

Document d'orientation n°6: Réponse au document de travail sur une norme d'accessibilité en éducation pour la LAPHO (Février 2017)

Le projet du Système Inclusif de Services à la Petite Enfance (SISPE)

Fruit d'une collaboration entre le comté de Wellington et l'Université Ryerson, le projet SISPE réunit des partenaires municipaux, communautaires et universitaires qui représentent divers champs d'expertise, dont les politiques sociales, l'étude de la condition des personnes handicapées, les soins infirmiers, le travail social et l'étude de la petite enfance (voir la liste complète sur le site www.InclusiveEarlychildhood.ca).

Le projet a pour but de mieux comprendre l'expérience du handicap vécu durant la petite enfance et de comprendre le mode de prestation des services dans divers contextes géographiques et culturels. Nous voulons aussi créer une base de connaissances pour aider à formuler des politiques sociales axées sur des mesures de soutien respectueuses et adaptées qui reconnaissent les principes d'identité personnelle et d'universalité des services.

L'information présentée ici est fondée sur les entrevues menées durant la première année de l'étude, laquelle représente le point de vue de 67 parents ou tuteurs d'enfants bénéficiant de services d'intervention précoce dans cinq collectivités.

Les propositions présentées ici découlent des consultations, des partenariats et des résultats des deux premières années du projet. Le présent mémoire est l'un des fruits de cette collaboration.

Les partenaires de recherche représentent les secteurs de la garde d'enfants, de l'intervention précoce, de la planification des services sociaux et de la recherche, ainsi que des organisations qui exercent dans ces domaines selon des valeurs autochtones. La présente analyse reflète les résultats du projet et non le point de vue des partenaires.

Le présent document d'orientation est le sixième d'une série produite dans le cadre du projet SISPE. Les autres documents peuvent être consultés sur notre site Web.

Norme d'accessibilité en éducation

La Loi sur l'accessibilité pour les personnes handicapées de l'Ontario est entrée en vigueur le 13 juin 2005. La LAPHO établit cinq normes qui visent le service à la clientèle, l'information et les communications, l'emploi, les transports et la conception

des espaces publics. Ces normes comportent des exigences et des échéances en vue de l'élimination des obstacles par les particuliers, les gouvernements et les entreprises (y compris celles sans but lucratif).

À la suite d'une campagne de mobilisation menée par l'AODA Alliance, le gouvernement de l'Ontario a annoncé, en décembre 2016, l'élaboration d'une cinquième norme sur l'accessibilité en éducation qui vise à créer un système scolaire sans obstacles pour tous les élèves handicapés de la province. Bien qu'on recoure de moins en moins aux classes séparées, d'importants obstacles subsistent toujours en classe pour nombre d'élèves. L'adoption d'une norme en éducation est applaudie par les porte-parole des personnes handicapées, les élèves et leurs familles, car contrairement à une politique provinciale, une norme sur l'accessibilité en éducation aura force exécutoire en vertu de la LAPHO et permettra de mesurer l'élimination et la prévention des obstacles en milieu scolaire pour tous les élèves. Le document de travail déposé par l'AODA Alliance est un bon point de départ pour repenser la façon dont les organisations scolaires envisagent l'accessibilité en éducation et la façon dont les enfants et les familles obtiennent de l'information et des services. Le présent mémoire constitue une réponse au document de travail et contient des recommandations fondées sur les données probantes du projet SISPE. Ce projet consiste en une étude qualitative longitudinale menée auprès de familles qui obtiennent des services spécialisés durant la petite enfance.

Définir le handicap

Le Code des droits de la personne de l'Ontario donne un sens large au terme « handicap »:

Le terme couvre tout un éventail d'états, de divers degrés, certains visibles et d'autres non. Un handicap peut exister dès la naissance, être causé par un accident ou apparaître avec le temps. Le terme englobe notamment les handicaps physiques, mentaux et d'apprentissage, les troubles mentaux, les troubles visuels ou auditifs, l'épilepsie, les déficiences mentales et accoutumances, les sensibilités environnementales et d'autres conditions. Le Code protège les personnes contre la discrimination fondée sur un handicap passé, présent et perçu (CODP, 2016).

Au sein de la population étudiante, le nombre de personnes ayant un handicap peut être assez élevé. Nombre de ces élèves ne se diraient pas handicapés ni ne seraient vus comme tels par la société en dehors du cadre scolaire. Les établissements d'enseignement ont toutefois créé un langage qui laisse sous-entendre que le système d'enseignement général ne convient pas à certaines personnes, que ces personnes ont des « besoins particuliers » et requièrent donc des « services spécialisés ».

Dans le cadre du projet SISPE, nombre des familles que nous avons interviewées n'ont pas reçu de diagnostic pour leur enfant. La démarche d'évaluation peut s'étendre sur plusieurs années et exige souvent beaucoup de temps, d'argent et d'énergie. On se sert du langage de l'éducation de l'enfance en difficulté pour définir et étiqueter les

enfants, ce qui a de réelles conséquences pour la qualité et l'accessibilité de l'éducation.

Recommandations

- La norme doit inclure un énoncé concernant l'obligation d'offrir des mesures d'adaptation indépendamment d'un diagnostic.
- La norme doit aussi préciser les troubles inclus dans les catégories d'anomalies.
- La norme doit reconnaître que nombre d'enfants n'ont pas de diagnostic en raison du temps et de l'énergie nécessaires pour l'obtenir, et elle doit préciser que l'obligation d'offrir des mesures d'adaptation demeure.

Définir l'éducation

Les efforts des 30 dernières années en faveur de l'inclusion scolaire nous ont appris que l'inclusion n'est pas seulement une question de placement. Le personnel enseignant a besoin de soutien, et les classes doivent reconnaître les besoins uniques de tous les enfants.

Le document de travail fait référence aux conseils scolaires, collèges, universités et autres organisations scolaires et préscolaires. L'apprentissage est inhérent à l'expérience humaine et prend diverses formes. Du point de vue juridique, la norme en éducation doit s'appliquer à tous les établissements menant des activités à caractère éducatif, y compris les fournisseurs de formation en milieu de travail et de formation axée sur les compétences (écoles de conduite, etc.). Une discussion plus vaste et approfondie sur l'éducation de la petite enfance s'impose à notre avis.

La documentation officielle de la province de l'Ontario reconnaît l'importance de la petite enfance. Les jeunes enfants ont des droits, et les expériences vécues durant les premières années ont des répercussions sur les étapes suivantes de la vie. Le secteur de la petite enfance comprend, sans s'y limiter, les services de garde, les programmes préscolaires, les services de garde en milieu familial, les programmes de jeu, les centres pour la petite enfance et la famille, les programmes d'intervention précoce, les programmes de loisirs, les services de garde avant et après l'école, la maternelle et le jardin d'enfants et les premières années du primaire. Il est important d'inclure ces milieux d'apprentissage afin que la norme en éducation soit efficace pour les jeunes enfants.

Recommandations

- Reconnaître toute la gamme de programmes d'apprentissage de la petite enfance.
- S'assurer que les définitions de l'accessibilité en éducation reflètent la grande diversité des contextes d'apprentissage

Définir l'accès

L'accès, tel qu'il est défini dans la LAPHO, se rapporte à différents concepts. Les établissements d'enseignement doivent déjà se conformer aux cinq normes de la LAPHO, c'est-à-dire qu'ils doivent être des employeurs accessibles et offrir un service à la clientèle accessible, des transports accessibles, des communications accessibles et des espaces accessibles. Notre recherche révèle que les programmes de la petite enfance et les écoles ne satisfont pas à ces exigences. Nous savons que les familles ne reçoivent pas assez d'information, qu'elles ne sont pas traitées comme des clients et que les écoles et autres milieux d'enseignement prennent divers moyens pour exclure des enfants de leurs programmes. Une norme en éducation devrait prévoir l'application des autres normes en milieu scolaire.

La norme en éducation doit décrire explicitement la différence entre le placement en classe « ordinaire » et l'inclusion scolaire. Nombre d'enfants ont accès à l'école de leur milieu, mais ne bénéficient pas d'une éducation inclusive. On ne peut parler d'inclusion que si l'élève a un sentiment d'appartenance dans la classe qui renforce chez lui une identité positive et dissipe le stigmate de déficience chez l'élève même, chez le personnel enseignant et chez les pairs. Les classes inclusives sont universellement accessibles. La classe universellement accessible donne priorité au droit de participer et garantit un accès égal au curriculum pour chaque enfant (Parekh et Underwood, 2015).

D'aucuns considèrent la garde d'enfants comme la forme d'intervention précoce la plus efficace. La norme en éducation doit appuyer la Convention relative aux droits des personnes handicapées en précisant de façon explicite que les enfants handicapés ont droit à des services d'intervention précoce et, de fait, à des services de garde de qualité en Ontario. La norme doit appuyer les programmes de garde et d'apprentissage de la petite enfance afin que les services d'intervention précoce offerts optimisent les occasions d'apprentissage et de participation dans la collectivité. L'intervention précoce la plus efficace n'est pas fondée sur un diagnostic particulier; elle met l'accent sur la famille entière plutôt que sur l'enfant uniquement (Underwood et Killoran, 2009).

Recommandations

- Les normes d'accessibilité actuelles doivent être réaffirmées et renforcées dans les milieux scolaires et de la petite enfance.
- La norme d'accessibilité en éducation doit reconnaître qu'un enseignement de qualité fait partie de l'accès.
- L'intervention précoce doit être considérée comme un droit en vertu de la CDPH et comme partie intégrante du système d'éducation.
- Enfin, l'intervention précoce doit faire partie de la pratique générale des programmes de garde et d'apprentissage de la petite enfance dans le cadre d'une norme d'accessibilité.

L'éducation et la collectivité

Une norme en éducation doit aussi reconnaître la place de l'éducation dans la collectivité. L'éducation remplit des fonctions précises dans une société en lien avec l'accessibilité. L'éducation est liée à l'accès aux droits inhérents à la citoyenneté, à l'emploi et au bien-être général. Les buts de l'éducation devraient être énoncés dans la norme afin que l'essence de l'accessibilité soit claire pour la mise en œuvre des règlements.

Une norme d'accessibilité en éducation doit également reconnaître que l'accès à l'éducation englobe d'autres services. Par exemple, notre étude révèle que l'accès aux services de santé et aux services de réadaptation a d'importantes répercussions sur l'accès à l'éducation.

Enfin, la notion d'accessibilité envisagée en lien avec le handicap touche également à d'autres dimensions personnelles. En effet, la discrimination fondée sur la race, la classe, l'identité sexuelle et la géographie a aussi un impact sur l'accessibilité et l'inclusion dans la société en général. De plus, l'inégalité de l'accès aux ressources d'une société a des répercussions sur l'accessibilité. Le caractère intersectionnel de l'accès devrait être reconnu dans la norme en éducation.

Recommandations

- Les buts de l'éducation doivent être énoncés clairement dans la norme.
- Les établissements et les services à vocation non éducative devraient être assujettis à la norme dans la mesure où ils touchent à l'accessibilité de l'éducation.
- Le caractère intersectionnel de l'accessibilité doit être reconnu dans la norme

Bibliographie et lectures suggérées

Accessibility Ontario, consulté en ligne : <https://accessontario.com/aoda/>

Bancroft, R. et Underwood, K. (été 2015). « A vision for inclusive childcare: From principles to policy », *Our Schools/Our Selves*, n o 24(4), p. 95-106.

SISPE (2016). Document d'orientation no 5 : Centres de l'Ontario pour la petite enfance et la famille : une occasion de créer un système inclusif d'éducation et de garde pour la petite enfance, septembre 2016.

SISPE. (2015). Document d'orientation no 3 : Recommandations pour créer un système INCLUSIF de services d'éducation et de garde à la petite enfance, septembre 2015.

SISPE. (2015c). Document d'orientation no 2, déposé à l'occasion de la journée de

débat général sur le droit des personnes handicapées à l'éducation (15 avril 2015, Palais des Nations, Genève), mars 2015.

SISPE. (2016c). Document d'orientation no 4 : Réponse au projet de règlement et aux modifications à la Loi sur la garde d'enfants et la petite enfance de 2014, mars 2016

Commission ontarienne des droits de la personne. (2016). Le handicap et les droits de la personne (brochure). Consulté en ligne: <http://www.ohrc.on.ca/fr/le-handicap-et-lesdroits-de-la-personne-brochure-2016>

Parekh, G. (2013). A case for inclusive education (rapport n o 12/13-09). Toronto (Ont.), Canada: TDSB.

Parekh, G., et Underwood, K. (2015). Inclusion: Creating school and classroom communities where everyone belongs. Research, tips, and tools for educators and administrators. (Rapport de recherche no 15/16- 09). Toronto (Ont.), Canada: TDSB.

Underwood, K. et Killoran, I. (2009). « Early Intervention practice and research in Ontario, Canada: Listening to the field », Journal of Early Childhood Teacher Education, n o 30(3), p. 298-305.

Underwood, K. et Parekh, G. (2016). Submission to Draft General Comment no. 4 Article 24 The right to inclusive education (15 janvier 2016).

Underwood, K. et Killoran, I. (2012). « Parent and family perspectives on engagement: Lessons from the early years », Canadian Journal of Education, n o 35(4), p. 376-414.