législatifs et les documents de politique sont classés du plus général au plus détaillé, ce qui correspond aussi à une certaine hiérarchie entre les documents.

1. Les lois

Le Code des droits de la personne²³

Ce Code, qui l'emporte sur les autres lois ordinaires en Ontario, garantit le traitement égal à tous en matière de services, de biens et d'installations. Or, la jurisprudence établit que l'éducation est un service au sens du Code²⁴. Le Code interdit explicitement la discrimination fondée sur le handicap, qui est défini comme suit :

- 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;...

Bien que la liste soit limitative et qu'elle se fonde sur un modèle médical du handicap, elle inclut les différentes catégories d'anomalies prévues par la législation, comme nous allons voir ci-dessous.

Alors que le Code lui-même ne mentionne pas la participation des enfants handicapés, la Commission ontarienne des droits de la personne (CODP) s'y intéresse. C'est sur la base de l'obligation de traiter les enfants handicapés sans discrimination que la Commission a élaboré des politiques et des guides en matière d'éducation spéciale et d'accessibilité, qui sont pertinents pour la question de la participation. Le Code est aussi important pour la question de la participation dans les décisions qui concernent les enfants handicapés, car il prévoit des mécanismes de plaintes qui peuvent être utilisés en cas de discrimination pour cause de handicap dans le domaine de l'éducation.

La Loi sur l'éducation²⁵

C'est la loi cadre qui s'applique à l'éducation en Ontario, et qui comporte les principales modifications apportées à l'éducation des enfants handicapés par la Loi de 1980 modifiant la Loi sur l'éducation. Cette loi définit « l'élève en

difficulté » comme : « 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 ». La Loi sur l'éducation assure que les enfants handicapés recevront gratuitement des programmes d'enseignement et des services destinés à l'enfance en difficulté. Il prévoit l'identification des élèves et la création de comités pour ce faire, la possibilité de faire appel des décisions du comité, ainsi que la création de Tribunaux à l'enfance en difficulté et de Comités consultatifs pour l'enfance en difficulté au sein de chaque Conseil scolaire. La Loi prévoit aussi l'existence des écoles provinciales pour les élèves sourds et aveugles et des écoles d'application pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage.

Cette loi, qui sert de cadre pour tous les règlements et politiques en matière d'éducation à l'enfance en difficulté, ne contient aucune disposition se rapportant à la participation des élèves dans les questions qui les concernent. Rien ne garantit donc la participation des enfants handicapés dans les questions qui les concernent, ce qui ne semble pas être discriminatoire en soi, puisqu'on ne reconnaît pas aux autres élèves non plus le droit d'être entendus; la seule exception relevant de la nomination d'élèves conseillers au sein des conseils scolaires. Même les décisions qui peuvent toucher les convictions intimes de l'enfant, telles que l'éducation religieuse, ne sont pas soumises à la décision de l'enfant (art. 51). Il est à noter que le manque de dispositions sur la participation des élèves est flagrant, surtout considérant que l'âge de l'éducation obligatoire

est de 18 ans, et que les enfants entre l'âge de 12 et de 18 ans ont beaucoup plus de chances de participer dans d'autres secteurs de la vie²⁶. Il faut considérer cependant que, vu que les enfants handicapés ont le choix de rester scolarisés jusqu'à l'âge de 21 ans, plusieurs d'entre eux vont avoir la possibilité d'agir indépendamment dans le système scolaire. Ceci peut être difficile cependant si le jeune âge des élèves n'est pas pris en compte dans les procédures.

2. Les règlements

Le règlement 181/98²⁷

Il s'agit du règlement qui régit l'identification et le placement des élèves en difficulté en conformité avec la loi. Il prévoit la création de CIPR au sein de chaque conseil scolaire et les grandes lignes de leur fonctionnement, y compris l'aiguillage des élèves vers le comité et le réexamen de décisions. Il détermine également les modalités d'appel des décisions des comités. Le règlement contient aussi des dispositions sur l'élaboration du PEI, d'un plan de transition pour les élèves de 14 ans et plus, et la préparation, par chaque conseil scolaire, de guides pour les parents. C'est donc le document principal qui définit les procédures liées à l'éducation de l'enfance en difficulté, ainsi que les droits des parents.

Ce règlement détermine que les enfants de 16 ans et plus pourront participer aux réunions du CIPR et de la CAEED. Cependant, les élèves eux-mêmes ne peuvent pas faire appel ou saisir le TEDO. Les élèves qui ont moins de 16 ans ne peuvent participer qu'à la demande du CIPR et avec l'accord des parents. C'est au comité de décider s'il est utile de faire participer l'enfant et aucune des politiques ou directives du ministère n'élabore sur ce sujet. Le règlement ne prévoit pas la participation des enfants de moins de 16 ans à propos de leur PEI ou de leur plan de transition non plus. On pourrait penser qu'il serait important de consulter l'étudiant à propos de son plan de transition, qui doit être inclus pour l'élève de 14 ans et plus, et qui concerne ses options après la fin des études secondaires, notamment les orientations vers des études supérieures ou un emploi, ainsi que la vie indépendante.

Le règlement 306²⁸

Ce règlement porte sur les programmes d'enseignement et les services à l'enfance en difficulté. Il dispose que chaque conseil scolaire devra adopter un plan pour l'enfance en difficulté et le réexaminer annuellement. Ce plan doit être présenté au ministre de l'éducation. Le règlement est pertinent pour cette étude, car le droit de participation devrait prévoir la consultation des enfants handicapés sur l'élaboration de ce genre de plan.

Le règlement 464/97²⁹

Ce règlement porte sur la création des CCED au sein des conseils scolaires et définit leur rôle et leur composition. Ces comités sont intéressants pour cette étude en ce qu'ils doivent être consultés lors du développement du plan pour l'enfance en difficulté et qu'ils peuvent représenter les enfants handicapés. Alors que les élèves en difficulté ne siègent pas sur le CCED, celui-ci est composé majoritairement de représentants d'organisations qui promeuvent les intérêts des enfants handicapés, et il y aurait donc une possibilité de participation indirecte des enfants à travers cet organe.

Les règlements 296 et 298³⁰

Ces règlements portent sur la création des écoles pour sourds et aveugles et sur le fonctionnement des écoles. Ces règlements sont pertinents, notamment en ce qu'ils définissent le rôle de chacun (enseignants, parents, surintendant...), prévoient les obligations des élèves, et traitent des mesures de discipline et des possibilités d'appel, qui sont limités aux parents et aux élèves de plus de 18 ans. Il est intéressant de noter que les droits de l'étudiant ne sont pas associés aux obligations des étudiants dans ces règlements.

3. Les documents de politique

Normes sur le Plan d'enseignement individualisé³¹

Ce document contient des normes que doivent suivre les enseignants et directeurs d'école lors de l'élaboration, de la mise en œuvre et du suivi des PEI. Le document spécifie qu'un PEI doit être élaboré pour chaque enfant ayant été identifié par un CIPR. Le document explique que les parents et l'élève, s'il a au moins 16 ans, doivent être consultés à propos du PEI et qu'il doit y avoir des preuves sur ces consultations, notamment à travers un formulaire qui doit être signé. Le formulaire, qui sert à s'assurer que les parents ont bien été consultés et informés sur l'élaboration du PEI, doit indiquer si les parents ont :

- été consultés lors de l'élaboration du PEI;
- refusé d'être consultés;
- reçu un exemplaire du PEI;
- fourni des commentaires qui ont été notés sur le formulaire (p. 18)

Concernant la participation des élèves à de moins de 16 ans à ce processus, le Ministère y réitère simplement les dispositions du Règlement 181/98.

Normes concernant les plans de l'enseignement de l'enfance en difficulté³²

Il s'agit de normes que doivent respecter les conseils scolaires lors de l'élaboration de leur plan de l'enseignement à l'enfance en difficulté. En premier lieu, ce document inclut des normes pour la consultation de la communauté pour l'élaboration du plan. Le conseil doit tenir compte des préoccupations des

parents, des conseils d'école, des organismes communautaires et des élèves. Ces consultations publiques doivent avoir lieu avec l'appui du CCED et elles doivent être tenues de façon continue pendant toute l'année.

À la lecture de ces normes on se pose la question suivante : Comment les élèves vont-ils pouvoir participer, puisqu'ils ne sont pas représentés par le CCED? Le document n'offre pas d'explication sur cette question. Les plans des conseils doivent comprendre notamment un résumé des commentaires reçus suite aux consultations menées par le conseil lors du développement du plan. En étudiant le plan du conseil scolaire public d'Ottawa : Ottawa-Carleton District School Board (OCDSB), par exemple, on apprend que les consultations ont eu lieu en ligne à travers le site du conseil³³. En lisant le plan du Conseil des écoles publiques de l'Est de l'Ontario (CEPEO), on apprend que la consultation s'est faite uniquement à travers le CCED, et le conseil note que ces réunions sont ouvertes au public³⁴. Dans ces deux cas, rien n'indique que des élèves aient participé à la consultation ou qu'ils aient été informés de cette possibilité. Même dans le cas d'un conseil où les efforts de consultations ont été bien plus élaborés, on note que le conseil n'a pas spécifiquement recherché les points de vue des élèves. Ainsi, le plan du Conseil des écoles catholiques du Centre-Est (CECCE) explique que :

[p]rès de 1 200 personnes représentant les parents, le personnel enseignant, les éducatrices et les éducateurs, le personnel préposé aux soins, les directions d'école, le personnel professionnel non enseignant, les associations et autres groupes d'appui ainsi que le CCED avaient participé à cette étude par le truchement d'entrevues de groupe, de rencontres individuelles ou de questionnaires. Une invitation avait aussi

été lancée à l'ensemble de la communauté et une ligne téléphonique ainsi qu'une adresse de courrier électronique étaient à la disposition de quiconque voulait se faire entendre sur les thèmes de l'étude.³⁵

Les consultations sont bien ouvertes à la communauté, mais il serait intéressant de savoir à quel point la communauté, y compris les élèves, sont conscients de ces processus et des possibilités d'y participer.

En annexe, les *Normes sur les plans de l'enseignement à l'enfance en difficulté* précisent les rôles et responsabilités en éducation de l'enfance en difficulté. Les acteurs incluent le Ministère de l'éducation, le conseil scolaire, le CCED, la direction de l'école, les enseignants, les parents et l'élève. En ce qui concerne l'élève, le document précise que celui-ci :

- respecte les obligations décrites dans la *Loi sur l'éducation*, les règlements et les Notes Politiques/Programmes.
- respecte les politiques et processus du conseil.
- participe aux rencontres du CIPR, aux conférences entre parents et personnel enseignant et aux autres activités, au besoin. (p. 21)

La possibilité de participer est donc prévue, mais sans plus d'explication et l'utilisation du terme « au besoin » reste vague et n'encourage certainement pas les conseils scolaires à développer cette possibilité.

Notes politique/programmes³⁶

Ces notes sont envoyées par le ministère de l'éducation aux conseils scolaires, et portent notamment sur les prestations de services et programmes pour les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage (NPP no. 8); sur l'obligation de

dépistage précoce des besoins d'apprentissage des enfants (NPP no. 11), sur l'évaluation des élèves et l'administration de tests psychologiques (NPP no. 59) et sur la prestation de services auxiliaires de santé offerts en milieu scolaire (NPP no. 81).

Concernant les diagnostics, la NPP no. 8 indique qu' « il est primordial de discuter les résultats des diagnostics et leurs conséquences avec le père ou la mère, l'élève et les éducateurs engagés dans la planification et la mise en œuvre du programme de l'élève »³⁷. On y explique l'importance de la collaboration entre le foyer et l'école, mais on n'y élabore pas sur la participation de l'élève.

La NPP no.81 explique que les procédures relatives à l'administration de médicaments par voie buccale, en particulier, devraient exiger, notamment, que le médicament soit donné « d'une façon qui encourage l'élève à assumer une certaine responsabilité à cet égard »³⁸. La note ne contient aucune explication sur cette directive.

Les politiques des conseils scolaires

Sur la base de tous ces documents fournis par le Ministère de l'éducation, les conseils scolaires adoptent leurs propres politiques et guides qui sont adaptés aux besoins au niveau local. Chaque conseil a ses propres réponses aux

exigences du ministère et il convient de souligner le fait que le système d'éducation en Ontario est décentralisé.

Les résultats de la recherche sont très variés d'un conseil à l'autre. En prenant comme exemple la région d'Ottawa, on peut constater que certains conseils se sont doté de plusieurs politiques élaborées en matière d'enfance en difficulté et que d'autres n'en ont aucune, basé sur l'information obtenue de leurs sites internet. Par exemple, le conseil scolaire publique anglophone d'Ottawa, OCDSB, qui est le plus large de la région, dispose de plusieurs documents de politique et de procédure sur l'éducation à l'enfance en difficulté³⁹, alors que sa contrepartie francophone, le CEPEO, n'affiche aucune politique particulière sur ce sujet⁴⁰.

Les documents de politique sur l'éducation spécialisée d'OCDSB portent sur l'enseignement à domicile, la collaboration avec les services financés par le particulier, les partenariats avec les agences externes, la commission d'appel, les programmes et services pour élèves en difficulté, l'équipement spécialisé, les mesures de contrôle et salles de retrait. En examinant ces documents, on note qu'aucun ne porte sur la participation des enfants. La politique sur les commissions d'appel indique que les parents peuvent assister à la réunion de la CAEED, ainsi qu'aux délibérations du conseil lorsque la commission lui présente son rapport⁴¹. À ce moment-là, les parents ne peuvent plus intervenir. La politique sur les services et programmes à l'enfance en difficulté indique que

l'objectif de base du conseil est d'assurer que les parents des élèves en difficulté soient consultés à propos de l'évaluation, de l'identification, du placement et du réexamen de chaque élève⁴².

4. Autres guides et rapports

Une chance de réussir⁴³

Il s'agit d'un rapport de consultation de la CODP qui porte sur l'accès à l'éducation par les enfants handicapés, et qui se base sur le document *Politique et directives concernant le handicap et l'obligation d'accommodement*⁴⁴. Selon le rapport, le personnel de l'école devrait collaborer avec l'élève et ses parents dans le développement du PEI. Ce document définit aussi les rôles et responsabilités de tous les acteurs. Concernant l'étudiant, il prévoit que celui-ci devrait :

- aviser le fournisseur de services d'éducation qu'il a besoin d'une adaptation en raison d'un handicap;
- décrire ses besoins au meilleur de sa capacité, afin que le fournisseur puisse lui procurer l'adaptation demandée;
- répondre aux questions ou fournir de l'information sur ses limites pertinentes, en incluant au besoin de l'information provenant de professionnels de la santé, lorsque c'est approprié;
- participer aux discussions sur des mesures d'adaptation possibles;
- coopérer avec tout spécialiste dont l'aide est nécessaire;
- remplir ses obligations convenues dans le plan d'adaptation;
- collaborer de façon continue avec le fournisseur de services d'éducation en ce qui concerne la gestion du processus d'adaptation;
- informer le fournisseur de ses difficultés éventuelles sur le plan de l'accès à la vie scolaire, y compris ses problèmes relatifs aux adaptations accordées. (p. 78)

En plus, le rapport reconnaît l'existence d'attitudes négative et de stéréotypes à l'encontre des enfants handicapés. Ces attitudes peuvent porter gravement atteinte à la dignité et à la confiance en soi de ces personnes et à leurs perceptions sur leur place dans le système d'éducation (p. 30). Il va sans dire que ces attitudes auront un effet négatif non seulement sur les opportunités des enfants handicapés de participer aux processus de prise de décision, mais aussi sur leur volonté de le faire.

Directives concernant l'éducation accessible⁴⁵

Ces directives ont été préparées par la CODP pour accompagner le rapport de consultation sur l'accessibilité de l'éducation, examiné ci-dessus. Les Directives reprennent notamment les rôles et responsabilités des différents acteurs, en donnant un rôle significatif à l'étudiant. Les Directives reprennent également les principes de base du document *Politique et directives concernant le handicap et l'obligation d'accommodement* en les appliquant au contexte de l'éducation.

En examinant la discrimination fondée sur le handicap et le principe de l'adaptation, ces directives expliquent que l'on porte atteinte à la dignité lorsque l'on « marginalise, stigmatise, néglige ou dévalorise des personnes ». En plus, les Directives précisent que « le respect de la dignité consiste également à tenir compte de la façon dont une adaptation est fournie et de la participation des élèves et étudiants (ou de leurs parents et tuteurs) au processus » (p. 9). Ainsi,

selon la Commission, l'absence de participation des élèves dans les procédures reliées à la mise en place et à la mise en œuvre des adaptations pourrait constituer un manque d'accommodement et donc une forme de discrimination envers les personnes handicapées. Pour toute procédure d'adaptation, il faut un dialogue et les élèves devraient être informés de leur droit de participer au processus d'adaptation. En termes d'éducation à l'enfance en difficulté, le processus d'adaptation réfère notamment au développement du PEI.

Le document prévoit également la possibilité pour les élèves de porter plainte, avec la création de procédures à cet effet. Pour la résolution des différends, « les élèves et leurs parents devraient pouvoir faire appel sans délai à un mécanisme permettant de signaler et de régler les problèmes liés à l'identification des besoins d'un élève liés à son handicap, au placement, aux programmes et services, et à tout autre aspect relatif au processus. » (p. 23)

En plus, « les fournisseurs de services d'éducation doivent d'abord tenter de créer ou d'adapter des services d'éducation de manière à assurer l'intégration et la pleine participation des élèves et étudiants handicapés. » (p.11) Les adaptations appropriées doivent avoir pour objectif d'assurer l'intégration et la pleine participation des élèves et étudiants handicapés à la vie scolaire. Donc les accommodements eux-mêmes doivent pouvoir favoriser la participation des élèves.

Guide pour les éducatrices et éducateurs sur l'éducation de l'enfance en difficulté⁴⁶

Contrairement à son intitulé, ce guide préparé par le Ministère de l'éducation ne s'adresse pas seulement aux enseignants, mais à tout le personnel des écoles et des conseils scolaires impliqués dans l'enseignement de l'enfance en difficulté. Le guide fournit des informations sur les lois, les règlements, les politiques, les programmes et les ressources propres à l'éducation des élèves en difficulté. Ce document reprend les mêmes éléments concernant les rôles et responsabilités des différents acteurs en matière de l'éducation de l'enfance en difficulté que les *Normes concernant les plans de l'enseignement de l'enfance en difficulté des conseils scolaires*, sauf qu'il a adopté une traduction plus favorable à la participation. Contrairement aux Normes, ce guide ne traduit pas l'expression anglaise *as appropriate* par « au besoin », qu'on lie à la participation de l'enfant, mais plutôt par « pertinentes », reliant donc ce qualificatif aux activités auxquelles pourrait participer l'élève : « participe au processus du CIPR, aux rencontres parents-personnel enseignant et aux autres activités scolaires pertinentes ». Cette compréhension du document anglais devrait favoriser la participation des élèves, car on n'aurait plus à satisfaire la condition du « besoin » pour faire participer l'élève. Il est à noter que le *Guide de prévention et de résolution de conflits concernant les programmes et services offerts aux élèves ayant des besoins particuliers* (ci-dessous) adopte cette même traduction permettant de favoriser la participation des élèves handicapés (Annexe A).

Guide de prévention et de résolution de conflits concernant les programmes et services offerts aux élèves ayant des besoins particuliers ⁴⁷

Ce guide préparé par le Ministère de l'éducation se concentre sur la communication entre les parents et les employés de l'école. Il inclut notamment une liste de stratégie pour s'assurer que les réunions se déroulent bien (p. 24). Par exemple on y recommande que la représentation des parties soit équilibrée et que des adaptations nécessaires soient faites pour les parents et/ou l'élève. C'est un point très important, car bien qu'on y donne comme exemple l'interprétation en langue des signes, on doit comprendre également que la procédure doit être adaptée à l'enfant qui participe à la réunion. D'ailleurs on y demande que toutes les parties comprennent le processus du PEI, que tout le monde connaisse l'objectif de la réunion et possède les renseignements nécessaires pour participer à la discussion, et que l'on s'assure que l'endroit et l'heure de la réunion conviennent à tout le monde. De plus, le Guide demande que chacun ait la possibilité de s'exprimer et que l'on soit attentif aux points de vue de chacun. Ces mesures sont très pertinentes pour permettre à un enfant de participer effectivement.

Pour résoudre les conflits, le document discute de l'importance du rôle des parents comme défenseurs agissant pour défendre les intérêts de leur enfant, ainsi que de l'importance du plaidoyer de l'enfant (*self-advocacy*) (p.28) Pour les

parents, le guide suggère que ceux-ci aient recours à un porte-parole des parents (*parent advocate*). Concernant les enfants, le Guide reconnaît que la capacité de défendre ses droits est une habileté importante à développer chez l'élève pour que celui-ci puisse réussir ensuite à tous les stades de sa vie. Les parents et les éducateurs doivent coopérer pour aider l'enfant à exprimer ses points de vue et à comprendre ses besoins. Le Guide reconnaît que « Les écoles sont un excellent endroit pour permettre à ces élèves de commencer à développer et à utiliser des habiletés de défense de leurs droits qui leur serviront pendant toute leur vie. » (p. 29) On y reconnaît également que pour défendre leurs droits, les élèves doivent comprendre leurs droits et leurs responsabilités. Cela veut dire clairement qu'il incombe au système de l'éducation d'enseigner les droits aux élèves et d'accepter qu'ils exercent leurs habiletés de défense de leurs droits à l'intérieur de ce système. Pour aider les adultes à décider si un enfant devrait participer à une réunion, le Guide suggère que l'on se pose les questions suivantes : L'enfant a-t-il :

- la capacité de comprendre la procédure et l'objet de la réunion (aptitudes cognitives)?
- la capacité de se comporter correctement pendant la réunion (habiletés comportementales)?
- la capacité d'identifier, d'exprimer et de gérer de manière adéquate ses sentiments pendant la réunion (maturité émotionnelle)?
- des besoins (accès physique, interprète, etc.) qui requièrent des adaptations pendant la réunion? (p. 29)

Il s'agit certainement du document le plus important du Ministère de l'éducation portant sur la participation des enfants dans les processus de décision qui les concernent. Il est intéressant d'ailleurs que dans les exemples de pratique à suivre donnés dans ce guide, et basés sur des mises en situation, on suggère

comme stratégie que l'enfant participe activement à la discussion ou à la résolution de problème, qu'il s'agisse d'un élève de 4^e année (p. 25) ou de 9^e année (p. 38). On ne se cantonne donc pas à la participation prévue par la législation, et on considère que la plupart du temps, la participation de l'enfant est importante pour arriver à une bonne solution. Pour une participation efficace de l'enfant, le Guide suggère d'encourager l'enfant à inviter un porte-parole qui pourra le soutenir à la réunion.

Le rapport de la Table de concertation sur l'éducation de l'enfance en difficulté⁴⁸

Ce rapport préparé pour le Ministère de l'éducation propose des solutions pour l'amélioration de l'éducation de l'enfance en difficulté en Ontario. Le rapport met l'accent sur le besoin de formation dans le système scolaire, la responsabilité des conseils scolaires pour le rendement scolaire des élèves, la stabilité du financement, et la coordination des services.

Concernant la question de la participation, le rapport promeut la collaboration et le dialogue entre les différents acteurs, et notamment entre les parents et les éducateurs. Le rapport prône la révision des politiques du CIPR et du PEI pour favoriser la participation efficace des parents. Dans le cadre de la collaboration avec les parents, il est noté que « Dans les cas pertinents, la participation des élèves à ce processus devrait également être encouragée » (p. 18). Le

processus réfère de manière générale aux décisions touchant les programmes et les services destinés aux enfants en difficulté, et particulièrement au processus de PEI, dans le cadre duquel les élèves partageraient des renseignements avec les autres acteurs. Concernant la participation indirecte par l'intermédiaire des parents, on suggère que ceux-ci aient accès à des représentants ou médiateurs pour aider à prévenir et résoudre les conflits avec le système scolaire.

Le rapport de la Table ronde pour l'enseignements en matière de littératie et de numératie pour les élèves ayant des besoins particuliers⁴⁹

Alors que ce rapport, préparé pour le Ministère de l'éducation, porte sur l'amélioration de l'efficacité de l'enseignement de la lecture, de l'écriture, de la communication orale et des mathématiques, il est intéressant de noter que dans le cadre de l'évaluation des élèves, le rapport prône des rencontres entre enseignant et étudiant au courant desquels l'enseignant discute avec l'élève et aide celui-ci à définir des buts et des objectifs pédagogiques réalisables (p. 25). L'élève participe donc à la définition des objectifs pédagogiques. De plus, on y suggère que l'enseignant utilise une variété de techniques de discussion pour encourager l'interaction et aider l'élève à mieux se connaître et à développer une plus grande autonomie. Ces rencontres servent donc aussi à développer les capacités de plaidoyer des élèves.

Les Renseignements pour les parties du Tribunal de l'enfance en difficulté de l'Ontario⁵⁰

Depuis 2008, le TEDO a développé la partie des Renseignements portant sur la participation de l'enfant à l'audience de manière importante (par. 7.6-7.10). Avant la révision de 2008, le sujet était traité en un paragraphe sans renseignements pratiques pour les parties. Le message principal était que « dans certaines circonstances, il peut s'avérer opportun que l'enfant assiste à l'audience ». La nouvelle version exhorte les parents à considérer les raisons pour lesquelles ils voudraient que leur enfant comparaisse devant le tribunal, et à être conscients du fait que la comparution puisse être difficile pour un enfant, notamment à cause de la longueur des audiences et du stress causé par l'interrogatoire. Néanmoins, le document note que témoigner donnera l'occasion à l'enfant de s'exprimer quant au placement et aux services et programmes d'enseignement de l'enfance en difficulté qu'il préférerait. Ce qui est significatif, c'est que le document demande que les parents préparent l'enfant à assister à l'audience et suggère que ceux-ci demandent à une personne de soutien d'accompagner leur enfant. On suggère aussi de discuter avec l'enfant, de lui faire visiter la salle d'audience, de lui fournir des renseignements qui lui permettront de comprendre le processus et de donner des conseils pratiques sur le rôle de témoin. Le document prévoit aussi la possibilité que l'enfant puisse participer en simple observateur. Dans tous les cas, les parents ou le conseil scolaire doivent avoir

des raisons pour vouloir que l'enfant participe à la procédure et ils doivent s'entendre à l'avance avec le président du tribunal sur la participation de l'enfant.

Directives sur l'enfant comme témoin⁵¹

Le TEDO a développé une directive sur l'élève comme témoin qui vise à aider les parents et les conseils scolaires à décider de l'opportunité de demander à l'enfant de témoigner. Pour prendre cette décision, qui revient normalement aux parents, il faut tenir compte de l'âge et de la maturité de l'enfant, ainsi que de ses capacités intellectuelles, psychologiques et physiques. L'enfant témoin devra prêter serment ou promettre de dire la vérité et ensuite il sera soumis à un interrogatoire et un contre-interrogatoire. Il est possible de prévoir des aménagements à l'avance, tels que des adaptations particulières compte tenu du handicap de l'enfant, la possibilité d'un témoignage à huis clos, et la présence d'une personne soutien à l'élève, autre que les parents.

Guide pour les parents préparé par le conseil scolaire

Le Ministère de l'éducation demande aux conseils scolaires de préparer un guide des parents à l'enfance en difficulté. Un modèle de guide est annexé aux *Normes concernant les plans de l'enseignement de l'enfance en difficulté des conseils scolaires*. Le Guide de l'OCDSB se concentre surtout sur le CIPR et son processus⁵². Le guide ne rajoute rien aux documents du ministère et prévoit

notamment que l'élève pourra participer aux réunions du CIPR s'il a au moins 16 ans ou « au besoin » (*if appropriate*). Encore une fois, il n'y a aucune indication sur les cas dans lesquels cette présence pourrait être appropriée. Cependant la représentation de l'enfant est prévue : non seulement les parents peuvent assister, mais également un représentant des parents ou de l'enfant qui parlera en leur nom (p.8). Il est prévu également, comme dans le Règlement 181/98, que les membres du comité pourront rencontrer l'enfant s'ils considèrent que ce serait utile. Cependant un enfant doit avoir au moins 16 ans pour pouvoir soumettre de l'information au CIPR de son propre chef. La consultation des parents dans tous les processus semble être une priorité selon ce document, et en conformité avec les politiques provinciales.

La lecture de guides pour les parents préparés par d'autres conseils scolaires démontre que la participation des enfants y est soit réitéré dans les mêmes termes que dans le Règlement 181/98, ou alors qu'elle y est complètement ignorée en ce qui concerne les élèves de moins de 16 ans⁵³.

Plan de l'enfance en difficulté

En plus du guide pour les parents, les conseils scolaires sont mandatés de préparer un plan de l'enfance en difficulté. Nous avons examiné plus haut l'inclusion dans ces plans des procédures de consultations adoptées par les conseils lors de la préparation des plans. Dans la section « rôles et

responsabilités », les conseils réitèrent généralement les points énoncés dans l'annexe aux Normes sur les plans des conseils scolaires et ne développent pas de plan spécifique pour mieux définir le rôle des élèves et de leurs représentants au sein du conseil. Notamment le plan du CECCE développe de manière significative les rôles des autres acteurs, mais reprend textuellement les points du ministère sur le rôle de l'élève, qui est de respecter les obligations, politiques et processus pertinents et de participer aux rencontres au besoin⁵⁴.

Le rapport du vérificateur général de l'Ontario⁵⁵

Ce rapport est pertinent en ce qu'il révèle qu'il n'existe aucune documentation sur le processus décisionnel des CIPR. Les travaux des CIPR ne sont donc pas consignés. D'après le vérificateur, ce manque d'information signifie notamment que « [l]es renseignements étaient également insuffisants pour permettre l'examen et l'amélioration des procédures des CIPR ou aider les futurs membres des CIPR à comprendre les décisions antérieures » (p.427). Il est difficile de savoir quels ont été les éléments décisifs dans la décision du CIPR, comme il n'y a pas de compte rendu incluant les renseignements sur lesquels sont fondées les décisions ou les motifs du comité.

Dans ce sens, le rapport note également qu'il est impossible de savoir quel est la teneur de la participation des parents et des enfants dans les procédures, comme il n'existe aucune pièce justificative indiquant cette participation. Le

rapport note que les guides du ministère n'indiquent pas que le personnel de l'éducation a un rôle proactif à jouer pour aller chercher les renseignements nécessaires des parents et n'indique pas non plus de quel type de renseignement le CIPR pourrait avoir besoin. Il est de même pour l'élaboration des PEI : On n'a pas suffisamment d'indications sur la participation des parents ou des enfants à l'élaboration du PEI et les directives du ministère et des conseils scolaires ne précisent pas quel est le type d'information que les écoles doivent obtenir auprès des parents. Le même manque de documentation a été constaté pour la planification de transition des élèves de 14 ans et plus. Il serait important d'avoir une trace écrite de ces procédures, notamment pour pouvoir tirer des leçons de la participation directe et indirecte des élèves à ces procédures. Le vérificateur général recommande ainsi que les CIPR consignent leurs travaux.

Le plan d'action du Canada sur les droits de l'enfant⁵⁶

En dernier lieu nous citons un document de nature beaucoup plus générale. Il s'agit du plan d'action du Canada sur les droits de l'enfant préparé par le gouvernement fédéral. En ce qui concerne les enfants handicapés, le plan d'action déclare : « nous, au Canada, devons offrir aux enfants et aux adolescents handicapés une vaste gamme de possibilités de participer à la société. » (par. 84) Nous avons noté que dans le contexte du handicap, la participation est souvent comprise comme la participation dans les différentes

activités dans la société, de manière inclusive et non ségréguée. Toutefois, cette déclaration doit être comprise dans un contexte plus large. Dans ce document, le gouvernement fédéral démontre de manière très claire son engagement pour les droits de l'enfant et aussi pour la participation des enfants dans les processus de prise de décision. Notamment, il reconnaît que « La participation active à la prise de décisions diversifie les perspectives prises en compte dans le processus et favorise l'élaboration de politiques et de programmes plus pertinents et plus équitables, ainsi que l'obtention de résultats plus durables. » (par. 60) Le gouvernement expose donc les bénéfices de la participation des enfants dans la prise de décisions, ce qui s'étend évidemment aux enfants handicapés.

5 La jurisprudence

À notre connaissance, il n'existe pas de jurisprudence portant spécifiquement sur le droit de participation des enfants handicapés, tel que compris dans cette étude, ce qui peut s'expliquer par la jurisprudence limitée en matière de l'éducation à l'enfance en difficulté⁵⁷. Pourtant il y a des décisions qui touchent à cette question de manière incidente, ou qui sont pertinentes de manière plus générale. Nous allons présenter ici les affaires qui nous semblent être les plus intéressantes.

Wynberg v. Ontario⁵⁸

Dans ce jugement, qui a ensuite été renversé par la Cour d'appel de l'Ontario⁵⁹, la Cour supérieure de l'Ontario avait déterminé qu'il y avait eu discrimination contre les enfants autistes de plus de six ans, à cause d'une différence de traitement face aux services d'intervention, par rapport aux enfants plus jeunes. Alors que nous ne nous intéresserons pas ici sur la question de fond de cette affaire, le jugement est pertinent, car il explique en détail la relation entre le ministère de l'éducation et les conseils scolaires. Ces éléments ne sont d'ailleurs pas mis en cause par la Cour d'appel. Les deux cours sont d'accord sur le fait que le ministère ne peut offrir directement des services éducatifs ou autres aux étudiants individuels, mais que le ministère a un important pouvoir de réglementation⁶⁰. Selon la juge Kiteley de la Cour supérieure, ces pouvoirs de réglementation et de développement de politiques indiquent que le ministère doit pouvoir exercer un contrôle considérable sur les conseils scolaires, et que sa responsabilité peut être engagée. En effet la cour trouve que malgré le fait que le ministère ait un devoir de supervision du travail des conseils, il n'a imposé que des responsabilités minimales aux conseils⁶¹.

En examinant cette relation, la juge Kiteley note le manque de recours qu'ont les parents pour défendre les intérêts de leurs enfants. Il n'y a aucune possibilité d'appel pour les décisions concernant les programmes à l'enfance en difficulté. Ceci renforce l'idée que le ministère doit être rendu responsable, car face aux

conseils scolaires, les parents manquent de voie et se trouvent à réinventer la roue⁶². Le ministère doit être plus actif pour donner des directives aux conseils scolaires. Cette affaire touche donc indirectement à la capacité des parents de représenter leurs enfants dans le système scolaire et demande que le ministère soit plus clair dans ses exigences envers les conseils scolaires.

Eaton c. Conseil scolaire du comté de Brant⁶³

Cette affaire, qui concerne le droit à l'éducation inclusive et le choix de placement d'un enfant handicapé par ses parents, est très importante pour la participation des enfants. La Cour suprême du Canada note que les parents exercent les droits au nom de l'enfant lorsque celui-ci est jeune ou incapable de communiquer ses besoins ou ses désirs. « Dans le cas des enfants plus âgés et de ceux qui peuvent communiquer leurs désirs et leurs besoins, leur opinion jouera un rôle important dans la détermination de leur intérêt » (par. 77).

L'arrêt de la Cour d'appel de l'Ontario, quant à lui, traite plus de la participation indirecte de l'enfant⁶⁴. La juge Arbour fait la distinction entre les parents qui représentent leur enfant dans les processus liés à l'éducation de l'enfance en difficulté, tels que le CIPR, et dans une requête portant sur les droits constitutionnels de leur enfant. Dans le premier cas, les parents donnent leur propre point de vue en tant que parents, alors que dans le deuxième ils ne font que représenter leur enfant. Ils n'agissent pas en tant que tuteurs, mais en tant

que représentants légaux (par. 28). La volonté de l'enfant est ainsi exprimée par les parents (par. 41).

La lecture de ces deux arrêts nous permet de tirer les conclusions suivantes sur la participation de l'enfant :

Premièrement, dans le système scolaire, il s'agit, de manière générale, d'essayer d'accommoder les préférences des parents. Dans les différentes procédures, telles que le CIPR, la consultation pour le PEI et la CAEED, les parents expriment leur propre préférence, fondée sur leur vision de l'intérêt supérieur de leur enfant. Il ne s'agit donc pas nécessairement de participation indirecte de l'enfant aux procédures, à moins que les parents n'aient eu une discussion préalable avec l'enfant, que celui-ci n'ait reçu l'information nécessaire pour s'exprimer, que les parents n'aient pris le point de vue de leur enfant en compte et l'aient transmis à la direction de l'école ou aux membres des différents comités. Il est bien probable que les enfants participent ainsi parfois, mais cela dépend évidemment des familles et des relations parent-enfant.

Deuxièmement, en cas de plainte portant sur une violation des droits de l'enfant, les parents représentent l'enfant devant les tribunaux. Ils parlent en son nom et exercent les droits en son nom. Il s'agit ici d'une présomption et les tribunaux peuvent bien sûr nommer un tuteur à l'instance à un enfant dont les intérêts pourraient être en conflit avec les intérêts de leurs parents⁶⁵. L'exercice des droits de l'enfant par les parents s'applique particulièrement aux enfants les plus

jeunes et ceux qui ne sont pas capables d'exprimer leurs besoins. En cas d'enfants plus âgés et de ceux qui sont capables d'exprimer leurs désirs et leurs besoins, la Cour laisse entendre qu'ils peuvent exercer leurs propres droits et que leur opinion comptera lors de la détermination de leur intérêt.

Il y a donc une différence marquée entre le secteur de l'éducation et le secteur des droits de la personne, qui se voit notamment dans l'utilisation du concept de l'intérêt supérieur de l'enfant. Alors que ce concept n'existe pas dans la législation portant sur l'éducation, selon la Cour suprême, le placement de l'enfant doit être dans l'intérêt de l'enfant (*best interests of the child* en anglais). Il serait donc intéressant de savoir si la décision de la Cour suprême a influencé la pratique dans le domaine de l'éducation en faisant intervenir le concept de l'intérêt supérieur de l'enfant. Au moins le TEDO applique ce critère, qu'il utilise couramment dans sa jurisprudence depuis sa création⁶⁶. Nous concevons que les concepts de l'intérêt supérieur de l'enfant et de la participation des enfants puissent sembler antinomiques, vu la compétition entre les différents intérêts présents, ainsi que les définitions concurrentielles de l'intérêt de l'enfant⁶⁷. Pourtant, ces concepts sont liés et une grande partie de la jurisprudence portant sur le respect de l'opinion de l'enfant le fait spécifiquement dans le cadre de la détermination de l'intérêt de l'enfant⁶⁸. De ce fait, l'application de ce concept en éducation aurait certainement un effet sur la participation des enfants dans les procédures de l'éducation de l'enfance en difficulté.

Pour souligner encore le fossé existant entre le domaine des droits de la personne et celui de l'éducation, nous noterons aussi la décision du TEDO dans l'affaire *Eaton* pour son attitude très défavorable à l'utilisation des recours offerts aux parents en matière de l'éducation des élèves en difficulté⁶⁹. Dans un *obiter dictum* le tribunal réprimande pratiquement les parents pour avoir choisi une voie de confrontation en engageant un avocat et en s'engageant dans les procédures judiciaires et quasi-judiciaires. Comme dit la juge Arbour dans l'arrêt de la Cour d'appel, les parents se sont simplement prévalu des seules voies de recours qu'il existait dans le système de l'éducation en Ontario pour défendre les droits de leur enfant⁷⁰. Il est assez surprenant qu'on ait pu leur reprocher cette approche tout à fait légale.

A.C. c. Manitoba⁷¹

Si l'on conçoit que la détermination de l'intérêt de l'enfant est nécessaire pour la détermination de son placement, alors l'arrêt *A.C. c. Manitoba* est pertinent en ce qui concerne la participation de l'enfant à la détermination de son intérêt. Cette affaire, qui porte sur le consentement aux soins de santé est encore plus clair que l'arrêt *Eaton* sur le fait que l'on doit écouter les enfants plus âgés. L'arrêt va aussi plus loin en donnant à la maturité de l'enfant plus d'importance qu'à son âge :

Plus le tribunal est convaincu que l'enfant est capable de prendre lui-même des décisions de façon mature et indépendante, plus il accordera de poids à ses opinions dans l'exercice de son pouvoir discrétionnaire prévu au par. 25(8). Dans certaines affaires, les tribunaux seront inévitablement

tellement convaincus de la maturité de l'enfant que le principe du bien-être et celui de l'autonomie ne seront plus distincts et que la volonté de l'enfant deviendra le facteur déterminant. (par. 87)

Cette analyse devrait également être appliquée dans le cadre de l'éducation si l'on accepte l'analyse de la Cour suprême dans l'affaire *Eaton*, selon lequel le placement de l'enfant doit dépendre de son intérêt.

L & Le Conseil scolaire de District Catholique du Centre-Est de l'Ontario⁷²

Le Tribunal de l'enfance en difficulté (TEDO) est une instance administrative qui entend des appels des décisions de la CAEED reliées à la procédure du CIPR. On conçoit normalement que les parents ont des droits de recours seulement en cas d'identification et de placement. Aucun recours n'est prévu dans la législation en matière de programmes et de services à l'enfance en difficulté dans le domaine de l'éducation. Cette affaire est intéressante, car le tribunal y conjugue de manière très claire le placement avec les services à l'enfance en difficulté. Selon le tribunal, le placement et les services sont inter reliés, ce qui veut dire que le recours pour contester un placement peut également inclure des questions concernant les services. Ceci est contraire à la vision du conseil scolaire selon lequel le placement se limite strictement au choix entre la classe régulière et la classe spécialisée. Le TEDO, cependant, n'interprète pas la loi comme imposant cette vision limitée du placement. Il se réfère notamment à l'article 17(1) du Règlement 181/98, qui demande au conseil d'assurer que le placement dans une classe ordinaire soit conjugué aux services de l'enfance en

difficulté appropriés qui, d'une part, répondrait aux besoins de l'enfant et, d'autre part, respecte les préférences des parents. Donc, l'examen d'un placement doit aussi comporter l'examen des services connexes par rapport aux besoins de l'enfant.

Cette affaire est importante pour notre étude, car il s'agit d'élargir potentiellement la portée de la voix des enfants (et de leurs parents) à un domaine dans lequel traditionnellement il n'y a pas de recours. Il est clair que l'examen du caractère approprié des services et de leur lien avec les besoins de l'enfant pourrait donner une occasion à l'enfant d'exprimer son point de vue. En plus, le tribunal reconnaît l'importance de la participation des parents dans les processus reliés à l'éducation de l'enfance en difficulté. Le tribunal note que « la plus grande doléance des parents [...] a été celle de ne pas avoir été consultés; de ne pas avoir été écoutés lorsqu'ils parlaient au nom de [leur fils] » (p.45).

Les décisions des tribunaux administratifs sont cependant limitées, la règle de *stare decisis* ne s'appliquant pas. C'est-à-dire qu'on ne peut appliquer la même décision à une autre cause semblable, car les tribunaux administratifs ne sont pas liés par les décisions antérieures, bien que souvent ils s'y réfèrent. Ainsi, le terme « placement » n'a pas reçu une interprétation aussi large dans la plupart des autres décisions, comme nous allons le voir.

S & Peel District School Board⁷³

Cette affaire du TEDO concernant l'identification d'un enfant ayant des troubles d'apprentissage traite de manière incidente de la participation de l'enfant. Dans ce cas c'était le conseil scolaire qui voulait donner l'occasion à l'enfant de s'exprimer en insistant sur l'importance des points de vue de l'enfant. Comme les parents et l'enfant était opposés à l'idée de faire comparaître l'enfant, les parties se sont entendues pour une entrevue privée entre le tribunal et l'enfant dans un environnement familial : l'école. Le TEDO indique dans sa décision que l'entrevue avait été très productive et utile pour le tribunal (p.16).

Un des problèmes soulevés par les parties étaient les difficultés de communication. On apprend que les parents étaient d'avis qu'ils ne recevaient pas assez d'information de la part de l'école. L'enfant quant à lui trouvait qu'il y avait trop de communication et il souhaitait ne pas être étiqueté comme élève en difficulté. Le TEDO recommande aux parties de se rencontrer, en présence de l'enfant, pour tenter de résoudre les problèmes de communication. Le tribunal souligne que les besoins et les opinions de l'enfant doivent être pris en considération, vu qu'il s'agit d'un élève de l'école secondaire (p.19). Dans un *obiter dictum* le TEDO encourage l'enfant à continuer de s'efforcer à défendre ses droits (p.20), et soutien la vision du conseil qui veut inclure l'élève dans les procédures d'accommodement.

Cette affaire est un bel exemple de la manière dont pourrait se dérouler la consultation de l'enfant et du rôle que le TEDO peut jouer pour arriver à persuader les parents (dans ce cas-ci) et les conseils scolaires à inclure les enfants dans les processus de prise de décision. Bien évidemment, les mêmes restrictions que dans le cas précédent s'appliquent à cette décision du TEDO.

Sigrist and Carson v. London District Catholic School Board⁷⁴

Dans cette affaire récente, le Tribunal des droits de la personne de l'Ontario (TDPO) se penche sur la question de la compétence du tribunal dans les questions touchant à l'identification et au placement des élèves en difficulté. Selon le tribunal, il était de l'intention du pouvoir législatif de donner la juridiction exclusive en cette matière au TEDO.

Dans cette décision, le tribunal confirme également le fait que selon la jurisprudence du TEDO, le placement comprend les questions relatives aux services et soutiens à l'enfance en difficulté. Ceci est cependant limité, car, bien que le TEDO reconnaisse le fait que le placement, qui n'est pas défini dans la législation, soit entremêlé avec les programmes et les services, dans plusieurs jugements le tribunal a précisé qu'il n'avait pas la compétence d'entendre de plaintes touchant exclusivement aux programmes et services. En adoptant une interprétation plus restrictive que précédemment, le TEDO refuse d'émettre des ordonnances sur ces questions⁷⁵. Le Tribunal des droits de la personne trouve

qu'il est incongru que le TEDO puisse dire d'un côté que les programmes et services font partie intégrante du placement, et de l'autre côté qu'il n'a pas la compétence d'émettre des ordonnances à propos de questions de services et de programmes⁷⁶. Alors que le TDPO constate qu'il ne peut se prononcer sur la compétence d'un autre tribunal, il est d'avis que la position du TEDO implique que le TDPO peut avoir compétence sur les questions de programmes et de services à propos desquels le TEDO s'est déclaré incompétent.

La position du TDPO est conforme à d'autres décisions récentes. Dans *Schafer v. Toronto District School Board*, le tribunal note que les parents n'ont pas de droit d'appel des PEI ou de la mise en œuvre des services prévus par le CIPR et le PEI. Le TDPO en conclut donc qu'il doit pouvoir avoir compétence sur ces questions⁷⁷. La position du TDPO est un peu différente dans *Campbell v. Toronto District School Board*, où le tribunal développe longuement le rôle du TEDO et observe que celui-ci accepte d'examiner les services et programmes offerts aux élèves en difficulté.⁷⁸ Dans cette décision, le tribunal refuse d'examiner la question en cause, qui avait fait l'objet d'un jugement par le TEDO. Néanmoins cette affaire est un peu différente des deux subséquentes, car le demandeur n'acceptait pas la décision de placement par le TEDO (en plus d'autres revendications concernant les programmes et services offerts), alors que le TDPO reconnaît que les décisions de placement sont du ressort de ce tribunal. Il s'agirait donc ici d'un re-jugement, contraire au principe de l'autorité de la chose jugée.

C. Conclusions sur le cadre normatif interne

1. L'approche fondée sur les droits de l'enfant

L'examen du cadre normatif par rapport au concept de participation, que nous avons défini à la lumière des conventions internationales, nous conduit à des conclusions mitigées. Il est certain que la législation elle-même, c'est-à-dire la Loi sur l'éducation et les divers règlements, ne sont pas conformes aux normes internationales protégeant les droits de participation des enfants handicapés. La participation des élèves de moins de 16 ans n'y est pas prévue et, de manière générale, ces documents ne prônent pas la participation étudiante, excepté dans le cas des élèves conseillers. On peut dire aussi généralement que la législation n'adopte pas une approche basée sur les droits de l'enfant, vu que les documents législatifs n'allient pas les obligations et responsabilités des élèves à leurs droits et qu'ils n'incorporent aucun des principes des droits de l'enfant.

Un des principes essentiels des droits de l'enfant est celui de l'intérêt supérieur de l'enfant. Nous avons vu que ce principe doit être déterminant dans les décisions de placement des enfants en difficulté et ce, surtout depuis l'arrêt *Eaton*. Pourtant la décision de se baser entièrement sur l'intérêt supérieur de l'enfant a été vivement désapprouvée, particulièrement par les personnes et groupes souscrivant à la philosophie de l'éducation inclusive⁷⁹. L'utilisation de ce

concept, qui est parfois critiqué pour sa nature indéterminée⁸⁰, peut mener à d'avantages de conflits entre parents et professionnels de l'éducation sur sa signification dans un cas précis⁸¹. Chacun peut avoir sa propre idée sur ce qui serait dans l'intérêt supérieur de l'enfant et il arrive souvent que ces idées se contredisent. Un des conflits les plus communs est justement celui de l'affaire *Eaton* : L'intérêt supérieur de l'enfant est conçu comme exigeant l'éducation inclusive selon les parents et l'éducation en classe distincte selon le conseil scolaire.

La suggestion que les parents ne seraient pas toujours les mieux placés pour déterminer l'intérêt de leur enfant pourrait donc conduire à plus de ségrégation. Comme nous l'avons constaté, la ségrégation est généralement considérée comme contraire à la participation dans sa conception sociale. Elle peut aussi être contraire à la participation des enfants dans sa conception juridique. Il est plausible que les élèves ségrégués aient moins de possibilités d'apprendre à interagir avec des personnes non handicapées et que leurs chances de participer à un niveau égal aux autres enfants soient compromises⁸². Nous pensons notamment à la possibilité plutôt théorique de ces étudiants de se présenter comme candidats et d'être élus/nommés comme représentants dans divers forums, tels que les conseils d'étudiants et les conseils scolaires.

Cependant, l'intérêt supérieur de l'enfant est aussi un concept clé pour la participation des enfants. C'est dans le contexte de la détermination de l'intérêt

supérieur l'enfant que la participation de l'enfant devient essentielle, surtout compte tenu des interprétations conflictuelles de cet intérêt par les adultes concernés. La jurisprudence a reconnu à maintes reprises que les enfants, surtout s'ils ont atteint un certain âge, doivent pouvoir se prononcer sur la détermination de leur intérêt. L'arrêt A.C. de la Cour suprême rajoute que l'opinion de l'enfant doit même être déterminant lorsque l'enfant a la maturité nécessaire⁸³. L'inclusion du concept de l'intérêt de l'enfant dans la législation aurait donc comme avantage d'offrir plus d'opportunités aux enfants de participer, en plus d'inscrire l'éducation dans un cadre plus favorable aux droits de l'enfant.

2. Les guides de mise en œuvre

Malgré les lacunes dans la législation, d'autres documents qui forment le cadre législatif plus large sont plus en accord avec les normes internationales portant sur les droits de participation des enfants handicapés. Bien que la plupart des documents de politique du Ministère de l'éducation ne rajoutent rien à la législation au niveau de la participation des enfants handicapés, certains contiennent des précisions importantes : Les élèves doivent être inclus dans les consultations publiques sur les plans des conseils scolaires; il est important qu'ils acquièrent la capacité de défendre leurs droits; il devrait y avoir une véritable coopération entre enseignants, parents et élèves; et les élèves ont une place dans la prévention et la résolution de conflits liés à leur éducation. En plus des

guides du ministère, la Commission des droits de la personne offre une source significative de directives sur la participation des élèves handicapés. Ses documents sur l'éducation accessible contiennent des indications essentielles sur l'importance de la participation des enfants dans les processus de prise de décision. Ils définissent clairement le rôle que l'enfant pourra avoir dans les processus de prise de décision et illustrent les liens qui existent entre le manque de participation et la discrimination au sens du Code des droits de la personne.

Il faut reconnaître évidemment que ces documents du Ministère de l'éducation et de la CDPO ne servent que de guides et leur application n'est donc pas contraignante. De plus, certains de ces documents, telles que les Normes sur les plans des conseils scolaires, ne contiennent pas assez de précision pour faciliter la mise en œuvre des normes de participation, contrairement, par exemple, aux renseignements préparés par le TEDO, qui sont de nature plus pratique. Il est malheureusement difficile de connaître l'étendue de l'application de ces guides par les différents conseils scolaires, faute de rapport sur leur mise en œuvre. La partie suivante, portant sur les données recueillies lors des entrevues, pourra offrir des indications, limitées incontestablement, sur l'application de ces guides et directives et aidera à évaluer la pratique par rapport à la législation. Nous suggérons donc de lire la législation à travers ces documents, qui servent à son application concrète; ces documents eux-mêmes contribuant à mettre en œuvre le principe de participation garanti par les conventions internationales.

III – LES ENTREVUES ET L’EXAMEN DE LA RÉALITÉ

Dans cette partie, nous identifions d’abord les participants à l’étude et les questions qui leur ont été posées, avant d’exposer les données découlant des entrevues. Alors que les discussions ont fourni beaucoup d’informations sur le système de l’éducation, et particulièrement sur l’éducation de l’enfance en difficulté ainsi que les services aux enfants handicapés, ce rapport se concentre sur les données qui sont pertinentes à la question de la participation. Les données sont ensuite analysées par rapport à la participation directe et indirecte des enfants, telle que définie dans la partie précédente.

A. Les participants

1. Les enfants

Malgré les difficultés à organiser des entrevues avec des enfants, dues au manque d’approbation de l’étude par les conseils scolaires, aux réticences des parents à inclure leurs enfants, et aux refus de certains enfants de participer⁸⁴, des discussions ont pu avoir lieu avec 45 enfants et jeunes d’âge scolaire, de 9 à 21 ans. Les discussions ont été faites à travers des entrevues formelles (individuelles ou de groupe), ainsi que des discussions informelles. Pour des questions d’éthique les discussions informelles ne seront pas relatées ici, mais

elles ont servi à corroborer certains points de vue exprimés lors des entrevues formelles.

La plupart des discussions ont eu lieu avec des élèves du Centre Jules-Léger, dont la direction a été d'un grand soutien pour ce projet. Le Centre Jules-Léger abrite l'école d'application pour les enfants francophones présentant des difficultés sévères d'apprentissage avec ou sans trouble déficitaire de l'attention/hyperactivité, ainsi que l'école provinciale pour les enfants sourds, malentendants, aveugles, en basse vision ou sourds-aveugles francophones. L'organisation LiveWorkPlay, membre de Community Living Ontario, a également fourni une aide importante pour l'organisation d'entrevues avec des enfants et jeunes ayant des déficiences intellectuelles. Deux enfants seulement ont participé à l'étude grâce à un contact direct avec leurs parents. Les enfants avec lesquels des discussions ont eu lieu représentent les anomalies ou difficultés suivantes : troubles d'apprentissage, surdité et malentendance⁸⁵, déficience intellectuelle et autisme⁸⁶. Ces enfants sont tous scolarisés dans des écoles anglophones et francophones de la région d'Ottawa.

Les questions discutées pendant les entrevues et les discussions informelles avec les étudiants incluaient la perception de la notion de participation par les élèves et de leurs droits, ainsi que leur perception de leur propre participation dans les questions qui les concernent : Qu'est-ce que la participation signifie pour eux? Participent-ils à des processus de prise de décision? Comment?

Concernant quelles questions? Comment font-ils pour faire des choix? En plus nous avons cherché à savoir si les enfants étaient satisfaits de leur niveau de participation ou s'ils souhaiteraient avoir leur mot à dire sur d'autres questions également. Des questions plus générales ont été posées également sur ce que les enfants aimaient ou n'aimaient pas à l'école, sur ce qui était important pour eux à l'école, sur les écoles qu'ils avaient fréquenté (Combien? Où?), etc.

2. Les parents

Trente-cinq parents ont participé à cette recherche. Les entrevues ont été organisées en contactant des associations au niveau local et provincial, qui représentent les parents et les intérêts des enfants handicapés. La plupart des organisations contactées ont transféré l'information concernant la recherche à leurs membres, qui nous ont ensuite contactée. Il a été surprenant de constater l'intérêt que suscitait cette recherche parmi les parents des enfants handicapés. Plusieurs entrevues ont particulièrement eu lieu avec les membres de la Société franco-ontarienne de l'autisme, qui a été d'une grande aide pour organiser des discussions de groupe et des entrevues individuelles.

Alors que la majorité des témoignages concernent les conseils scolaires de la région d'Ottawa et de l'est de l'Ontario, certains parents ont également parlé de leurs expériences dans d'autres régions, spécifiquement dans le nord et le nord-est de l'Ontario, la région de Toronto et la région de York. Bien que nous n'ayons

pas spécifiquement recherché une représentation des parents à travers la province, ces contributions ont été rendues possibles grâce aux appels lancés par des organismes œuvrant au niveau provincial. Les parents représentaient des expériences dans les écoles anglophones et francophones, publiques et catholiques de la province. Ils représentaient différentes anomalies présentes chez leurs enfants, qui entrent dans les grandes catégories définies par le Ministère de l'éducation : troubles de communication, troubles de comportement, et troubles de développement⁸⁷, bien que certaines de ces anomalies ne soient pas explicitement incluses dans la classification officielle du ministère, telles que la dyslexie, les troubles de déficit de l'attention/l'hyperactivité, ou le mutisme sélectif.

Les questions posées aux parents concernaient leur expérience au niveau de la participation dans le système scolaire, et particulièrement concernant les procédures de l'éducation de l'enfance en difficulté; leur capacité de représenter leur enfant de manière adéquate; l'importance de la participation de leur enfant et le degré de participation de celui-ci. Les parents ont aussi été encouragés à faire des suggestions pour améliorer la participation dans le système de l'éducation de l'enfance en difficulté.

3. Les représentants

Des représentants d'organisations, et d'autres personnes pouvant représenter les parents ou les enfants ont aussi participé à cette étude. Plus de 20 organisations, institutions gouvernementales, comités et autres organismes ont été représentés dans l'étude. La liste ci-dessous, présentée par ordre alphabétique, n'indique que les noms des organisations ou types d'organes et de comités. Des représentants occupant différents rôles au sein de ces organismes au niveau local et au niveau provincial ont participé à l'étude. En général 2-3 personnes participaient par organisme. Pour des raisons de confidentialité, ces rôles ne seront pas spécifiés et les conseils scolaires en question ne seront pas identifiés :

- Association francophone de parents d'enfants dyslexiques
- Association d'Ottawa-Carleton pour personnes ayant une déficience intellectuelle
- Autism Ontario
- Bureau de l'intervenant provincial en faveur des enfants et des jeunes
- Centre Jules-Léger
- Centres de la petite enfance (Ministère des services à l'enfance et à la jeunesse)
- Child Advocacy Project, Pro Bono Law Ontario
- Comités consultatifs pour l'enfance en difficulté (CCED)

- Conseil consultatif ministériel de l'éducation de l'enfance en difficulté (CCMEED)
- Conseils scolaires (conseillers et personnel)
- Easter Seals
- Edu-advocates
- Learning Disabilities Association of Ontario
- LiveWorkPlay
- Ontario Association for Families of Children with Communication Disorders
- Ontario Association of the Deaf
- Société franco-ontarienne de l'autisme
- Voice for hearing impaired children

Il convient de noter que la plupart de ces représentants étaient également parents d'enfants handicapés. Seulement 14 participants ne se sont pas déclarés comme étant des parents concernés par l'étude.

Les questions posées aux représentants touchaient à leur rôle en tant que représentants des enfants handicapés dans les questions concernant l'éducation à l'enfance en difficulté au niveau des décisions individuelles et/ou au niveau des décisions relatives au développements des politiques, lois et autres : Quel est leur rôle dans la participation aux questions qui concernent l'éducation des enfants handicapés au niveau des écoles/ des conseils scolaires/ du ministère?

Comment représentent-ils les enfants handicapés? Comment aident-ils les parents à représenter leurs enfants handicapés? Quelles sont leurs accomplissements et les plus grands défis? Comment améliorer le système?

B. Les données

1. Les enfants

Les enfants et les jeunes connaissent généralement leurs droits et surtout leurs responsabilités. Ils comprennent également le concept de participation en évoquant la participation à des activités, telles que des sorties de classe ou des jeux collectifs, ainsi que la participation active en classe : « Je participe toujours bien; c'est noté dans mon bulletin »⁸⁸. La plupart ont aussi parlé de la participation à des processus de prise de décision. Il a été noté que des élèves ayant des déficiences physiques, surtout les enfants qui utilisent une chaise roulante, peuvent avoir des difficultés à participer aux activités avec les autres : « Il ne peut pas venir avec nous lorsque nous faisons des sorties en autobus ».

Concernant la participation à la prise de décision, tous les élèves sont d'avis qu'ils ont des opportunités de participer à des processus de prise de décision. Ces processus se traduisent en options qu'on leur offre : par exemple pouvoir choisir entre sandwich Subway et pizza pour le dîner collectif; pouvoir choisir des cours ou autres activités au secondaire : « Je peux choisir de faire un placement

coop ». Cette participation se manifeste aussi en discussions de groupe concernant le choix d'activités extrascolaires, par exemple. Les discussions dans lesquelles chaque enfant a l'occasion de participer ont surtout lieu dans les contextes résidentiels, comme celui de l'école d'application du Centre Jules-Léger⁸⁹.

À partir du secondaire, les étudiants ont l'opportunité de participer à des procédures plus formelles, telles que les conseils des étudiants et les gouvernements des étudiants. Dans ces cadres également, la participation se traduit surtout en proposition et choix d'activités pour les étudiants, bien que le niveau de participation, l'initiative des étudiants et les sujets discutés semblent varier d'une école à l'autre et d'un conseil scolaire à l'autre. Il faut noter que très peu d'étudiants participent à ces procédures formelles où les étudiants sont soit élus, soit nommés et parfois même choisis par la direction⁹⁰.

Ceci a été confirmé par des discussions avec des élèves conseillers (non handicapés) de la région de l'est de l'Ontario sur le sujet de la participation. Les discussions portaient sur les possibilités des élèves de participer à ces processus plus formels, sur la teneur de cette participation et sur la possibilité de certains élèves de représenter tous les groupes, tels que les élèves en difficulté. Les réponses des élèves conseillers étaient mitigées. Ils font de leur mieux pour représenter les opinions de la communauté des élèves, mais ils sont conscients des limites de cette représentation et le voient plutôt comme une activité

personnelle. Selon eux, ce sont les étudiants actifs dans tous les domaines (sports, implication communautaire, etc.) qui vont participer à ces processus et ensuite ce sont toujours les mêmes qui vont être choisis pour représenter l'école. Il est clair que généralement ce ne sont pas des élèves en difficulté, bien que cela ne soit pas exclu. Toutefois, ces élèves étaient d'avis que la plupart des étudiants ne voudraient pas être plus impliqués qu'ils ne le sont déjà. Les points de vue étaient plus divers sur la question de l'utilité du rôle des représentants d'étudiants. Selon un élève, les représentants peuvent faire des suggestions à propos de toute question qui concerne les élèves « par exemple la lutte contre l'homophobie ou l'amélioration des bibliothèques d'école », alors qu'un autre était d'avis que ce sont toujours les adultes qui déterminent les affaires dont peuvent discuter les étudiants. Selon cet élève, l'implication des jeunes ne concerne que des questions sans importance pour le conseil et même dans ce cas, le rôle de l'élève conseiller n'est que consultatif. Même le contenu du rapport de l'élève est contrôlé avant d'être présenté devant le conseil.

Quelle que soit la procédure de consultation, les discussions semblent donc se limiter généralement à des choix d'activité, y compris la participation active dans la communauté, les choix de cours, de spectacles d'étudiants ou de sorties de fin d'année, par exemple. Aucun étudiant n'a mentionné le choix de services et de programmes scolaires, le choix de l'école, les mesures disciplinaires et codes de conduite, ou autre question ayant plus de conséquences sur la vie de l'élève dans le cadre de l'éducation de l'enfance en difficulté. Cependant, plusieurs

étudiants sont conscients du rôle de défenseur que leurs parents jouent pour eux dans le système scolaire : « Ma mère se battait tout le temps avec l'école ».

Concernant les choix que les élèves aimeraient avoir, certains ont noté qu'ils aimeraient pouvoir avoir leur mot à dire sur les règlements à l'école, tels que les codes vestimentaires, ou les règlements en contexte résidentiel, comme la possibilité de sortir plus librement. Certains aimeraient aussi pouvoir choisir de vivre ou de ne pas vivre en contexte résidentiel. Les discussions ont révélé qu'il s'agissait du choix des parents, bien que certains étudiants se fussent sentis inclus dans ce choix.

Néanmoins, la plupart des étudiants semblent être satisfaits de leur niveau de participation et trouvent qu'il existe des manières de s'impliquer pour ceux qui sont actifs et veulent participer aux activités et processus de prise de décision. En confirmant les propos des élèves conseillent, les étudiants semblent aussi apprécier le fait que la plupart de ces processus soient facultatifs.

2. Les adultes

Données sur la participation directe

Plusieurs adultes ont aussi parlé de la participation directe des enfants handicapés dans les processus de prise de décision. Selon les parents et

représentants d'organisations, la grande majorité des enfants ne participent jamais aux processus de prise de décision liés à l'éducation à l'enfance en difficulté. Les plus jeunes ne sont pas invités et les plus âgés ne sont pas encouragés à venir, ou alors eux-mêmes ne sont pas intéressés à participer. Seulement deux parents et quatre représentants témoignaient de leurs efforts pour inclure les/leurs enfants dans ces processus.

Selon plusieurs, la participation directe des enfants dépend de l'attitude des parents, des écoles et des enfants eux-mêmes. Si les parents et l'école encouragent l'enfant à participer, celui-ci sera plus enclin à le faire. Si l'un de ces deux acteurs n'encourage pas la participation, il y a de fortes chances que l'enfant ne participera pas, même après l'âge de 16 ans.

Certains parents et représentants expliquaient que les efforts de défense de droits par les enfants eux-mêmes étaient clairement découragés, et parfois même pénalisés par les enseignants ou la direction des écoles. Pourtant quelques-uns reconnaissaient les efforts faits par certaines écoles pour enseigner la défense de droits. Cependant, on notait que l'interprétation de la défense des droits ou du plaidoyer (*self-advocacy*) était limitée et n'incluait pas la possibilité pour les étudiants de revendiquer leurs droits ou d'adopter une attitude critique vis-à-vis de l'école. Pour les écoles, encourager le plaidoyer parmi leurs élèves signifiait que les élèves pouvaient poser des questions, lorsqu'ils ne comprenaient pas quelque chose et pouvaient demander de l'aide

dans la mesure de ce qui leur était déjà offert : par exemple, demander à l'enseignant qu'il utilise le système MF⁹¹, qui est déjà installé en classe.

Un représentant mentionnait aussi le fait que les procédures formelles, telles que les réunions du CIPR, sont intimidantes pour les parents, et donc le sont *a fortiori* pour les enfants : « Je ne souhaiterais à aucun enfant d'exercer ses compétences de défense des droits dans ce contexte. Il n'est pas facile pour un enfant d'écouter les professionnels parler de ses difficultés, ses faiblesses, des résultats de ses tests et de ses anomalies. » Un autre disait que même lorsque les enfants participent, on les ignore, on parle d'eux à la troisième personne et on s'intéresse plus à leur condition qu'à leur personne.

Pourtant, un représentant était d'avis qu'il faudrait inclure les enfants dès que possible et dès l'école élémentaire : « Les parents doivent s'asseoir avec leur enfant et lui expliquer ce que c'est le PEI. On doit amener l'enfant à pouvoir dire à l'enseignante ce qui l'aide à mieux comprendre. » La participation commencerait donc à la maison et ensuite les enfants pourraient devenir partenaires dans leur propre éducation à l'école. « Et rendus à un certain âge, les enfants devraient participer aux réunions du CIPR. » Un représentant a affirmé que lorsque les élèves arrivent à participer aux réunions du CIPR et à s'exprimer, on les écoute : « Les enfants connaissent le mieux leurs propres besoins, et lorsqu'ils font la demande de certains services et accommodements on leur accorde généralement. »

Données sur la participation indirecte

C'est sur cette question que les parents et les représentants se sont exprimés le plus longuement. Il s'agissait surtout des relations difficiles entre les parents et les professionnels du système scolaire. Nous n'incluons ici que les données les plus pertinentes.

Équilibre des forces et modèle basé sur l'expertise

Premièrement, les participants ont parlé de l'équilibre des forces qui n'est pas favorable au parent. Les réunions du CIPR sont intimidantes et le parent se retrouve souvent seul face à plusieurs professionnels, y compris le directeur de l'école, le surintendant, l'enseignant, l'enseignant ressource et le psychologue. Ce cadre et l'attitude des participants font en sorte que le parent ne se sent pas à la hauteur. Les professionnels ne le traitent pas comme expert et comme partenaire égal, alors que lui-même se considère comme le meilleur spécialiste de son enfant, de ses besoins, ses forces et ses faiblesses. Selon un représentant, le système scolaire est fondé sur un modèle basé sur l'expertise (*expert model*), ce qui présente le plus grand obstacle à la participation efficace des parents.

Pressions, manque d'information et désinformation

Dans cette position d'infériorité, le parent se fait imposer certaines décisions par l'école. Plusieurs parents ont dit qu'on leur demandait de signer la décision du CIPR à la réunion, en ne respectant pas les délais de réaction prévus par la législation. On précisait que ce document avait été préparé par le CIPR à l'avance et que généralement il ne reflétait pas les points de vue des parents. Plusieurs participants ont aussi fait part de pressions de la part de l'école de ne pas commencer de procédure de CIPR. Dans certains cas, les parents avaient même été informés que la procédure du CIPR ne s'offrait pas à l'école et que seulement le PEI était disponible. Dans un autre cas les parents s'étaient fait dire qu'ils n'avaient pas de recours en cas de désaccord avec la décision du CIPR. Un parent disait que l'école avait menacé de retirer le PEI de leur enfant si les parents insistaient à avoir un CIPR, alors que le PEI doit obligatoirement suivre un CIPR. Les participants sont d'avis que les écoles veulent éviter la procédure du CIPR qui les lie juridiquement et pour lequel existe des voies de recours. Les écoles préfèrent les PEI, car aucun recours formel n'existe si les parents sont en désaccord avec le PEI ou si celui-ci n'est pas appliqué, et le manque de mise en œuvre semble être d'ailleurs la plainte la plus courante. En effet, bien que le développement de PEI soit obligatoire pour les élèves ayant un CIPR, l'inverse n'est pas vrai⁹². Ainsi le nombre d'enfants formellement identifiés et placés est nettement inférieur au nombre d'enfants ayant des PEI⁹³. Le CIPR sert surtout à formaliser le processus et à offrir des moyens de recours aux parents. De manière générale tous les participants se sont entendus pour dire que l'école

n'offre pas d'information adéquate sur ces différentes procédures et que les parents doivent aller chercher l'information dont ils ont besoin pour défendre les droits de leur enfant.

Rôle crucial des organisations

C'est surtout dans le domaine de l'information (en plus du soutien moral) que le rôle des associations représentant les parents des enfants handicapés et œuvrant pour l'intérêt des enfants handicapés semble être crucial pour les parents. Ces associations qui représentent les différentes anomalies, telles que les troubles d'apprentissage ou l'autisme, aident les parents à connaître leurs droits, à naviguer le système de l'éducation et à recevoir un soutien lors de leurs démarches. Ces organisations sont en grande partie formées de parents d'enfants handicapés, qui aident les autres parents de manière bénévole. Certains parents deviennent experts en la matière et veulent partager leur savoir, alors que d'autres deviennent bénévoles dans ces organisations justement pour connaître tous les secrets du système, ainsi que ses personnes clés. À travers ces organismes les parents sont appuyés dans leurs démarches et ils apprennent notamment qu'ils ont le droit de se présenter aux réunions du CIPR avec une personne de soutien. Ces organisations vont aussi pouvoir aider les parents à trouver de l'aide juridique en cas de besoin.

Faiblesses des organisations

Quelques participants ont toutefois fait part des faiblesses de ces organisations et de la possibilité de se faire représenter par celles-ci. Premièrement, les organisations sont en grande partie financées par le gouvernement et ne peuvent donc être trop critiques du système. Deuxièmement, chaque organisation suit ses valeurs propres et sa philosophie qui ne correspondent pas nécessairement aux besoins de toutes les familles : par exemple les familles choisissant un environnement spécialisé pour leur enfant vis-à-vis des organisations préconisant l'inclusion complète. En plus, on a noté le fait que certaines organisations sont mieux financées et mieux organisées que d'autres, ce qui a pour conséquence une meilleure représentation de certains groupes d'enfants, notamment au niveau des CCED et du CCMEED.

Les défenseurs

Certaines de ces personnes engagées deviennent des défenseurs en éducation (*education advocates*) et offrent leurs services aux parents pour les aider à résoudre leurs différends avec l'école ou le conseil scolaire. Les défenseurs agissent en grande partie comme médiateurs et, grâce à leur expérience professionnelle dans le système de l'éducation (plusieurs ont été enseignants), ils apportent un certain équilibre à la balance du pouvoir.

En plus des défenseurs en éducation, on a l'intervenant provincial en faveur des enfants de l'Ontario, qui défend directement l'enfant dans les questions qui le

touchent personnellement, et qui peut être directement contacté par les enfants. Il agit également comme médiateur. Cependant, l'intervenant provincial n'a pas de mandat pour s'occuper des affaires qui se passent dans les écoles, à l'exception des écoles où les enfants sont pris à charge, telles que les écoles provinciales pour les sourds et les écoles d'application. Dans ces écoles résidentielles, au début de l'année scolaire, un défenseur du bureau de l'intervenant rencontre tous les nouveaux élèves pour leur expliquer leurs droits dans le contexte résidentiel. Les défenseurs des enfants s'occupent de questions touchant aux droits de l'élève dans le contexte résidentiel, et ils s'occupent aussi des questions de rejet de demande d'inscription et aident les parents et les enfants dans les procédures d'appel.

D'autres défenseurs offrent non seulement des services d'information juridique ou de médiation, mais également une représentation juridique directe. Il s'agit notamment de « Child Advocacy Project » du programme Pro Bono Law de l'Ontario⁹⁴. Cependant, les parents doivent remplir certains critères financiers pour qu'ils (ou leur enfant) puissent être admissibles à ce programme, qui leur est offert gratuitement. Tous les défenseurs ont parlé de l'importance d'inclure les enfants dans les discussions et les procédures.

La diplomatie v. les voies légales

Plusieurs personnes, y compris des défenseurs, préfèrent régler les différends de manière diplomatique et par des voies officieuses plutôt qu'avoir recours aux

procédures légales. En fait, un grand nombre de parents et de représentants ont souligné le fait que revendiquer des droits, citer des lois et avoir recours aux procédures officielles pouvait être contreproductif : « On est étiqueté comme auteurs de trouble et difficiles et le système scolaire devient défensif ». Si les parents choisissent les voies légales, ils se retrouvent souvent seuls face aux avocats du conseil scolaire, et le conseil aura plus de moyens d'aller jusqu'au bout des procédures disponibles que les parents. L'escalade d'une situation et la détérioration des relations pourra avoir des conséquences néfastes sur l'enfant et plusieurs représentants ont confirmé que les craintes des parents étaient justifiées. Beaucoup de parents se plient aux exigences des écoles pour éviter une situation qui pourrait nuire à leur enfant. Cette attitude ressortait également de l'*obiter dictum* du TEDO dans l'affaire *Eaton*⁹⁵. D'ailleurs la minorité des parents qui n'avaient pas eu de problèmes majeurs avec le système de l'éducation l'expliquaient en partie par leurs propres attitudes. Ils choisissaient de développer de bonnes relations avec les enseignants, la direction et même le conseil scolaire : « Par exemple nous offrons des cadeaux à l'enseignante, nous participons aux activités de levée de fonds. Il est plus difficile de refuser un service à quelqu'un qui est toujours souriant. »; « Être connu du surintendant et avoir de bons rapports avec lui peut aider les choses avec son propre enfant. »

Pourtant quelques personnes se sont prononcées en faveur des procédures légales. Certains disaient que la situation s'était améliorée pour leur enfant après le CIPR. Le CIPR était vu comme quelque chose de bien défini avec des recours

clairs, en comparaison avec le PEI, dont la mise en œuvre dépend de la bonne volonté du directeur et des enseignants, et dont le contenu est souvent imposé aux parents sans consultation préalable. D'autres déploraient le manque d'avocats en droit de l'éducation et disaient que tous les avocats se spécialisant en éducation étaient employés par les conseils scolaires. Un représentant était d'avis que l'implication d'un avocat dans la procédure aide à diffuser les tensions entre parents et professionnels de l'éducation. « Nous ne voyons pas les problèmes de l'école comme des problèmes juridiques. Sans avocats la situation peut s'intensifier plus rapidement, lorsque le parent va voir le directeur, puis le surintendant et les conseillers scolaires. Il faudrait que les personnes puissent comprendre le problème juridique et penser en conséquence. »

Les aléas liés au personnel et à l'emplacement

Les parents qui n'avaient pas vécu de problèmes majeurs expliquaient cette situation aussi en invoquant la chance, ou le choix, d'être tombés sur une bonne équipe éducative, qui favorisait la collaboration. Tous les participants ont en fait noté le fait qu'avoir un enseignant compréhensif et un directeur ouvert ne garantissait pas que cela se reproduise l'année suivante. Le combat doit recommencer chaque année avec le changement d'enseignant, et la situation est pire au secondaire lorsqu'on doit avoir affaire à plusieurs enseignants. On a aussi signalé le fait que les directeurs peuvent changer d'école. Une famille avait déménagé spécifiquement pour être dans la même école que le directeur qui les avait beaucoup soutenus dans leur ancienne école.

En plus des aléas ou des choix liés au personnel de l'école, plusieurs participants ont noté que certains conseils scolaires sont plus ouverts à la collaboration que d'autres. De manière générale on disait que la rivalité entre conseils scolaires faisait en sorte que certains conseils essayaient de pousser les enfants en difficulté vers d'autres pour ne pas avoir à s'encombrer avec des étudiants ayant des besoins particuliers. Dans ce même ordre d'idées, il apparaissait que des écoles aussi cherchaient à repousser des élèves en difficulté, notamment en les suspendant de façon régulière. Il semblait également que les élèves en difficulté étaient systématiquement exclus de certains programmes, comme l'immersion française, pour garantir le haut niveau de ces programmes. Les parents aussi faisaient du magasinage entre écoles et conseils et passaient souvent d'un conseil à l'autre en espérant de meilleurs services, ou lorsque la situation s'était trop envenimé dans leur conseil d'origine. De manière générale on disait que les familles dans les conseils francophones étaient désavantagées, à cause d'un manque de services en langue française dans la province. Selon certains parents, ces conseils auraient aussi une attitude moins ouverte et plus négative face aux enfants en difficulté, peut-être à cause de la plus petite taille des conseils et de leur manque d'expérience en la matière.

De plus, les parents en région rurale se trouvaient désavantagés par rapport aux familles citadines. Premièrement, on disait qu'il y a avait moins de services en région rurale et que les programmes d'éducation, les classes spécialisées, les

ressources et les enseignants formés se trouvaient dispersés. À cause de cela les enfants doivent se contenter de services inadéquats ou faire de longs trajets journaliers. Deuxièmement, on signalait que se trouver dans une petite localité mettaient les parents « sous le radar ». En effet, on ne passe pas inaperçu dans un village et la détérioration des relations avec une personne va certainement avoir des conséquences au niveau des autres relations aussi. Le parent qui se trouve dans cette situation fâcheuse ne pourra pas se rabattre sur une autre école à cause de sa localité.

Il a été mentionné aussi que travailler dans le système scolaire, notamment comme professeur ou aide-enseignant, et être en même temps parent d'enfant en difficulté fait en sorte qu'il est beaucoup plus difficile à ce parent de s'exprimer et de revendiquer des droits pour son enfant. Cette difficulté est due notamment à la collégialité de la profession, au syndicat des enseignants et à la peur de faire soi-même l'objet de plaintes et en souffrir au niveau professionnel. Il est à noter également que les parents qui sont enseignants ne peuvent pas siéger sur le CCED à cause du conflit d'intérêt.

Participation au niveau macro

Concernant les processus de prise de décision au niveau des politiques, les organisations des personnes handicapées trouvent qu'elles sont consultées par le gouvernement sur les questions qui les intéressent, y compris en matière d'éducation à l'enfance en difficulté. La plupart des organisations préparent des

memorandums et développement des énoncés de principe sur leur position et des réponses aux initiatives et suggestions du gouvernement. Certaines organisations, telles que la Learning Disabilities Association of Ontario et Autism Ontario ont beaucoup développé leur volet défense des droits au niveau des politiques publiques. Les organisations procèdent parfois à des consultations de leurs membres pour développer les réponses au ministère.

Plusieurs des organisations prennent part aux processus de consultation formalisés à travers les CCED au niveau des conseils scolaires et à travers du CCMEED au niveau du ministère. La représentation des enfants en difficulté au niveau provincial suit plus ou moins la classification des anomalies par le ministère : difficultés d'apprentissage, troubles envahissants du développement, surdité, handicap de développement, c civit , anomalies d'ordre physique, anomalies multiples et anomalies de comportement. Des membres de ce conseil ont été interviewés et selon eux le conseil a un rôle important pour influencer et améliorer les politiques.

L'importance du rôle des CCED a également été notée par les personnes qui représentent leur organisation sur ces comités. Les CCED peuvent faire des recommandations au conseil sur les programmes en lien avec l'éducation de l'enfance en difficulté, ils participent à la révision du plan du conseil sur l'enfance en difficulté et passent en revue les questions budgétaires liées à l'enfance en difficulté. La taille des CCED et la présence de personnes représentant les

différentes organisations dépendent de la localité et du bénévolat des parents. Ce sont en général des parents d'enfants en difficulté, membres d'organisations, qui siègent sur ces comités. Il est difficile pour certaines organisations de trouver des parents bénévoles et cette difficulté est exacerbée dans les plus petites localités et les régions rurales, ainsi qu'au sein des conseils francophones. Cela fait que les organisations les mieux organisées, les mieux financées et avec les membres les plus actifs et qui s'expriment le mieux, sont plus souvent représentées que d'autres. Plusieurs participants ont noté que le rôle du CCED était purement consultatif, ce qui pouvait aussi décourager les bénévoles. L'importance de l'apport du CCED dépend non seulement de la qualité de ses membres, mais aussi de l'ouverture du conseil : « Les CCED ont le droit de s'exprimer, mais les conseils scolaires n'ont aucune obligation de les écouter. »

C. L'analyse des données

1. La participation directe

D'après les entrevues avec les enfants et les adultes qui les représentent à différents niveaux, on peut conclure que les enfants ne participent généralement pas directement aux questions qui les touchent dans le contexte de l'éducation de l'enfance en difficulté. Cependant, tout comme les autres élèves, ils ont l'occasion de participer à des processus de prise de décision qui sont spécialement prévus pour les élèves, notamment en ce qui concerne le choix et

l'organisation d'activités en lien avec leur vie scolaire. Ceci peut se faire à travers des procédures formalisées dans les écoles régulières, telles que le sénat des élèves, ou à travers des procédures plus informelles telles que des groupes de discussion, comme dans un contexte résidentiel. En ce sens, il ne semble pas y avoir de discrimination à l'encontre des élèves en difficulté par rapport aux autres, de plus que les élèves eux-mêmes semblent être plutôt satisfaits de leur niveau de participation. Pourtant, on se rend bien compte que les élèves handicapés sont peu représentés dans les procédures formelles ouvertes aux élèves dans les écoles régulières. De plus, les différents témoignages ont amplement démontré que les élèves handicapés sont particulièrement désavantagés par le manque de collaboration dans le domaine de l'éducation de l'enfance en difficulté. Ainsi, les enjeux liés à leur participation sont plus importants que ceux liés à la participation des autres étudiants dans le système général. On peut donc confirmer les préoccupations de la Commission ontarienne des droits de la personne au sujet du manque de participation des élèves handicapés dans le contexte de l'éducation et de son lien avec la discrimination.

Pour ce qui est des difficultés en relation avec la participation directe des élèves dans les processus liés avec l'éducation à l'enfance en difficulté, il semble que le plus grand obstacle soit lié aux attitudes des adultes par rapport aux élèves et aux droits des enfants de manière générale. Que les enfants aient moins de 16 ou plus, la plupart ne participent pas, et même lorsque leurs parents les

encouragent à participer, les écoles sont rarement favorables à cette participation. Les observations faites dans le cadre de cette recherche nous poussent à croire que l'attitude réservée des enseignants et des directions d'école par rapport à l'apprentissage des droits et à la participation des élèves est expliquée en partie par peur de revendications (tout comme on évite de donner trop d'information aux parents pour éviter les demandes). Les écoles semblent vouloir mettre l'accent sur la responsabilité des étudiants et passent donc à côté de la connaissance de droits et des habiletés de défense de droits⁹⁶. Ceci confirme l'existence du fossé entre le domaine des droits de la personne et celui de l'éducation, que nous avons déjà constaté à la lecture des documents juridiques et politiques, et démontre le manque d'application des normes concernant les droits de la personne et des guides et directives pertinents⁹⁷.

En ce qui concerne les parents, leur réticence à impliquer les enfants au niveau des processus de prise de décision peut avoir plusieurs raisons, ce qui se voyait aussi dans leur attitude réservée quant à la participation de leur enfant dans cette recherche. Certains parents veulent protéger leur enfant à cause de la procédure conflictuelle, et d'autres pensent que leur enfant ne pourra pas contribuer de manière significative, notamment à cause de leur âge ou de leur handicap. Ces parents trouvent aussi qu'ils sont les mieux placés pour définir les intérêts de leurs enfants et les protéger. Une représentante expliquait ce manque d'implication des enfants en se basant sur sa propre expérience. Elle disait qu'elle était tellement fâchée contre le système qu'elle voulait toujours prendre la

parole. Par conséquent son enfant ne participait jamais et lorsqu'il a quitté le domicile parental pour aller étudier, l'expérience s'est mal déroulée, car il ne savait pas revendiquer ses droits. Cette réticence peut aussi être expliquée en partie par l'absence de guides sur ce sujet, à l'exception du document d'information du TEDO⁹⁸ et des suggestions dans le *Guide de prévention et de résolution de conflits*⁹⁹.

2. La participation indirecte

Au niveau micro

La participation indirecte concerne la participation de l'enfant aux processus de prise de décision qui le concernent de manière individuelle, mais cette participation se fait à travers un ou plusieurs représentants. Ces représentants sont généralement les parents, mais la représentation peut se faire aussi par un défenseur en éducation, un avocat ou autre personne de soutien.

Les données démontrent qu'il y a rarement une véritable participation indirecte des enfants handicapés, car les parents ne représentent généralement pas l'enfant et son opinion. De même, les personnes de soutien représentent le parent dans la plupart des cas. Conformément à la législation sur l'éducation, ce sont en effet les préférences des parents qui doivent être prises en compte, et on ne prévoit pas que les parents représentent vraiment leur enfant. Ainsi, il

transparaît des discussions avec les parents que souvent, lorsque l'enfant atteint l'adolescence, les parents continuent à revendiquer des services dont le jeune ne veut plus, car il préfère pouvoir se fondre dans la masse et minimiser son identité d'élève en difficulté¹⁰⁰. On pourrait dire alors que les parents représentent en fait l'intérêt de leur enfant, ou plutôt leur vision de l'intérêt de l'enfant. Nous avons noté déjà les tensions qui peuvent exister au niveau de la détermination de l'intérêt supérieur de l'enfant, ainsi que l'importance de la participation de l'enfant dans ce processus de détermination, reconnue par la jurisprudence. Également, nous avons vu que le concept de l'intérêt de l'enfant, qui est un des principes directeurs de la CDE et un des principes en droits de l'enfant les mieux ancrés en droit interne, ne figure pas dans la législation relative à l'éducation. Cette absence peut contribuer au manque de langage commun entre les domaines des droits de la personne et de l'éducation, malgré la position de divers tribunaux sur le sujet de l'intérêt de l'enfant¹⁰¹.

Au niveau macro

La participation indirecte des élèves handicapés au niveau macro signifie la participation des élèves aux processus de prise de décision au niveau des politiques et des programmes à travers leurs représentants, qui sont habituellement des organisations représentant les personnes handicapées. Il s'agit donc des décisions qui les concernent en tant que groupe et non des décisions individuelles.

Cette participation peut se faire lorsque le ministère procède à des consultations en vue de développement de politiques, notamment, ou à alors à travers la participation d'organisations de personnes handicapées au CCMEED, qui conseille le ministère sur les questions touchant aux programmes et services à l'enfance en difficulté et lui soumet des recommandations annuelles. Les membres du Conseil représentent surtout des catégories d'anomalies et des professions (tels que psychologues et enseignants). Le CCMEED compte un siège pour un représentant des jeunes, qui n'est pas nécessairement un élève.

Au niveau des conseils scolaires, la participation se fait par le CCED, qui fait des recommandations au conseil sur toute question concernant l'éducation de l'enfance en difficulté et participe à la révision annuelle du plan de l'enfance en difficulté du conseil scolaire. Les CCED sont composés en grande partie de représentants d'organisations qui promeuvent les intérêts des personnes handicapées, ainsi que de membres du conseil scolaire.

Les données démontrent que les élèves handicapés ne participent pas indirectement à travers ces organismes, car ceux-là ne les consultent pas habituellement lorsqu'ils préparent des réponses, des propositions ou des positions sur les questions qui les intéressent, que ce soit à travers les mécanismes tels que le CCMEED ou les CCED, ou autrement. Lorsque le ministère consulte ces organisations, il arrive que celles-ci procèdent à des

consultations, mais ces consultations excluent généralement les enfants. Lorsqu'il s'agit tout simplement de la participation aux réunions des CCED, par exemple, les membres basent leur intervention sur leur propre expérience, car ils sont le plus souvent parents d'élèves handicapés. Ils se fondent aussi sur ce qu'ils ont entendu d'autres parents et sur la mission et les objectifs de l'organisation qu'ils représentent. Ces constatations n'ont rien d'étonnant lorsque l'on note l'absence de directives pratiques sur la consultation des étudiants dans les guides du Ministère de l'éducation.

Alors que la plupart des élèves en difficulté qui ont participé à l'étude n'ont pas manifesté d'intérêt particulier à participer aux processus de prise de décision au niveau macro, un petit nombre ont fait valoir le fait qu'ils aimeraient pouvoir influencer le développement de règlements qui touchent leur expérience scolaire au quotidien.

IV. RECOMMANDATIONS

Les recommandations présentées ici consistent des recommandations faites par les participants lors des entrevues, ainsi que de recommandations supplémentaires qui se concentrent en grande partie sur le renforcement du lien entre l'éducation et les droits de la personne. Bien que la plupart des recommandations valent pour les deux types participation, les premières portent plus sur la participation indirecte et les deuxièmes sur la participation directe.

A. Améliorations suggérées par les participants

Nous incluons ici les suggestions faites par les participants, qui nous semblent les plus pertinentes pour une amélioration de la participation des élèves dans le contexte de l'éducation à l'enfance en difficulté :

- Plus de formation des enseignants : S'il y avait une formation qui permettrait aux étudiants en éducation d'avoir de réelles connaissances sur les différentes formes d'anomalies, les enseignants, ainsi que ceux qui détiennent des postes de direction, seraient beaucoup plus compréhensifs et réceptifs face aux besoins particuliers des élèves et aux revendications des parents. Leur compréhension des situations particulières des enfants serait plus favorable à la collaboration avec les familles. Les formations

actuelles sont facultatives, trop courtes, et ne se concentrent que sur les procédures législatives de l'éducation de l'enfance en difficulté.

- Simplification du système et du langage utilisé : Le système actuel rend la participation de beaucoup de parents (et des enfants) difficile, surtout si ceux-ci ne savent pas où chercher de l'information et de l'aide et s'ils n'ont pas la capacité de s'exprimer parfaitement. La participation ne devrait pas être limitée aux parents bien éduqués, persistants et éloquents.
- Mise en place d'un système formel pour les PEI : Les services et programmes sont essentiels pour le succès de l'éducation des enfants handicapés. Il faut qu'une responsabilité claire soit établie pour le développement et de la mise en œuvre des PEI, prévoyant la consultation des parents, et que des recours formels soient instaurés. Les PEI devraient donc bénéficier d'un statut juridique similaire aux CIPR.
- Présence d'une tierce personne aux réunions : Il faudrait que la présence d'une tierce personne, neutre, soit obligatoire aux réunions du CIPR pour réajuster le rapport de force et briser le modèle « expert ». La présence d'une tierce personne aiderait à s'assurer que les parents et le personnel de l'école soient considérés comme des parties égales aux discussions.

- La définition de la notion de « placement »: La législation ne définit pas la notion de « placement », contrairement à l'identification selon les différentes catégories d'anomalies. À cause de cela les conseils scolaires ont adopté une interprétation restreinte, qui se limite au placement dans une classe régulière ou une classe distincte, à temps partiel ou complet. Si le placement incluait les programmes et services en éducation, ceux-ci pourraient faire aussi l'objet de recours devant la CAEED et le TEDO.
- Plus d'attention aux élections des conseillers scolaires : Les parents concernés devraient prêter attention à leur choix de vote et devraient eux-mêmes se porter candidats aux élections. Le rôle des conseillers scolaires est important pour donner le ton à tout le conseil scolaire. Les conseillers peuvent apporter un changement au niveau de la culture au conseil et dans les écoles.
- Formation des avocats : Il faudrait une formation en droit de l'éducation dans les facultés de droit. S'il y avait plus d'avocats se spécialisant en la matière, il serait plus facile pour les parents de se faire représenter.
- Développement de responsabilités claires (*accountability*) : Il faudrait que le Ministère de l'éducation exige une plus grande responsabilité des conseils scolaires¹⁰². Les conseils scolaires ont peu de comptes à rendre au ministère, et si les conseils ne respectent pas les consignes du

ministère, les individus n'ont aucun recours. Ni le ministère, ni le vérificateur de l'Ontario n'accepte d'examiner la conduite des conseils dans des cas individuels¹⁰³. On demande également qu'il y ait un lien de responsabilité plus clair entre la direction de l'école et le conseil scolaire. Le directeur devrait être rendu responsable pour ses actions, car il contrôle ce qui se passe à l'école, y compris la mise en œuvre des PEI.

- Développement de directives claires pour les conseils scolaires : Le Ministère de l'éducation doit donner des directives plus claires aux conseils scolaires sur comment mettre en œuvre les différentes normes développées par le ministère¹⁰⁴. Il doit pouvoir imposer des conduites aux conseils. Ceci aidera aussi à responsabiliser les conseils et évitera qu'ils copient simplement des parties du guide du ministère lorsqu'ils préparent leur plan annuel de l'éducation de l'enfance en difficulté, ou qu'ils interprètent la législation à leur goût.
- Offrir des programmes comme celui du Centre Jules-Léger aux autres groupes : Le modèle de l'école d'application du Centre Jules-Léger est respectueux des besoins des familles et cherche la collaboration avec les parents. De plus, l'approche adoptée avec les élèves est basée sur le respect mutuel, le dialogue et la responsabilisation des enfants. D'autres groupes que les élèves ayant des troubles d'apprentissage, ou les enfants sourds et aveugles des écoles provinciales, devraient pouvoir profiter de

ce genre de programme et le financement devrait être équitable pour les différents groupes. De surcroît, ces enfants peuvent bénéficier de l'intervention de l'intervenant provincial en faveur des enfants, qui a le mandat de défendre leurs droits.

- Une évaluation des classes spécialisées : Les élèves sont souvent aiguillés vers des classes distinctes par les CIPR et, selon les participants, la qualité de l'éducation dans ces classes est bien moindre que celle dans les classes régulières. De plus, les enfants y sont surprotégés et n'ont pas la chance de socialiser. L'isolement et le niveau faible d'apprentissage ne favorisent pas leurs chances de participation.

En plus de ces suggestions, la plupart des participants souhaitaient aussi plus de services (tels que l'orthophonie) pour les élèves, plus d'aides enseignants (et la formation des aides enseignants) pour aider l'enfant et alléger la charge de l'enseignant, une meilleure responsabilité financière (*accountability*) des conseils scolaires envers le ministère concernant les dépenses des fonds accordés à l'enseignement à l'enfance en difficulté, des changements dans les termes et les catégories utilisés pour éliminer la stigmatisation et obtenir les accommodements adéquats pour chaque enfant, et le traitement égal de tous les groupes, pour éviter que certains groupes soient délaissés, pendant que d'autres sont au goût du jour. Il est certain que toutes ces améliorations pourraient aussi contribuer à une participation plus efficace.

B. Recommandations supplémentaires

1. La formation

En plus de la formation en éducation de l'enfance en difficulté et à la connaissance des différentes anomalies, il faudrait une formation en droits de la personne. Une telle formation aiderait à sensibiliser les enseignants aux droits de l'enfant, à être moins sur la défensive et à ne pas considérer la connaissance des droits comme une menace. La formation des enseignants en droits de l'enfant contribuerait aussi à l'insertion des droits de l'enfant dans l'enseignement, ainsi qu'à encourager la participation des enfants. La sensibilisation des enseignants aux droits de la personne aurait donc certainement un effet sur la connaissance par les élèves de leurs droits et sur leurs capacités de les exercer au quotidien dans un environnement respectueux¹⁰⁵.

2. La responsabilité (accountability) et les voies de recours

Tout comme le vérificateur général de la province, nous croyons qu'il faudrait s'assurer qu'il y ait des traces écrites des différentes procédures liées à l'éducation de l'enfance en difficulté, telles que des comptes rendus des CIPR. Cela serait important pour la responsabilisation des acteurs impliqués, ainsi que

pour pouvoir tirer des leçons des expériences précédentes. On pourrait ainsi développer une mémoire institutionnelle dans les écoles et se concentrer sur l'amélioration, plutôt que de perdre du temps à réinventer la roue avec chaque nouveau cas.

Les conseils scolaires devraient être informés des *Directives concernant l'éducation accessible* de la CODP et ils devraient pouvoir démontrer que ces directives ont été suivies en tant que mesure de respect du Code des droits de la personne dans le système scolaire¹⁰⁶. Il serait important aussi que les organismes et tribunaux s'occupant des droits de la personne puissent avoir un droit de regard plus approfondi sur ce qui se passe dans le milieu de l'éducation. Il est encourageant de voir que le TDPO s'est dernièrement prononcé positivement sur sa compétence pour examiner des plaintes relatives aux programmes et aux services. Plusieurs participants avaient parlé de la réticence de la Commission des droits de la personne à examiner des affaires touchant à l'éducation de l'enfance en difficulté, ainsi que de la lenteur des procédures, ce qui les rendaient inutiles pour leurs enfants¹⁰⁷. On peut espérer que le nouveau modèle de recours soit plus accessible et mène également à des décisions plus rapides.

Concernant les recours dans le domaine des droits de la personne, il serait souhaitable également que le Bureau de l'intervenant provincial en faveur des enfants puisse être compétent pour examiner des plaintes dans le système de

l'éducation¹⁰⁸. Ce modèle donnerait un accès direct à un défenseur pour les enfants, qui a l'expérience de traiter directement des problèmes des enfants avec les enfants.

3. L'intérêt supérieur de l'enfant et autres principes des droits de la personne

Le manque de référence à la notion de l'intérêt supérieur de l'enfant dans la législation est frappant. L'ajout de ce critère pour la détermination des placements et des services à chaque enfant en difficulté serait conforme aux droits de l'enfant, aux obligations internationales du Canada en vertu de la CDE, et à l'utilisation extensive de ce principe en droit interne. Notamment, cela permettrait une conformité entre la législation et la jurisprudence. La notion de « besoin » utilisée dans la législation est plus étroite et n'est pas synonyme de l'intérêt supérieur de l'enfant, qui est intimement lié aux droits de l'enfant, y compris au droit de participation¹⁰⁹. C'est d'ailleurs la plupart du temps dans le contexte de la détermination de l'intérêt de l'enfant que les tribunaux ont affirmé l'importance pour l'enfant d'être entendu. Ainsi, l'insertion de ce critère dans le domaine de l'éducation servirait également à promouvoir le respect de l'opinion de l'enfant, vu les analyses offertes notamment dans les arrêts *Eaton* et *A.C.*¹¹⁰.

De manière générale pour arriver à des attitudes plus respectueuses des droits de l'enfant, il serait important d'inclure des grands principes des droits de la personne, et plus particulièrement des droits de l'enfant et des droits des

personnes handicapées dans la législation sur l'éducation. Parmi les principes des droits de l'enfant, particulièrement l'intérêt supérieur de l'enfant et la notion de participation des enfants devraient être inclus. La plupart des principes des droits des personnes handicapées sont également directement ou indirectement reliés à la participation : le respect de l'autonomie individuelle; la participation et l'intégration pleines et effectives à la société; le respect de la différence, l'égalité des chances et la non-discrimination; l'accessibilité; et le respect du développement des capacités de l'enfant handicapé¹¹¹. L'inclusion de tels principes dans la législation interne aiderait à s'assurer que les règlements et politiques y soient conformes, ce qui provoquerait certainement un effet de ruissellement jusqu'aux écoles.

4. La prise en compte concrète de la participation des enfants

Premièrement, les guides pour les parents préparés par les conseils scolaires devraient sensibiliser les parents aux droits de participation des enfants et les conseiller en cette matière, comme le fait le TEDO dans ses renseignements pour les parties¹¹². Il s'agirait notamment de parler de l'importance d'avoir des discussions avec l'enfant à la maison, d'écouter l'enfant et de l'encourager à donner son point de vue. Il s'agit aussi de l'encourager à participer aux procédures s'il a la capacité de s'exprimer et de comprendre la procédure. De même, les défenseurs et les organisations œuvrant dans l'intérêt des enfants handicapés ont un rôle important à jouer pour sensibiliser les parents à la

question de la participation des enfants, ce que plusieurs font déjà. Ils pourraient aussi organiser des ateliers de défense des droits pour les enfants et les jeunes, comme ils le font pour les parents. Il serait aussi intéressant d'en offrir pour les familles, pour que la famille puisse agir en tant qu'équipe pour favoriser l'exercice des droits de l'enfant. De telles initiatives permettraient de concilier la reconnaissance des familles comme supports des enfants et des personnes handicapées avec les concepts de participation, d'autonomie et de capacité évolutive des enfants.

La prise en compte concrète de la participation des enfants impliquerait aussi l'adaptation des procédures pour qu'elles soient respectueuses des droits et des besoins des enfants handicapés. Il conviendrait de s'assurer que les adaptations nécessaires soient en place compte tenu de l'âge de l'enfant, de sa maturité et de ses incapacités. Il faudrait que la discussion ne soit pas conflictuelle et il faudrait reconnaître la présence de l'enfant comme une des parties à la réunion. Il serait important qu'au moins une des personnes présentes à la réunion ait une formation et/ou une expérience adéquate pour interroger l'enfant. Il conviendrait aussi de donner le choix à l'enfant de s'exprimer en dehors de la réunion ou par d'autres moyens, tels que par écrit, par enregistrement ou par l'intermédiaire d'un représentant.

5. La représentation

Les organismes et procédures ayant un rôle consultatif devraient être représentatifs de tous les groupes des enfants handicapés. Cela nécessiterait notamment la prise de mesures pour que les CCED soient plus représentatifs, malgré les difficultés à trouver des bénévoles parmi les membres des associations. Plusieurs organisations étaient d'avis que certains groupes étaient mieux entendus que d'autres, y compris à travers les CCED.

En plus de représenter les différents handicaps, les associations et procédures devraient s'assurer de représenter les enfants handicapés. Ainsi, des stratégies devraient être mises en place pour s'assurer que la voix des élèves handicapés soit entendue à travers les CCED, vu que c'est à travers ces comités que le ministère consulte la communauté. Peut-être pourrait-on inclure une place pour un étudiant handicapé dans le CCED, tout comme des étudiants conseillers siègent au conseil scolaire, et tout comme il y a un siège pour un enfant/jeune au sein du CCMEED. Pour une meilleure représentation, les organisations des personnes handicapées devraient aussi régulièrement consulter les enfants handicapés lorsqu'ils préparent des positions en réponse à des consultations par le ministère. Cela pourrait se faire par des sondages ou des groupes de discussion.

C'est au Ministère de l'éducation que devrait incomber la responsabilité de s'assurer que toutes les personnes handicapées soient représentées dans les consultations organisées par le ministère ou exigés par celui-ci: les différentes incapacités, les différents âges, milieux sociaux, situations géographiques, communautés linguistiques, etc.

Conclusion

Cette étude avait pour objectif d'examiner la participation des enfants handicapés dans les processus de prise de décision à travers la législation et la pratique, eu égard aux obligations internationales du Canada. À l'aide des dispositions pertinentes de la CDE et de la CDPH nous avons d'abord défini la notion de participation en distinguant entre la participation directe et la participation indirecte, qui se fait par l'intermédiaire d'un représentant. Nous en avons conclu la signification du principe de participation pour les enfants handicapés dans le contexte de l'éducation, les bienfaits de cette participation ayant été démontrés dans la littérature. Ensuite, nous avons examiné les documents législatifs, politiques et autres par rapport à ce principe de participation. Nous avons constaté à cet égard le manque de conformité du cadre législatif par rapport aux obligations internationales du Canada. Cependant, il a fallu reconnaître la valeur de la jurisprudence et de certains documents du Ministère de l'éducation et de la Commission des droits de la personne, qui peuvent aider à interpréter les dispositions législatives de manière favorable à la participation des enfants handicapés. Vu que ces documents ne sont pas juridiquement contraignants, il a été intéressant d'étudier la pratique à travers des entrevues avec des enfants, des parents et des représentants d'enfants et de parents, afin d'examiner l'effet de ces documents sur la participation des élèves handicapés.

Les données qui ressortent des discussions avec les participants démontrent qu'au mieux la législation est appliquée à la lettre. Généralement ni les guides, ni la jurisprudence pertinents n'ont été appliqués pour favoriser la participation des enfants handicapés dans les processus de prise de décision. Les discussions avec les enfants indiquent que ceux-ci ont bien certaines opportunités de participer aux processus de prise de décision, mais que l'envergure des décisions en question est très limitée. Les adultes confirmaient que les enfants ne participaient généralement pas directement aux processus spécifiques reliés à l'éducation à l'enfance en difficulté. Les discussions avec les adultes montraient aussi que ceux-ci n'agissaient pas véritablement comme représentants des enfants et que donc la participation indirecte des enfants n'était pas assurée non plus.

Les discussions avec les participants ont été très utiles pour formuler des recommandations en vue d'améliorer la situation des enfants handicapés, pour que ceux-ci puissent être considérés comme sujets à part entière dans les discussions qui les concernent au sujet de leur éducation. Ces recommandations, qui touchaient surtout à la participation indirecte, consistaient à mieux former les enseignants, à rendre le système plus formel quant aux PEI et à la présence d'avocats, mais aussi plus accessible quant au langage utilisé, à la disponibilité de l'information et aux attitudes plus ouvertes du personnel de l'éducation. On demandait également que les responsabilités soient plus claires

entre les différents acteurs et surtout que les conseils scolaires aient plus de comptes à rendre au Ministère de l'éducation.

Notre constatation principale, qui provient de l'étude des textes pertinents et qui a été confirmée par l'étude de la pratique, est celui de l'écart entre le domaine des droits de la personne et celui de l'éducation. Cet écart, nous sommes convaincus, a un effet immédiat sur la participation des élèves, et particulièrement sur leur participation directe. Alors que le Code des droits de la personne devrait s'appliquer à l'éducation, les *Directives concernant l'éducation accessible* préparées par la CODP ne sont clairement pas utilisées par le système de l'éducation.

Le manque d'application concrète de la législation interne portant sur les droits de la personne indique qu'il sera certainement très difficile de mettre en œuvre des dispositions de conventions internationales auxquelles le Canada est partie, telles que la CDE et la CDPH. Pourtant, ces conventions ont beaucoup à offrir au cadre juridique interne, ne serait-ce qu'en aidant à définir le concept juridique de participation. Vu le manque de culture des droits de la personne dans le domaine de l'éducation, nous concevons cependant que l'utilisation des normes internationales serait trop incertaine sans l'inclusion des principes essentiels des droits des enfants handicapés dans la législation. Avec cette inclusion, le Ministère de l'éducation pourrait développer des directives claires pour les conseils scolaires, présentant les objectifs à atteindre et les différentes manières

d'impliquer les enfants handicapés dans leur éducation. Il est à noter qu'une des faiblesses des documents existants est justement le manque de repères clairs et de dispositions permettant un suivi de l'application de ces normes.

Cela rejoint donc la question de la responsabilisation des différents acteurs face à l'éducation à l'enfance en difficulté. Cette responsabilisation, réclamée par la plupart des participants, pourrait être liée à l'établissement de liens entre droits de la personne et éducation, notamment en permettant un regard extérieur sur le système de l'éducation par rapport à la mise en œuvre des normes des droits de la personne. Il faudrait également s'assurer que les voies de recours ouvertes aux parents et aux élèves soient efficaces et permettent le dépôt de plaintes sur toute question portant sur l'éducation de l'enfance en difficulté, y compris les questions en lien avec les droits de la personne. Il ne faut pas perdre de vue le fait que les enfants handicapés sont doublement vulnérables et la participation est un droit qui aide à combattre la discrimination à leur égard. Les enjeux des processus de prise de décision sont élevés dans le contexte de l'éducation de l'enfance en difficulté et directement reliés à l'égalité des chances et à la pleine intégration dans la société. La mise en œuvre de la CDE, avec son principe de l'intérêt supérieur de l'enfant, et de la CDPH, reposant sur la participation, l'inclusion, la non-discrimination et l'accessibilité, offre une opportunité excellente d'améliorer le cadre législatif interne et ainsi la situation réelle des enfants handicapés.

Notes de fin

¹ Dans cette étude nous emploierons les termes « personne handicapée » et « enfant handicapé », qui sont utilisés par la Convention relative aux droits des personnes handicapées.

² Adoptée le 13.12.2010, Doc. NU A/RES/61/106, en ligne : Haut Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme <<http://www2.ohchr.org/french/law/disabilities-convention.htm>> (toutes les adresses électroniques ont été vérifiées en date du 15/07/2010)

³ Le terme « parents » comprend ici également les autres tuteurs légaux.

⁴ « L'éducation de l'enfance en difficulté » désigne le système d'éducation pour enfants handicapés (*special education* en anglais) mis en place par la législation ontarienne.

⁵ Voir notamment Sheila Bennett et Kathleen Wynne, « Transformation de l'éducation en difficulté », Rapport des coprésidentes avec les recommandations de la Table de concertation sur l'éducation de l'enfance en difficulté, 2006, en ligne : Ministère de l'éducation : <<http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/reports/speced/transformation/>>

⁶ Pour un compte-rendu plus détaillé, voir notamment Sheila Bennett, Don Dworet et Manta Zhaos, "Special Education Rights: Services for Children with Special Needs in Ontario Schools", dans Tom O'Neill et Dawn Zinga, dir., *Children's Rights: multidisciplinary approaches to participation and protection* (Toronto: University of Toronto Press, 2008), pp.271-296.

⁷ Loi de 1980 modifiant la Loi sur l'éducation (projet de loi 82).

⁸ Une partie de l'analyse a été faite auparavant et est partiellement utilisée dans cette étude. Voir : Mona Paré, « Un droit de participation ? Étude critique du cadre législatif de l'éducation des enfants handicapés en Ontario, (2010), 42 *Revue internationale d'études canadiennes*, à paraître.

⁹ Les préoccupations étaient surtout liées aux versions françaises, qui peuvent sembler plus péjoratifs que *children with disabilities* ou *students with exceptionalities*.

¹⁰ Pour une explication plus détaillée de la notion de participation, voir Mona Paré, "Participation and the Law: Defining Children's *Right* to Participate", dans Ellen Murray, dir., *Children Matter – Exploring Child and Youth Human Rights Issues in Canada*, (Mount Royal University, 2011), à paraître.

¹¹ Parmi la littérature abondante sur la distinction entre le modèle médical/individuel et le modèle social, voir par exemple Jean-François Ravaud, « Modèle individuel, modèle médical, modèle social : la question du sujet », (1991), 81 *Handicap, Revue des sciences humaines et sociales*, 64-75.

¹² Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé, en ligne : World Health Organization <<http://www.who.int/classifications/icf/en/>>. Les versions antérieures de la CIF ne suivent pas le modèle social.

¹³ Adoptée le 18.12.1979, Doc. NU A/RES/34/180, en ligne: Haut Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme <<http://www2.ohchr.org/french/law/cedaw.htm>>.

¹⁴ Adoptée le 20.11.1989, Doc. NU A/RES/44/25, en ligne : Haut Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme <<http://www2.ohchr.org/english/law/crc.htm>>

-
- ¹⁵ Comité des droits de l'enfant, Observation générale No.9, 2006, Doc. NU CRC/C/GC/9, par.11.
- ¹⁶ Comité des droits de l'enfant, Observation générale No.12, 2009, Doc. NU CRC/C/GC/12.
- ¹⁷ Voir notamment Gerison Lansdown, *Promoting Children's Participation in Democratic Decision-Making*, Innocenti Insight, (Florence: Unicef, 2001) et Katherine Covell, "School engagement and rights-respecting schools", (2010) 40(1) *Cambridge Journal of Education*, 39-51.
- ¹⁸ Observation générale No.9, supra note 15, par. 32, 37.
- ¹⁹ Voir *L'intérêt supérieur de l'enfant : signification et mise en application au Canada*, Rapport de conférence, Université de Toronto, 27-28 février 2008, en ligne : Canadian Coalition for the Rights of Children <<http://rightsofchildren.ca/wp-content/uploads/bic-report-fre-web.pdf>>.
- ²⁰ Voir article 5 de la CDE. Voir aussi le commentaire de Grover sur l'arrêt *Eaton* et les préoccupations de la Cour suprême concernant la représentation des intérêts de l'enfant par les parents : Sonja Grover, *The Child's Right to Legal Standing*, (LexisNexis, 2008), p.180.
- ²¹ Voir notamment : Learning Disabilities Association of Ontario, Submission to the Safe Schools Action Team, February 2006, en ligne: Learning Disabilities Association of Ontario <<http://www.ldao.ca/documents/Submission%20to%20Safe%20Schools%20Action%20Team%20February%2006.pdf>>
- ²² Ces documents sont bien expliqués et catégorisés par la Cour supérieure de l'Ontario dans *Wynberg v. Ontario*, 2005 CanLII 8749 (ON S.C.) [*Wynberg*], par. 487-499.
- ²³ L.R.O. 1990, Ch. H.19.
- ²⁴ *Peel Board of Education v. Ontario (Human Rights Commission)*, 1990, 12 C.H.R.R. D/91 (Ont. S.C.).
- ²⁵ L.R.O. 1990, Ch. E.2.
- ²⁶ Notamment la possibilité de consentir à faire l'objet d'une procédure de protection de l'enfance à partir de 12 ans (Loi sur les services à l'enfance et à la famille) ou de consentir à un traitement médical à partir de 16 ans (Loi de 1996 sur le consentement aux soins de santé).
- ²⁷ Règl. de l'Ont. 181/98.
- ²⁸ R.R.O. 1990, Règl. 306.
- ²⁹ Règl. de l'Ont. 464/97.
- ³⁰ R.R.O. 1990, Règl. 296 et R.R.O. 1990, Règl. 298.
- ³¹ *Plan d'enseignement individualisé : Normes pour l'élaboration, la planification des programmes et la mise en œuvre*, Ministère de l'éducation, 2000, en ligne : Ministère de l'éducation <<http://www.edu.gov.on.ca/fre/general/elemsec/speced/iep/iepf.pdf>>
- ³² *Normes concernant les plans de l'enseignement de l'enfance en difficulté des conseils scolaires*, Ministère de l'éducation, 2000, en ligne : Ministère de l'éducation <<http://www.edu.gov.on.ca/fre/general/elemsec/speced/iepstand/iepstandf.pdf>>
- ³³ Ottawa-Carleton District School Board, *Special Education Plan 2009*, p.2, en ligne : OCDSB <http://www.ocdsb.edu.on.ca/Documents/OCDSB_Publications/Spec-Ed-Plan09.pdf>

-
- ³⁴ Conseil des écoles publiques de l'Est de l'Ontario, *Enfance en difficulté, Plan 2009*, en ligne : CEPEO <<http://www.cepeo.on.ca/services-aux-eleves/enfance-en-difficulte/documents/guide-enfance-en-difficulte-2009.pdf>>
- ³⁵ Conseil des écoles catholiques de l'Est de l'Ontario, *Plan des programmes et services destinés à l'enfance en difficulté 2009*, Section 1 : Processus de consultation : en ligne : Conseil des écoles catholiques de l'Est de l'Ontario <<http://www.ecolecatholique.ca/vm/newvisual/attachments/741/Media/Sec1Processusdeconsultation.pdf>>. Voir dans ce sens aussi le plan de du conseil catholique anglophone (OCSB), en ligne : Ottawa Catholic School Board <<http://www.ocdsb.on.ca/media.php?mid=49741>>
- ³⁶ Voir Notes politiques/programmes au sujet de l'enfance en difficulté, Ministère de l'éducation : <<http://www.edu.gov.on.ca/fre/general/elemsec/speced/ppmsf.html>>
- ³⁷ En ligne : Ministère de l'éducation <<http://www.edu.gov.on.ca/extra/fre/ppm/11f.html>>
- ³⁸ En ligne : Ministère de l'éducation <<http://www.edu.gov.on.ca/extra/fre/ppm/81f.html>>
- ³⁹ Voir les neuf documents sur leur site internet (OCDSB) : <http://www.ocdsb.edu.on.ca/au_pp_main.asp#speced>
- ⁴⁰ Voir la page (CEPEO) : <<http://www.cepeo.on.ca/Administ/Politiques/Education-enfance-en-difficulte>>
- ⁴¹ POLICY P.117.SES : Special Education Appeals Board, en ligne : OCDSB <http://www.ocdsb.edu.on.ca/PDF%20files/Politiques_and_Procedures/Procedures/PR%20654%20SES%20SEAB.pdf>
- ⁴² POLICY P.096.SES: Special Education Programs and Services, en ligne : OCDSB <http://www.ocdsb.edu.on.ca/PDF%20files/Politiques_and_Procedures/Politiques/P%20096%20SES%20SpecEd%20Prog%20Serv.pdf>
- ⁴³ *Une chance de réussir: Éliminer les obstacles à l'éducation pour les personnes handicapées*, Rapport de consultation, Commission ontarienne des droits de la personne, en ligne : CODP <<http://www.ohrc.on.ca/fr/resources/policy/EducationDisabilityConsultFrancais/pdf>>
- ⁴⁴ *Politique et directives concernant le handicap et l'obligation d'accommodement*, Commission des droits de la personne, 2000, en ligne : CODP <<http://www.ohrc.on.ca/fr/resources/policies/DisabilityPolicyFRENCH/pdf>>
- ⁴⁵ *Directives concernant l'éducation accessible*, Commission ontarienne des droits de la personne, 2004, en ligne : CODP <<http://www.ohrc.on.ca/fr/resources/guides/accessed/pdf>>.
- ⁴⁶ *Éducation de l'enfance en difficulté : Guide pour les éducatrices et les éducateurs*, Ministère de l'éducation, 2001, en ligne : Ministère de l'éducation <<http://www.edu.gov.on.ca/fre/general/elemsec/speced/guide/spedhandbookfr.pdf>>
- ⁴⁷ *Cheminer en harmonie : Guide de prévention et de résolution de conflits concernant les programmes et services offerts aux élèves ayant des besoins particuliers*, Ministère de l'éducation, 2007, en ligne : Ministère de l'éducation <<http://www.edu.gov.on.ca/fre/general/elemsec/speced/shared.pdf>>

-
- ⁴⁸ *Transformation de l'éducation de l'enfance en difficulté*, Rapport final à la ministre de l'Éducation, mai 2006, en ligne : Ministère de l'éducation
<<http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/reports/speced/transformation/transformation.pdf>>
- ⁴⁹ *L'éducation pour tous*, Rapport de la Table ronde des experts pour l'enseignement en matière de littératie et de numératie pour les élèves ayant des besoins particuliers de la maternelle à la 6^e année, 2005, en ligne : Ministère de l'éducation
<<http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/reports/speced/panel/specedf.pdf>>
- ⁵⁰ *Renseignements pour les parties*, Tribunal de l'enfance en difficulté de l'Ontario, 2008 en ligne : TEDO <<http://www.oset-tedo.ca/fre/pdfs/information09f.pdf>>
- ⁵¹ « L'élève comme témoin », Directive de pratique, Tribunal de l'enfance en difficulté, septembre 2009, en ligne : TEDO <<http://www.oset-tedo.ca/fre/pdfs/summonsStudents09f.pdf>>
- ⁵² *Special Education/Student Services Parent Guide*, OCDSB, 2006, en ligne : OCDSB
<http://www.ocdsb.edu.on.ca/Documents/OCDSB_Publications/spec_ed_parent_guide.pdf>
- ⁵³ Voir notamment les guides du CEPEO et du CECCE qui ne mentionnent même pas la possibilité pour ces enfants de participer : (CEPEO)
<<http://www.cepeo.on.ca/programmes/secondaire/appui-apprentissage/enseignement-individualise/documents/guide-aux-parents-juin2010.pdf>> et (CECCE)
<<http://www.ecolecatholique.ca/vm/newvisual/attachments/741/Media/GuidedesparentsEED.pdf>>
- ⁵⁴ *Plan des programmes et services destinés à l'enfance en difficulté 2009* : Rôles et responsabilités en matière d'éducation de l'enfance en difficulté, en ligne : CECCE
<<http://www.ecolecatholique.ca/vm/newvisual/attachments/741/Media/Sec3Rolesetresponsabilite s.pdf>>
- ⁵⁵ *Rapport annuel 2008*, Chapitre 3.14 : Éducation à l'enfance en difficulté, en ligne : Bureau du vérificateur général de l'Ontario <http://www.auditor.on.ca/fr/rapports_fr/fr08/314fr08.pdf>
- ⁵⁶ *Un Canada Digne des enfants : le plan d'action du Canada suite à la session extraordinaire de l'assemblée générale des Nations unes consacrée aux enfants*, Sa Majesté la Reine Chef du Canada, 2004, en ligne : Ressources humaines et Développement des compétences Canada
<<http://www.rhdcc-hrsdc.gc.ca/fra/sm/ps/dsc/polsoc/publications/2002-002483/canadafitf.pdf>>
- ⁵⁷ Voir « Éducation et handicap, Questions relevant des droits de la personne au sein du système d'éducation de l'Ontario », Document de consultation, Commission ontarienne des droits de la personne, p. 9, 17, en ligne : CODP
<<https://ospace.scholarsportal.info/bitstream/1873/4016/1/10304789.pdf>>
- ⁵⁸ *Wynberg* supra note 22.
- ⁵⁹ *Wynberg v. Ontario*, 2006 CanLII 22919 (ON C.A.), 213 O.A.C. 48.
- ⁶⁰ *Ibid.* par. 87, 90-94 et *Wynberg* supra note 22, par. 491, 492-500.
- ⁶¹ *Wynberg*, supra note 22, par. 506-513.
- ⁶² *Ibid.*, par. 508-510.
- ⁶³ *Eaton c. Conseil scolaire du comté de Brant*, [1997] R.C.S. 241 [*Eaton*].
- ⁶⁴ *Eaton v. Brant County Board of Education*, [1995] O.J. No.315.

⁶⁵ Ceci est notamment expliqué dans *Arzem v. Ontario (Community and Social Services)*, 2005 HRTO 11 (CanLii), par. 233.

⁶⁶ C'est ce que constate aussi le TDPO : voir *Sigris and Carson v. London District Catholic School Board*, 2010 HRTO 1062 (CanLii) [*Sigris*], par. 46 et *Campbell v. Toronto District School Board*, 2008 HRTO 62 (CanLii) [*Campbell*], par. 44.

⁶⁷ Voir notamment *L'intérêt supérieur de l'enfant*, supra note 19, p. 9-10.

⁶⁸ Voir Mona Paré, « La mise en œuvre de la Convention relative aux droits de l'enfant : une question de principes », dans *Race, femme, enfant, handicap : les conventions internationales et le droit interne à la lumière des enjeux pratiques du droit à l'égalité*, le Tribunal des droits de la personne et le Barreau du Québec (dir.), (Cowansville : Yvon Blais, 2010), à paraître.

⁶⁹ Ontario Special Education Tribunal, *E & Brant County Board of Education*, 19/11/1993, File #19.

⁷⁰ Supra note 64, p. 39.

⁷¹ *A.C. c. Manitoba* (Directeur des services à l'enfant et à la famille), 2009 CSC 30, [2009] 2 R.C.S. 181 [A.C.].

⁷² *L & Le Conseil scolaire de District Catholique du Centre-Est de l'Ontario*, Tribunal de l'enfance en difficulté de l'Ontario, 2/11/2001, Dossier No. 29 [*L & CECCE*].

⁷³ *S & Peel District School Board*, Ontario Special Education Tribunal File #58b.

⁷⁴ Supra note 66.

⁷⁵ *W. F. & The Ottawa Catholic School Board*, Ontario Special Education Tribunal File No. 2008-02, p.13 et *L & Conseil des écoles catholiques de langue française du Centre-Est de l'Ontario*, Tribunal de l'enfance en difficulté, Dossier No. 43, p.8. Ces deux affaires semblent contredire la décision du tribunal dans *L & CECCE* (supra note 72), examiné ci-dessus et aussi *I & Toronto District School Board*, File No. 46c, affaires dans lesquelles le tribunal a prescrit des ordonnances aux conseils scolaires concernant les programmes et les services à l'étudiant en question, qui étaient liées à son placement (voir p.22).

⁷⁶ *Sigris* supra note 66, par. 54.

⁷⁷ *Schafer v. Toronto District School Board*, 2009 HRTO 785 (CanLii) [*Schafer*], par. 34-36.

⁷⁸ *Campbell* supra note 66.

⁷⁹ Voir notamment David Jory, "Problems with the Supreme Court's *Eaton* Decision", 2001, p.23, en ligne : Ontario Coalition for Inclusive Education <http://www.inclusive-education.ca/resources/documents/eaton_decision.pdf>

⁸⁰ Voir par exemple Stephen Parker, "The Best Interests of the Child – Principles and Problems", (1994) 8 *International Journal of Law and the Family* 26-41, ou Philip Alson et Bridget Gilmour-Walsh, *The Best Interests of the Child: Towards a Synthesis of Children's Rights and Cultural Values*, (Florence: UNICEF ICDC, 1996).

⁸¹ Bennett et al., "Special Education Rights", supra note 6, p. 283.

⁸² Voir en ce sens Daniel Ducharme, *L'éducation en classe ordinaire des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers* (Montréal : Marcel Didier, 2008), p.153-165 et *Une Chance de Réussir*, supra note 43, p.43.

⁸³ Supra note 71, par.85.

⁸⁴ Nous savons qu'au moins trois invitations avaient été spécifiquement refusées par des enfants (adolescents).

⁸⁵ Nous notons que la communauté sourde qui utilise la langue des signes (ASL ou QSL) ne considère pas la surdité comme une déficience, contrairement à ceux qui oralisent.

⁸⁶ Nous employons le terme autisme pour tous les troubles envahissants du développement.

⁸⁷ Voir la classification du Ministère de l'éducation : *Normes concernant les plans de l'enseignement de l'enfance en difficulté*, supra note 32, Annexe D.

⁸⁸ Certaines de ces citations sont des traductions libres.

⁸⁹ Nous ne pouvons pas faire de commentaires sur les écoles provinciales anglophones, comme elles ne faisaient pas partie de l'étude. Cependant, on nous a fait part de commentaires comme quoi l'école d'application francophone offrirait un programme modèle par rapport aux autres écoles, notamment au niveau de la participation des élèves.

⁹⁰ Voir une critique sur cette participation par Katherine Covell, "Children's Rights Education: Canada's Best-Kept Secret" dans Brian Howe et Katherine Covell dir., *A Question of Commitment: Children's Rights in Canada*, (Waterloo: Wilfrid Laurier University Press, 2007), p.249.

⁹¹ Système d'amplification de la voix en champ libre.

⁹² Voir la discussion dans Bennett et al., "Special Education Rights", supra note 6, p.278.

⁹³ Pour les chiffres voir *Transformation de l'éducation de l'enfance en difficulté*, supra note 48, p.8

⁹⁴ Voir le programme sur le droit de l'éducation de Child Advocacy Project : <http://www.childadvocacy.ca/education/>

⁹⁵ Supra note 69.

⁹⁶ Voir *Not There Yet: Canada's implementation of the general measures of the Convention on the Rights of the Child*, (Florence: Unicef Innocenti, 2009), p.41.

⁹⁷ Voir dans ce sens : "Submission to Ontario Human Rights Commission on Education & Disabilities", Autism Society Ontario, 2002, en ligne : [http://www.autismontario.com/Client/ASO/ao.nsf/object/ASOhumanrights/\\$file/ASOhumanrights.pdf](http://www.autismontario.com/Client/ASO/ao.nsf/object/ASOhumanrights/$file/ASOhumanrights.pdf)

⁹⁸ Supra note 50.

⁹⁹ Supra note 47.

¹⁰⁰ Pour une bonne illustration des contrastes entre vision parentale et point de vue de l'enfant dans le cadre de la détermination de l'intérêt de l'enfant, voir *S & Peel District School Board*, supra note 73.

¹⁰¹ Voir ci-dessus, partie II. B. 5.

¹⁰² Voir aussi la position d'Autism Society Ontario, supra note 97.

¹⁰³ Certains participants avaient tenté ces recours sans succès.

¹⁰⁴ Voir aussi le Rapport du vérificateur général de l'Ontario, supra note 55.

¹⁰⁵ Le lien entre respect des droits de l'enfant et participation des élèves est clairement fait dans Covell, "Children's Rights Education", supra note 90. Pour plus de détails sur les projets pilotes qui ont introduit les droits de l'enfant à l'école, voir Katherine Covell et Brian Howe, *Empowering Children : Children's Rights Education as a Pathway to Citizenship*, University of Toronto Press, 2005.

¹⁰⁶ Voir aussi la position d'Autism Society Ontario, supra note 97.

¹⁰⁷ Cette lenteur est illustrée notamment par les affaires *Sigrist* et *Schafer* dans lesquelles une ordonnance d'offrir les services appropriés aux enfants serait impossible. Cependant, le Tribunal note que d'autres remèdes sont possibles, telles que des dommages et intérêts, la déclaration de la violation du Code par le Tribunal, ou des remèdes plus large, d'intérêt public : *Sigrist* supra note 66 par. 59-62 et *Schafer* supra note 77, par. 21.

¹⁰⁸ Alors que les défenseurs des enfants au Canada sont généralement reliés à la législation sur la protection de l'enfance, des modèles avec des mandats plus larges existent dans d'autres juridictions. Voir par exemple le modèle irlandais : Ombudsman for Children <<http://www.oco.ie/about/what-we-do.html>> ou suédois : Barnombudsmannen <<http://www.barnombudsmannen.se/Adfinity.aspx?pageid=85>>

¹⁰⁹ Nous souscrivons à l'analyse de l'intérêt supérieur de l'enfant par la jurisprudence québécoise, qui lie ce concept aux droits de l'enfant. Voir *Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse c. Commission scolaire des Phares*, 2009 QCTDP 19 (Canlii), par. 323.

¹¹⁰ Voir ci-dessus, partie II. B. 5.

¹¹¹ CDPH, art. 3.

¹¹² Supra note 50.