

# INCLUSION

*Symposium*



## **Des besoins particuliers aux droits particuliers :**

Rapport du Symposium d'OSSTF/FEESO sur  
l'éducation inclusive

Mai 2023



# Table des matières

Introduction .....	3
Vision et thèmes .....	8
Thèmes transsectoriaux.....	10
Mettre fin à la dépendance à l'égard du modèle déficitaire du handicap .....	11
Intersectionnalité .....	11
Bureaucratie : soutien et stigmatisation .....	12
Rien sur nous sans nous.....	12
Résumé.....	12
Excellence du programme.....	13
Planification.....	14
Stabilité et prévisibilité.....	16
Interventions pertinentes.....	17
Exercice professionnel .....	19
Jugement professionnel.....	19
Travailleuses et travailleurs en éducation .....	20
Enseignantes et enseignants .....	22
Collaboration .....	23
Formation .....	25
Obstacles à l'inclusion .....	26
Pratiques d'exclusion .....	26
Identités croisées .....	27
Manque d'intervenants/défense .....	27
Transport.....	28
Langage .....	29
Santé et sécurité.....	30
Violence .....	30
Plans de sécurité.....	32
Santé mentale .....	32
Ressources.....	33
Financement .....	34
Dotation.....	35
Infrastructure .....	35
Conclusions .....	36
Recommandations.....	36
Annexes.....	38
Annexe A : Méthodologie.....	38
Annexe B : Biographies des conférencières et experts.....	38
Annexe C : Questions directrices pour les tables de discussion.....	40
Annexe D : Politiques d'OSSTF/FEESO en matière d'éducation inclusive .....	42
Bibliographie .....	46





Bonjour,

En octobre 2022, environ 150 personnes se sont réunies à Toronto, territoire traditionnel des Mississaugas du Crédit, des Anishinabek, des Chippewa, des Haudenosaunee et des Wendat, pour partager collectivement nos objectifs et nos aspirations en vue de construire un système d'éducation publique véritablement inclusif. OSSTF/FEESO est profondément ravi des idées et des perspectives partagées lors de notre Symposium sur l'éducation inclusive. J'espère que ce rapport, qui est un résumé de ces perspectives, contribuera à poursuivre cette conversation extrêmement importante.

L'inclusion peut avoir de nombreuses significations, mais dans le cas présent, il s'agissait plus particulièrement de veiller à ce que les élèves handicapés et leurs familles reçoivent le soutien dont ils ont besoin et qu'ils méritent. C'est une question qui m'a toujours tenu à cœur. En effet, au début de ma carrière, j'étais enseignante d'éducation de l'enfance en difficulté et d'aptitudes à la vie quotidienne. Il est vraiment étonnant de voir à quel point notre compréhension de ce que signifie l'inclusion a changé depuis cette époque. De même, c'est une leçon d'humilité que de penser au chemin qu'il reste à parcourir dans nos écoles et dans le système d'éducation publique pour parvenir à une vision de l'éducation pleinement inclusive avec une intégration significative.

OSSTF/FEESO a commencé à travailler à l'organisation de ce symposium en 2018.   l'époque, il était envisagé comme une réaction à une augmentation profondément troublante du nombre de travailleuses et travailleurs en éducation et d'enseignantes et enseignants qui

subissaient des blessures importantes et parfois mortelles dans le cadre de leur travail avec des élèves souvent décrits comme ayant des « besoins particuliers », mais que les participants à notre symposium en sont venus à considérer comme ayant des « droits particuliers ».

En 2018, lorsque nous avons commencé à travailler sur le symposium, nous savions déjà que les élèves eux-mêmes n'étaient pas la cause fondamentale des accidents au travail. Les membres d'OSSTF/FEESO ont toujours été convaincus que le véritable problème était le manque de soutien, les niveaux de dotation et de formation insuffisants et une culture qui dit aux travailleuses et travailleurs de se contenter de « tenir bon ». Nous savions que cela était injuste pour les élèves et le personnel.

Un  v nement comme celui-ci nécessite une planification et une attention considérables et, juste au moment où nous étions prêts à annoncer le symposium, la COVID-19 est venue perturber les plans de tout le monde. Il n'est pas surprenant que les pressions et le manque de soutien que les travailleuses et travailleurs en éducation et les enseignantes et enseignants ressentaient avant la COVID-19 aient été considérablement aggravés par la pandémie et aient conduit au surmenage, à l'épuisement du personnel, des élèves et des familles. Bien que retardé, il est peut-être bénéfique que le symposium ait eu lieu après le pire de la pandémie de la COVID-19, car il a donné à tous les participants et participantes un nouveau sentiment d'urgence pour aborder les questions fondamentales liées à l'éducation de l'enfance en difficulté et à l'éducation inclusive.

OSSTF/FEESO a une énorme dette de gratitude envers les membres, les chercheurs, les organisations communautaires, les représentants des conseils scolaires et les membres des familles qui se sont réunis pour nous aider à faire avancer cette conversation d'une importance vitale. Nous espérons sincèrement que ce rapport reflète l'esprit, le ton et les priorités de tous les participants et participantes. Nous remercions les lectrices et lecteurs qui ont relu les premières versions du rapport pour leur générosité et leur perspicacité.

Et surtout, nous nous réjouissons de poursuivre cette conversation vitale et urgente sur l'éducation inclusive.

Karen Littlewood  
Présidente, OSSTF/FEESO





# Introduction

En 2018, les membres et les dirigeantes et dirigeants d'OSSTF/FEESO se sont engagés à organiser un symposium sur l'éducation inclusive. Comme bien des choses, la pandémie de la COVID-19 a obligé OSSTF/FEESO à reporter le Symposium. Cette pandémie nous a donné des leçons difficiles au sujet de la santé mentale, des sentiments d'inclusion, du manque de ressources, du stress et ce qui arrive lorsque le personnel en éducation est laissé pour compte et doit offrir les meilleures expériences d'apprentissage possible en ayant des soutiens largement insuffisants. Bien qu'elle ait été reportée, OSSTF/FEESO a été fier d'organiser un Symposium sur l'éducation inclusive en octobre 2022 et a trouvé que les conversations animées continuaient d'être urgentes et essentielles, comme elles l'étaient avant la pandémie.

L'intention fondamentale d'OSSTF/FEESO derrière d'organisation du Symposium était de donner l'occasion à des personnes ayant des connaissances diverses sur l'éducation inclusive - des personnes ayant une expérience vécue en tant que travailleuses et travailleurs en éducation, enseignantes et enseignants et administrateurs,

parents et soignants, ainsi que des groupes communautaires et des personnes ayant des antécédents universitaires et de recherche - d'explorer les principales préoccupations et les meilleures pratiques liées à l'inclusion. OSSTF/FEESO souhaite participer à ces conversations et est fier d'avoir facilité une occasion d'explorer l'éducation inclusive en tant que communauté. En effet, OSSTF/FEESO et tous les participants au symposium partagent un fort désir de construire un système scolaire public où chaque enfant, chaque élève jouit d'un sentiment profond d'inclusion dans son parcours éducatif. Comme objectif étroitement lié, OSSTF/FEESO souhaite que chaque enseignante et enseignant de même que chaque travailleuse et travailleur en éducation se sentent respectés en tant que professionnel, confiant dans sa capacité à créer des espaces accessibles et inclusifs et qu'il rentre chez lui sain et sauf.

Ce rapport vise à aider à poursuivre les discussions vibrantes et captivantes entamées lors du symposium en réfléchissant aux principaux thèmes et priorités identifiés par les participantes et participants.<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Il existe un débat animé et un désaccord sincère entre les personnes qui préfèrent utiliser un langage centré sur la personne pour décrire le handicap et celles qui préfèrent un langage centré sur l'identité. Le langage centré sur la personne, par exemple l'expression « personne handicapée », est préférée par celles et ceux qui veulent mettre l'accent sur l'humanité de la personne en question plutôt que sur son handicap. Le langage centré sur l'identité, comme l'expression « personne handicapée », est utilisé par celles et ceux qui veulent souligner que le handicap est un produit des structures et infrastructures sociales plutôt qu'un attribut d'individus spécifiques. Bien que le langage centré sur l'identité correspond mieux au modèle social du handicap préconisé au cours du symposium et dans le présent rapport, ce rapport utilise la terminologie de la personne d'abord pour s'aligner à la pratique de la Commission ontarienne des droits de la personne. Pour une discussion sur le langage de la personne d'abord et de l'identité d'abord, voir :

Krista L. Best et al., « Language matters! The long-standing debate between identity-first language and person first language » *Assistive Technology*, 34, no 2 (2022); Cara Liebowitz, « I am Disabled: On Identity-First Versus People-First Language, » *thebodyisnotanapology*, 20 mars 2015, <https://thebodyisnotanapology.com/magazine/i-am-disabled-on-identity-first-versus-people-first-language/>; Lisa Jo Rudy, « Person-First Vs. Identity-First Language for Discussing Disabilities, » *verywellfamily*, 14 février 2023, <https://www.verywellfamily.com/focus-on-the-person-first-is-good-etiquette-2161897>.



# Éducation inclusive

Une définition unique de l'éducation inclusive est notoirement difficile à établir, bien qu'elle soit généralement considérée comme distincte de l'éducation de l'enfance en difficulté. Alors que l'éducation de l'enfance en difficulté se réfère généralement à la ségrégation des élèves identifiés comme ayant des « besoins particuliers » dans des écoles ou des classes séparées, l'éducation inclusive vise à rassembler des élèves de différentes aptitudes dans une seule classe. Dans la pratique, cette distinction peut être considérée une simplification excessive. Comme il est discuté dans tout ce rapport, l'éducation inclusive est une philosophie et un objectif plutôt qu'un ensemble de politiques existantes et discrètes. Il s'agit du plus important élargissement conceptuel d'un mouvement vers l'éducation de tous les élèves ayant un handicap dans les salles de classe de l'éducation générale.

Lorsqu'elle est instituée correctement, une inclusion complète est caractérisée par son invisibilité virtuelle. Les élèves ayant un handicap ne sont pas isolés mais

bien dispersés dans les salles de classe qu'ils fréquenteraient s'ils n'avaient pas de handicap. Ils sont considérés comme membres à part entière de la salle de classe générale et non simplement des visiteurs. Les éducatrices et éducateurs de l'enfance en difficulté offrent une gamme de services et de soutien dans la salle de classe régulière, aux côtés de leurs collègues de l'éducation générale, souvent en mettant en pratique des stratégies comme l'enseignement coopératif dans le but de répondre aux besoins des élèves.

Gargiulo et Bouck souligne, toutefois, que cet objectif n'est pas accepté universellement par les groupes de défense des intérêts au sein des organisations professionnelles. Les critiques estiment que l'inclusion complète manque l'occasion d'offrir des soutiens adaptés et échelonnés à tous les élèves, dont certains pourraient être mieux offerts hors d'une salle de classe d'éducation générale.<sup>4</sup>

<sup>2</sup>Craig Goodall, « Inclusion is a feeling, not a place: a qualitative study exploring autistic young people's conceptualisations of inclusion, » *International Journal of Inclusive Education* 24, no 12 (2020/10/14 2020): 1286, <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1523475>.

<sup>3</sup>Richard M. Gargiulo and Emily C. Bouck, *Special Education in Contemporary Society*, 7th Edition ed. (Sage Publications, 2019), 68. <https://sagepub.vitalsource.com/books/9781544373683>.

<sup>4</sup>Gargiulo and Bouck, *Special Education*, 69.

Au moins deux déclarations internationales sur l'éducation ont eu une grande influence sur le processus d'intégration : la déclaration de Salamanque et les obligations contractées dans le cadre de la Convention des Nations unies relative aux droits des personnes handicapées (UNCRDP).<sup>5</sup> Toutes deux appellent explicitement les systèmes scolaires à faire tout leur possible pour intégrer tous les élèves dans les salles de classe d'éducation générale :

*« ... les écoles ordinaires avec cette orientation inclusive sont le moyen le plus efficace de combattre les attitudes discriminatoires, de créer des communautés accueillantes, de construire une société inclusive et de réaliser l'éducation pour tous; en outre, elles fournissent une éducation efficace à la majorité des enfants et améliorent l'efficacité et, en fin de compte, la rentabilité de l'ensemble du système scolaire ». (Déclaration de Salamanque : ix)*

*« Le défi auquel est confrontée l'école inclusive est celui de développer une pédagogie centrée sur l'enfant, capable d'éduquer avec succès tous les enfants, y compris ceux qui sont gravement désavantagés et handicapés. Le mérite de ces écoles n'est pas seulement qu'elles sont capables de fournir une éducation de qualité à tous les enfants; leur création est une étape cruciale pour aider à changer les attitudes discriminatoires, à créer des communautés accueillantes et à développer une société inclusive ». (Déclaration de Salamanque : 6-7)*

Les débats se poursuivent sur la manière d'atteindre ces objectifs et sur la forme que devrait prendre l'éducation inclusive, mais il existe néanmoins un consensus croissant sur le fait que l'inclusion n'est pas une question de lieu ou de programme : il s'agit de la manière dont les élèves se perçoivent eux-mêmes, perçoivent leurs camarades et vivent leur parcours éducatif. Comme l'affirme Goodall : « L'inclusion, c'est la

possibilité d'être soi-même en étant respecté, valorisé et accepté par les enseignantes et enseignants et les pairs pour la personne que l'on est. Il s'agit d'avoir des relations avec les autres, d'être heureux, en sécurité et de faire partie de la communauté scolaire plutôt que d'être l'étranger qui regarde à l'intérieur. »<sup>6</sup>

L'objectif de l'inclusion est donc un sentiment, un sentiment d'appartenance, qui est accompagné des droits légaux d'accéder à une gamme complète d'occasions d'apprentissage. Tout au long du symposium, les participantes et participants ont souligné l'importance fondamentale d'établir des liens significatifs, d'adopter le point de vue de l'élève et de valoriser l'enfant dans sa globalité ainsi que l'ensemble de ses identités, communautés et forces qui se croisent. Dans le contexte des classes surchargées, du manque de personnel et des défis de plus en plus complexes en matière de santé mentale, la réalisation de cet objectif exige de la réflexibilité, un financement stable, prévisible et suffisant, de la formation et, par-dessus tout, un soutien mutuel et de la collaboration.

OSSTF/FEESO est profondément engagée à faire progresser notre capacité collective à réaliser l'inclusion en tant que sentiment d'appartenance pour chaque élève. Le Symposium sur l'inclusion est la première contribution à cette conversation, mais nous en sommes très fiers et nous sommes honorés par les 170 personnes qui ont donné de leur temps et de leur énergie pour participer à cette journée. Tous les participants ont partagé une conversation parfois franche et critique. Ils ont également fait preuve d'une grande sincérité et d'autant de compassion, de frustration et d'espoir.

Le symposium s'est déroulé de la manière suivante. Après une introduction et un mot de bienvenue de la présidente d'OSSTF/FEESO, Karen Littlewood, les participantes et participants ont écouté le discours d'ouverture de la docteure Jean Clinton. Il serait difficile d'exagérer l'impact du message de la docteure Clinton sur l'importance de la connexion et la nécessité de reconnaître comment les identités croisées : la race, la classe et le genre autant

<sup>5</sup>Ingrid Lewis et al., « Time to stop polishing the brass on the Titanic: moving beyond 'quick-and-dirty' teacher education for inclusion, towards sustainable theories of change, » *International Journal of Inclusive Education* (2019): 723, <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1624847>; Simon Finkelstein, Umesh Sharma, and Brett Furlonger, « The inclusive practices of classroom teachers: a scoping review and thematic analysis, » *International Journal of Inclusive Education* (2019): 1, <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1572232>; Ellen Kakhuta Materechera, « Inclusive education: why it poses a dilemma to some teachers, » *International Journal of Inclusive Education* 24, no 7 (2020/06/06 2020): 771, <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1492640>; David Mitchell, « Inclusive Education is a Multi-Faceted Concept, » *Center for Educational Policy Studies Journal* 5, no 1 (2015): 12; UNESCO, *The Salamanca statement and framework for action on special needs education* (Paris: UNESCO, 1994), <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>; Nations Unies, *Convention relative aux droits des personnes handicapées* (New York: Nations Unies, 13 décembre 2006), <https://undocs.org/fr/A/RES/61/106>.

<sup>6</sup>Goodall, « Inclusion », 1304.

que le handicap, influencent si les élèves sont préparés à apprendre des points de vue cognitifs et neurologiques à apprendre (y compris, bien entendu, les élèves à capacités neurologiques diverses). La Dre Clinton a également souligné l'importance de développer des connexions, de modéliser la régulation émotionnelle et une myriade d'autres pratiques inclusives pour créer les conditions nécessaires à l'apprentissage.



*Dr. Jean Clinton, addressing the Symposium via Zoom*

L'allocution de la docteure Clinton a été suivie de deux tables rondes :

- Groupe d'experts 1 : Docteure Gillian Parekh, professeure associée et titulaire de la chaire de recherche du Canada en études sur le handicap dans le domaine de l'éducation (niveau 2) à la faculté d'éducation de York • Timothy Ross, scientifique, Holland Bloorview, hôpital de réadaptation pour enfants. Ce groupe d'experts a exploré les questions liées à l'infrastructure de transport, au placement et aux impacts à long terme du pouvoir stigmatisant des étiquettes et des obstacles bureaucratiques.



*Groupe d'experts 1: Dr Ross et Dre Parekh*

- Groupe d'experts 2 : Docteure Anne Marie Duncan, surintendante, réalisation des élèves, KPRDSB • Karen Littlewood, présidente OSSTF/FEESO • Dre Deanna Swift, Santé mentale en milieu scolaire Ontario. Ce groupe d'experts a approfondi les considérations liées aux transitions et à la planification de la transition, ainsi que les ressources en santé mentale pour les élèves et le personnel. Dans le cadre de cette discussion, les panélistes ont souligné la valeur d'une planification bien informée, mais flexible pour les élèves et leurs parcours scolaires.



*Groupe d'experts 2: Dre Swift, Dre Duncan, et Karen Littlewood*

OSSTF/FEESO souhaite remercier les intervenantes et intervenants et reconnaître la valeur de leur temps et de leurs idées, qu'ils ont généreusement partagées. Dans tout événement de ce type, un effort est fait pour s'assurer que toutes les voix sont entendues. Nous reconnaissons que les groupes d'experts n'étaient pas représentatifs de tous les groupes. OSSTF/FEESO estime que les participantes et participants au symposium ont été en mesure d'apporter un large éventail de connaissances et d'expériences à la discussion.

Après le débat, les participantes et participants ont été invités à prendre part à des discussions en petits groupes. Pour faciliter la discussion, elles et ils ont été répartis en tables en fonction de leur rôle dans le système scolaire. Les tables comprenaient :

- Personnel des conseils et conseillères et conseillers scolaires – deux tables
- Représentantes et représentants de groupes communautaires – deux tables
- Affiliés syndicaux – deux tables
- Enseignantes et enseignants – huit tables
- Travailleuses et travailleurs en éducation – sept tables (cinq tables travaillant en anglais; deux tables travaillant en français)

L'allocation principale et les discussions en groupe ont été enregistrées et transcrites, tandis que les membres de deux comités d'OSSTF/FEESO (services éducatifs et santé et sécurité) et le personnel du Bureau provincial ont pris des notes pendant les discussions à la table. Le présent rapport représente un effort collectif pour analyser et décrire le contenu du symposium à l'aide de ces enregistrements. Les détails de ce processus se trouvent à l'annexe A : Méthodologie. Bien que le symposium n'ait pas été organisé autour d'une seule question de recherche, les participantes et participants ont reçu des questions directrices pour faciliter les discussions en petits groupes. Ces questions figurent à l'annexe C : Questions directrices pour les discussions en petits groupes.

Le présent rapport est organisé comme suit. Tout d'abord, il y a une discussion sur les éléments d'une vision globale de l'éducation inclusive qui ont émergé lors du symposium, tel qu'ils ressortent de la littérature grise et savante pertinente. Cette discussion sera suivie d'un examen de cinq thèmes principaux :

- Excellence des programmes
- Obstacles à l'inclusion
- Santé et sécurité
- Pratique professionnelle
- Ressources.

Sur la base de ces thèmes, une section de conclusion fournit une série de recommandations à prendre en considération. OSSTF/FEESO dispose de processus démocratiques internes pour l'approbation des politiques, de sorte que les recommandations du rapport ne représentent pas nécessairement des engagements de la part de la Fédération. Nous préciserons nos propres engagements dans un document séparé, à venir, afin de permettre à ces recommandations d'être considérées comme des reflets du Symposium lui-même.<sup>7</sup>

Tout au long de ce rapport, nous nous efforçons de tenir compte des perspectives et des besoins des élèves, du personnel, des familles, de la communauté et du système scolaire public dans son ensemble. Il serait impossible de rendre pleinement justice aux multiples fils et lignes de pensée soulevés par les participantes

et participants tout au long du symposium. Prétendre avoir une vision pleine et entière de l'éducation inclusive reviendrait à sauter à la fin d'une conversation qui se poursuivra au moins dans un avenir proche. Le présent rapport se veut plutôt une tentative d'OSSTF/FEESO de se joindre à une conversation qui se déroule déjà dans les écoles, les foyers et les établissements d'enseignement de l'Ontario et du monde entier. Nous prenons cette responsabilité au sérieux, dans l'intérêt de nos membres et de nos élèves.

Le Symposium sur l'inclusion d'OSSTF/FEESO n'aurait pas pu avoir lieu sans le travail et l'engagement de toutes les participantes et tous les participants. En outre, nous tenons à souligner la contribution considérable d'un certain nombre de personnes et d'organisations. Il s'agit notamment de

Dre Jean Clinton  
Dre Anne Marie Duncan  
Dre Gillian Parekh  
Dr Tim Ross  
Dre Deanna Swift  
Learning Disabilities Association of Ontario (troubles d'apprentissage)  
Autism Ontario  
Ontario Alliance of Black School Educators  
Comité des services éducatifs d'OSSTF/FEESO  
Comité sur la santé et la sécurité/Loi sur la sécurité professionnelle et l'assurance contre les accidents du travail d'OSSTF/FEESO  
Santé mentale en milieu scolaire Ontario  
Urban Alliance on Race Relations  
Fédération du travail de l'Ontario  
Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens  
Fédération des enseignantes et des enseignants de l'élémentaire de l'Ontario (ETFO)  
Association des enseignantes et des enseignants catholiques anglo-ontariens (OECTA)  
Fédération des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (OTF)  
Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (CTF)

<sup>7</sup>For current OSSTF/FEESO policies on inclusive education, see Appendix C.



## Vision et thèmes

La recherche universitaire, ainsi que les solides preuves anecdotiques tirées des témoignages présentés lors du symposium, confirment que l'intégration en classe d'élèves présentant un large éventail de capacités et de caractéristiques permet d'obtenir des résultats scolaires et socioémotionnels positifs pour tous les élèves, quelles que soient leurs capacités et qu'ils soient ou non neurodivergents.<sup>8</sup> Comme l'a souligné le Dr Ross, membre du panel :

« L'intégration dans les classes qui a commencé dans les années 1960, créant cette présence du handicap, permettant aux autres enfants d'apprécier et de profiter de la diversité des handicaps dans leurs classes, cette exposition a une valeur énorme parce qu'elle peut être transmise à l'âge adulte. Elle peut créer des attentes quant à la présence du handicap, et donc, à l'âge adulte, lorsque nous vieillissons, nous nous demandons pourquoi il n'y a pas de personnes vivant avec un handicap ici. Nous avons donc besoin de cette présence, qui enrichit nos communautés. Lorsque nous n'avons

pas cette présence, la communauté est perdue. Elle perd en diversité, en appréciation et en compréhension. Cette exposition est, à mon avis, nécessaire. »

Cependant, l'intégration n'est pas la même chose que l'inclusion. L'inclusion exige des changements concrets au niveau des effectifs, de la pédagogie et de la planification, de l'aménagement des salles de classe, de l'infrastructure scolaire et, surtout, des changements de mentalité sur la façon dont nous comprenons la différence et la diversité. Réflétant l'importance de changer les mentalités, Mme Clinton a recommandé un changement de langage qui a trouvé un écho très fort auprès de nombreux participants. Elle a suggéré de ne plus décrire les élèves comme ayant des « besoins particuliers ». Au lieu de cela, elle a exhorté les participantes et participants à utiliser le terme « droits particuliers ». Il ne s'agit pas d'une simple manœuvre rhétorique : elle attire l'attention sur le fait que « nos êtres précieux ont des droits spéciaux, en tant qu'individus titulaires de droits ».<sup>9</sup>

<sup>8</sup>Finkelstein, Sharma, et Furlonger, « Inclusive Practices, » 2; Mitchell, « Inclusive, » 13.

<sup>9</sup>Dre Clinton, discours d'ouverture.

*Pour moi, en tant que -- eh bien, je viens de vous entendre parler de droits particuliers. Je suis ici, je représente une organisation, mais si vous me demandez vraiment qui je représente, je représente mon enfant. Lorsqu'on lui a diagnostiqué un TSA, une apraxie de la parole et un trouble de la coordination du développement, ma première question a été, vous savez, lorsqu'ils ont parlé d'un handicap, j'ai dit : « Mon enfant a donc des besoins spéciaux? Et cela ne m'a pas semblé correct. Et quand vous avez parlé de droits particuliers, quelque chose en moi a dit oui. C'est tellement mieux que des besoins particuliers.<sup>10</sup>*

Au fil de la conversation, il est devenu évident que lorsque l'on passe des besoins particuliers aux droits particuliers, un certain nombre d'autres aspects clés du parcours éducatif sont mis en lumière :

- L'importance de l'**intersectionnalité**. Il est très important que nous reconnaissions comment les obstacles liés au racisme, aux relations coloniales avec les Premières Nations, les Métis et les Inuits, aux différences économiques et de classe, à l'identité de genre et (ou) à l'appartenance aux communautés 2SLGBTQI+ interagissent avec la (in)capacité de créer des obstacles divers et concrets pour les élèves en fonction de leur combinaison individuelle d'identités et d'histoires.
- L'**identité** elle-même devient importante. Un thème clé souligné dans ce rapport sera l'importance de la connexion. L'établissement de liens avec les élèves, les collègues et les familles dépend de la reconnaissance et de la valorisation du droit de chaque personne à ce que tous les aspects de son identité soient perçus et affirmés. Pour les élèves bénéficiant de droits particuliers, cela signifie qu'il faut prêter attention aux façons spécifiques dont les exclusions menacent leur sentiment d'identité. Comme l'a dit la Docteure Parekh, membre du groupe d'experts : « Je pense que mon premier souhait serait que l'accès soit un principe fondamental dans la conception des classes, des écoles et de la pédagogie et que l'école soit un lieu où les élèves puissent développer une identité positive liée au handicap, ou que la formation de l'identité puisse avoir lieu. » En effet, de nombreux participants et participantes ont souligné l'importance de ne pas réduire l'identité complexe et multiforme d'un élève à une étiquette de handicap ou à un plan d'éducation. L'objectif devrait être de s'assurer que des mesures de soutien sont en place pour promouvoir le développement de l'identité parallèlement à la réussite scolaire.
- Alors que nous continuons à nous débattre avec la COVID-19 et les séquelles de deux années de confinement et d'isolement, de nombreuses personnes ont exprimé leur profond désir de retrouver un sentiment de **communauté**. Bien sûr, en termes d'éducation inclusive, cela se concentre sur la nécessité d'accorder une attention particulière à la façon dont les élèves ayant des droits particuliers se sentent inclus dans leur communauté scolaire. Pour de nombreux travailleurs et travailleuses en éducation, cependant, le besoin de communauté était également palpable. Ils ont parlé de leur sentiment d'exclusion pratique, par exemple, ne pas être inclus dans les réunions et la planification et, de façon appréciable, en raison de salaires honteusement bas. L'objectif, comme l'a fait remarquer la Docteure Clinton (citant les travaux de Barry Finlay), devrait être que tout le monde travaille ensemble pour créer des « cultures d'entraide omniprésentes » dans les écoles de l'Ontario.
- Enfin, le passage des besoins particuliers aux droits particuliers souligne à nouveau que le personnel, l'administration, les conseils scolaires, les groupes communautaires, le ministère de l'Éducation et les familles ont tous la **responsabilité partagée** de protéger le sentiment d'inclusion et de bien-être que les élèves porteurs de droits particuliers méritent et qui est essentiel à leur parcours éducatif. Bien entendu, toutes les parties prenantes arrivent à la table avec un pouvoir ou une influence différents. Par conséquent, chaque personne dans le système scolaire a une responsabilité proportionnelle à son pouvoir dans le système pour faire ce qu'elle peut pour promouvoir la pleine inclusion des personnes porteuses de droits particuliers.

<sup>10</sup>Participant.



Il ne s'agit pas d'une liste exhaustive des implications conceptuelles et pratiques d'une orientation vers les « droits particuliers. » Elle reflète plutôt quelques-unes des façons dont cette perspective est apparue au cours du symposium. Le lecteur est encouragé à réfléchir aux implications pour son propre rôle dans le système scolaire et à partager les résultats de ces réflexions avec OSSTF/FEESO et ses alliés. En attendant, l'intersectionnalité, l'identité, la communauté et la responsabilité fournissent une base pour commencer à articuler une vision globale de l'éducation inclusive. L'inclusion sera réalisée lorsque chaque élève éprouvera un sentiment d'appartenance, où toutes les parties de son identité – y compris celles qui rencontrent des formes croisées de barrières sociales et économiques – seront accueillies et célébrées. Pour réaliser cette vision, toutes les parties prenantes ont la responsabilité partagée de construire une communauté dédiée au bien-être de tous les élèves, avec une attention particulière pour ceux qui ont des droits particuliers.

## Thèmes transsectoriaux

Comme décrit plus en détail à l'annexe A, les transcriptions et les notes ont été codées à l'aide de dix catégories initiales, chacune comportant un certain nombre de sous-catégories. Les thèmes articulés au sein de ces catégories ont été distillés dans les principales sections de ce rapport. Cependant, l'analyse des données a fait apparaître cinq thèmes transversaux. Chacun d'entre eux contribue à nous faire progresser vers une vision de l'éducation inclusive, sensible à l'intersectionnalité, à l'identité, à la communauté et à la responsabilité. Comme ces thèmes apparaissent dans les cinq grandes sections du rapport, ils méritent d'être précisés.

## Mettre fin à la dépendance à l'égard du modèle déficitaire du handicap

Le passage de « l'éducation spécialisée » à « l'éducation inclusive » reflète un changement important dans la manière dont le handicap est compris. Les programmes et le discours de l'éducation spécialisée reflètent ce que l'on appelle le « modèle médical » du handicap, également appelé « modèle déficitaire ». Dans ce cadre, le handicap est considéré comme très individuel et comme le reflet d'un problème ou d'une déficience chez l'individu en question. Les défenseurs des personnes handicapées ont démontré que cette conceptualisation est à la fois déshumanisante et offensante. Elle ignore également les réalités sociales fondamentales et la manière dont les processus systémiques, l'infrastructure et les pratiques quotidiennes empêchent certaines personnes de participer pleinement à la vie économique, culturelle et sociale.

Un cadre préférable est connu sous le nom de « modèle social » du handicap. Ce cadre attire l'attention sur la manière dont les discours, les pratiques de conception et les infrastructures incapables contribuent à exclure les personnes dont l'esprit et (ou) le corps fonctionnent différemment de ce qui est censé être normal ou typique. La différence est profondément importante. Lorsque la différence est considérée comme une déficience, elle est pathologisée. À son tour, la pathologisation de la différence oriente les interventions vers la guérison des troubles des élèves plutôt que vers l'ouverture de voies pour une pleine inclusion selon les propres termes des élèves. En outre, les réponses basées sur le déficit ont tendance à être motivées, comme l'affirment Colorado et Janzen, par l'efficacité et le maintien de l'ordre, au détriment des besoins et des désirs des personnes handicapées par les structures, les processus et les pratiques sociales.

Comme l'a fait remarquer Gillian Parekh, membre du groupe d'experts : « Je pense que lorsque nous avons parlé un peu plus tôt de la façon dont le handicap peut parfois être abordé ou approché comme un déficit au sein d'une école, comme, même en termes de la façon dont nous parlons des élèves au sein des écoles, je pense qu'il devient vulnérable à une sorte de collusion avec ou l'adaptation ou la superposition d'autres types d'idéologies déficitaires. » Ainsi, le modèle déficitaire du handicap contribue à structurer une orientation vers l'ordre, la hiérarchie et la bureaucratie au détriment de l'identité, de la communauté et de la compréhension intersectionnelle de l'exclusion.

## Intersectionnalité

On ne saurait trop insister sur l'importance que les participantes et participants au symposium accordent à l'intersectionnalité, raison pour laquelle elle apparaît à la fois comme un élément d'une vision globale de l'éducation inclusive et comme un thème transversal majeur. Dans son discours d'ouverture, par exemple, Docteur Clinton a évoqué les résultats d'une étude sur l'intimidation à laquelle elle a participé et qui a révélé que les élèves racialisés, les élèves bénéficiant de droits particuliers et les élèves LGBTQ+ subissaient des taux plus élevés de traumatismes en raison de l'intimidation. En effet, comme elle l'a fait valoir, une fois que l'on est exposé à un type d'altération et d'exclusion, le risque d'en subir d'autres est beaucoup plus élevé. Que les exclusions se manifestent ensuite par des traumatismes et tous les obstacles qu'ils créent pour l'apprentissage, ou qu'elles se manifestent par des barrières aux aides nécessaires, le résultat est le même. Les formes croisées de marginalisation s'opposent directement à notre désir commun de créer une expérience d'inclusion pour tous les élèves et le personnel, quelle que soit leur identité.

*C'est peut-être l'histoire résolument axée sur l'éducation spécialisée des discours sur l'éducation inclusive qui nous a encouragés à considérer avec autant d'acharnement les formes de pédagogie comme des moyens de traiter la différence. Ce n'est que récemment, alors que l'attention s'est déplacée vers les intersections d'une série de caractéristiques personnelles, sociales et culturelles - handicap, ethnicité, sexe, classe, niveau de revenu, statut de prise en charge et autres - que nous avons commencé à apprécier un contexte plus large pour les difficultés que peuvent rencontrer les enfants et les jeunes à l'école et la nécessité de cultiver la communauté. »<sup>12</sup>*

<sup>11</sup>Cara Colorado et Melanie D. Janzen, « A critical discourse analysis of school-based behavioural policies: Reconceptualizing understandings of responses to student (mis)behaviours, » *Canadian Journal of Educational Administration and Policy* 195 (2021): 65, <https://journalhosting.ualgary.ca/index.php/cjeap/article/view/69841>.

<sup>12</sup>Gary Thomas et Natasha Macnab, « Intersectionality, diversity, community and inclusion: untangling the knots, » *International Journal of Inclusive Education* (2019): 230, <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1645892>.

## Bureaucratie : soutien et stigmatisation

Les participants ont souligné la nature à double tranchant de la bureaucratie. D'une part, la participation aux exigences bureaucratiques des évaluations et l'obtention des étiquettes qui les accompagnent peuvent être nécessaires pour garantir que les élèves reçoivent l'aide dont ils ont besoin. D'autre part, de nombreux participants et participantes ont souligné les effets stigmatisants que l'étiquetage a souvent sur les élèves. Par exemple, la Dre Parekh a décrit la stigmatisation subie par les élèves dont les adaptations utilisent les étiquettes « éducation particulière » de manière très littérale.

Nous parlons également d'élèves qui reçoivent une technologie de l'éducation particulière, une technologie financée par l'éducation de l'enfance en difficulté, et qui sont enthousiasmés par la promesse que cette adaptation peut offrir. Mais si cette technologie est accompagnée d'une étiquette géante provenant de l'éducation particulière, vous aurez du mal à trouver un adolescent qui la sorte de son sac à dos en cours d'anglais pour l'utiliser.<sup>13</sup>

Un participant à l'une des tables francophones a attiré l'attention sur la différence importante entre les politiques axées sur les processus et les politiques centrées sur l'enfant ou la famille. Certains ont fait valoir que l'accent mis sur les processus reflète un modèle commercial et qu'une orientation commerciale perd de vue les êtres humains impliqués. Elle met en place des silos et des procédures au lieu d'accorder une attention particulière aux personnes concernées. En conséquence, les enseignantes, enseignants et les travailleuses et travailleurs en éducation « se retrouvent trop souvent coincés entre les besoins de leurs élèves et les réalités des conditions d'enseignement. »<sup>14</sup> Pour certains, cela signifie que l'inclusion totale sans soutien adéquat ne se limite pas à réduire la capacité des enseignantes, enseignants et des travailleuses et travailleurs en éducation à faire leur travail; elle met en péril le sentiment d'appartenance des élèves au nom d'une appartenance sur papier.

## Rien sur nous sans nous

« Rien sur nous sans nous » est un slogan important, souvent invoqué par les mouvements de défense des droits des personnes handicapées et de la justice pour les personnes handicapées, bien qu'il ait été utilisé par un large éventail de groupes. Fondamentalement, « Rien sur nous sans nous » est un appel au respect des droits démocratiques et de l'autonomie morale des personnes les plus touchées par une politique ou un cadre donné. Dans le cas du symposium, l'appel à l'inclusion démocratique a pris deux formes.

La première affirmait que les politiques visant à réduire les obstacles fondés sur la capacité et à promouvoir l'inclusion devaient à la fois inclure et centrer les personnes handicapées par les politiques et les infrastructures existantes. Cela s'applique aux politiques au niveau du conseil scolaire et du système, ainsi qu'à la planification pour les élèves individuels. Il s'agit également du manque de transparence d'une grande partie du processus décisionnel. Ce manque de transparence entrave la capacité des familles et du personnel à défendre les intérêts des élèves.

La deuxième, qui sera développée plus loin dans les discussions sur la collaboration, a affirmé l'importance d'inclure tout le personnel dans le travail de création d'une « culture omniprésente de la bienveillance ». Les aide-enseignants d'éducation et les éducatrices et éducateurs de la petite enfance étaient particulièrement conscients d'être exclus des décisions importantes, bien qu'ils travaillent souvent en étroite collaboration avec l'élève concerné.

## Résumé

Avant d'aborder les cinq grands thèmes soulevés lors du symposium, il convient de rappeler comment OSSTF/FEESO envisage le contexte de ces thèmes et comment nous espérons que le lecteur abordera le reste de ce rapport.

Fondamentalement, nous espérons que les questions abordées seront considérées dans le cadre d'une vision globale de l'éducation pour l'inclusion. Pour résumer :

<sup>13</sup>Dr. Parekh, groupe d'experts 1.

<sup>14</sup>Andrée Gacoin, *The Landscape of Inclusion* (Vancouver, C.-B. : British Columbia Teachers' Federation, Janvier 2020), 1, <https://bctf.ca/publications/ResearchReports.aspx?id=56089>.

<sup>15</sup>Goodall, « Inclusion, » 1304.

L'inclusion sera réalisée lorsque chaque élève éprouvera un sentiment d'appartenance, où toutes les composantes de son identité, y compris celles qui se heurtent à des formes croisées de barrières sociales et économiques, seront accueillies et célébrées. Pour réaliser cette vision, toutes les parties prenantes ont la responsabilité partagée de construire une communauté dédiée au bien-être de tous les élèves, avec une attention spéciale pour ceux qui ont des droits particuliers.

Telle est la vision générale. Nous savons que pour réaliser cette vision, il faudra adopter le modèle social du handicap, tenir compte de l'intersectionnalité, repenser la relation entre l'éducation inclusive et les exigences bureaucratiques et prendre des mesures concrètes pour s'assurer que toutes les voix sont entendues.

## Excellence du programme

Une grande partie du symposium a consisté à passer de discussions sur des interventions identifiables et concrètes à des efforts visant à développer une vision commune et globale de l'éducation pour l'inclusion. Dans le présent rapport, nous espérons regrouper les deux extrémités de ce spectre dans la catégorie générale de l'excellence des programmes. La vision de Goodall sur l'éducation inclusive est un excellent point de départ pour relier la réflexion globale aux pratiques concrètes. Pour Goodall, l'inclusion consiste à « être capable d'être soi-même en étant respecté, valorisé et accepté par les enseignantes, les enseignants et les pairs pour la personne qu'il est. Il s'agit d'avoir des relations avec les autres, d'être heureux, en sécurité et de faire partie de la communauté scolaire plutôt que d'être l'étranger qui regarde à l'intérieur. »<sup>15</sup>

Kopfer et Oskarsdottir affirment que le fait de s'assurer que tous les élèves sont capables d'apprendre a eu tendance à être considéré comme un problème technique ou culturel. Considérer l'inclusion comme un problème technique implique qu'il existe des solutions techniques qui peuvent simplement nécessiter des ajustements au sein des structures existantes. Une approche culturelle suggère qu'une transformation

globale de la manière dont les écoles soutiennent les élèves pourrait être nécessaire.<sup>16</sup> L'approche culturelle s'inscrit bien dans le passage des modèles médicaux/déficitaires du handicap au modèle social décrit plus haut. Cependant, l'ambivalence entre les approches techniques et culturelles n'est pas une préoccupation purement académique. Dans la mesure où les décideurs politiques n'ont pas réalisé une transition complète vers le modèle social du handicap et ne se sont pas engagés dans une transformation culturelle, les documents politiques guidant l'administrateur scolaire, les enseignantes et enseignants et les travailleuses et travailleurs en éducation peuvent offrir des orientations confuses et parfois contradictoires, comme l'ont constaté Colorado et Janzen dans leur analyse du cadre politique manitobain.<sup>17</sup>

« L'absence de valeurs et d'approches communes se traduit par des croyances concurrentes, des objectifs fragmentés et des tactiques incohérentes pour comprendre les élèves et s'engager avec eux. Il en résulte que d'importantes valeurs directrices comme l'inclusion, les droits civiques et l'appartenance risquent de passer après les lignes directrices de la politique. Si l'objectif est de guider les éducatrices et éducateurs par le biais de directives politiques qui soutiennent des principes directeurs communs, ce caractère commun est absent. » (Colorado et Janzen: 72)

Conformément à l'approche sociale du handicap, les chercheurs ont commencé à articuler les éléments d'une transformation majeure de la culture scolaire. Goodall, par exemple, identifie trois éléments qui devraient être fondamentaux dans toute vision de l'éducation inclusive :

- La définition de l'éducation inclusive utilisée doit faire référence aux objectifs pédagogiques, sociaux et politiques.
- Il faut reconnaître clairement que l'inclusion est un processus continu et non une finalité où l'on peut cesser de chercher des moyens d'approfondir et d'améliorer les pratiques d'inclusion.
- En écho à la formulation des « droits particuliers » de la Dre Clinton lors du symposium, l'apprentissage des élèves devrait être motivé par des engagements en faveur de l'égalité, de la justice sociale et des droits des élèves.<sup>18</sup>

<sup>16</sup>Andreas Köpfer et Edda Óskarsdóttir, « Analysing support in inclusive education systems – a comparison of inclusive school development in Iceland and Canada since the 1980s focusing on policy and in-school support, » *International Journal of Inclusive Education* (2019): 876, <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1624844>.

<sup>17</sup>Colorado and Janzen, « A critical discourse analysis. »

<sup>18</sup>Goodall, « Inclusion, » 1286.

Dans son important article, Mitchell identifie dix domaines dans lesquels l'inclusion doit faire l'objet d'une attention particulière. Ces domaines sont repris dans le tableau 1.

Tableau 1. Dix critères pour une éducation inclusive<sup>19</sup>

Concept	Critère
Vision	« Les éducatrices et éducateurs à tous les niveaux du système sont engagés dans la philosophie sous-jacente de l'éducation inclusive et expriment une vision de l'éducation inclusive dans la législation, les règlements et les documents de politique à tous les niveaux du système scolaire. »
Placement	« Toutes les apprenantes et tous les apprenants ayant des besoins éducatifs particuliers sont éduqués dans des classes adaptées à leur âge dans les écoles de leur quartier, quelles que soient leurs capacités. »
Adaptation du programme d'études	« Le programme d'études standard est adapté ou modifié afin qu'il corresponde aux capacités et aux intérêts de toutes les apprenantes et de tous les apprenants. Dans le cas des apprenantes et apprenants ayant des besoins éducatifs particuliers, cela signifie que le contenu du programme est différencié de manière à être adapté à l'âge, mais placé à un niveau de développement approprié. »
Adaptation de l'évaluation	« Le contenu de l'évaluation reflète toute adaptation du programme d'études. En outre, les moyens d'évaluation sont adaptés pour tenir compte des capacités de toutes les apprenantes et de tous les apprenants. L'évaluation des apprenantes et apprenants ayant des besoins éducatifs particuliers donne lieu à des plans éducatifs individuels. »
Enseignement adapté	« En fonction de la composition des classes et des besoins des apprenantes et apprenants individuels, les stratégies d'enseignement décrites par <i>What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies</i> , de David Mitchell, sont adoptées. »
Acceptation	« Le système scolaire et l'école reconnaissent le droit des apprenantes et apprenants ayant des besoins éducatifs particuliers à être éduqués dans des classes d'enseignement général, à recevoir des ressources équitables et à être acceptés sur le plan social et affectif. »
Accès	« Un accès physique adéquat aux salles de classe et à l'intérieur de celles-ci est assuré, avec des caractéristiques comme des rampes et des ascenseurs, des toilettes adaptées, des portes suffisamment larges pour accueillir des fauteuils roulants et un espace suffisant pour que les fauteuils roulants puissent être manoeuvrés dans les salles de classe. En outre, la conception et la disposition du mobilier, l'acoustique, l'éclairage, la température et la ventilation tiennent compte des besoins individuels des apprenantes et apprenants. »
Soutien	« Une équipe de professionnels apporte un soutien adéquat et approprié aux enseignantes et enseignants. Théoriquement, cette équipe se compose a) d'une éducatrice ou d'un éducateur général, qui reçoit les conseils et l'orientation b) d'une conseillère ou d'un conseiller spécialisé, qui a accès c) à des thérapeutes et autres professionnels appropriés (p. ex., des psychologues, des conseillères et conseillers en audition, des travailleuses et travailleurs sociaux, des physiothérapeutes, des orthophonistes et des ergothérapeutes) et d) d'enseignantes et enseignants adjoints/paraprofessionnels, d'aide à l'apprentissage ou d'aides-enseignants. La composition de ces équipes varie en fonction des besoins des apprenantes et apprenants. Les équipes devraient recevoir une formation appropriée pour s'acquitter de leurs responsabilités. L'école devrait adopter un modèle de réponse à l'intervention. »
Ressources	« L'équipement et les niveaux de dotation en personnel sont suffisants et appropriés. »
Leadership	« Les personnes qui occupent des postes de direction font preuve d'un engagement fort en faveur de l'acceptation et de la célébration de la diversité, d'une sensibilité aux questions culturelles et fixent des normes élevées, mais réalistes. »

<sup>19</sup>Adapté de : Mitchell, « Inclusive. » Voir pages : 12, 14, 17, 19, 22, 23 et 25-27.



Les commentaires des participantes et participants au symposium ont reflété bon nombre des exigences posées par Goodall, Mitchell, Köpfer et Óskarsdóttir. Par exemple, la Dre Parekh a souligné l'importance de relier une vision de l'éducation inclusive à des pratiques spécifiques dans les salles de classe.

C'est donc à cela que l'on revient. Bien sûr, vous savez, la pratique inclusive fonctionne, mais nous avons vraiment, vraiment besoin de comprendre ce que nous faisons dans ces salles de classe. Comment nous assurons-nous que le handicap est accueilli dans cet espace, non seulement par l'enseignante ou l'enseignant, mais aussi par les autres élèves qui s'y trouvent. Comment enseigne-t-on à cette communauté? Comment le handicap est-il représenté? Tous ces éléments et les possibilités qu'ont les élèves handicapés de se réunir pour s'organiser, pour partager, d'accord. Cela ne signifie pas nécessairement qu'il faille les éliminer. L'inclusion ne doit pas être une assimilation. Il ne faut pas que tous les enfants se rassemblent et soient comme les autres, mais que ces espaces soient créés pour soutenir et favoriser chacun d'entre eux.<sup>20</sup>

Au cours des discussions, les participantes et participants ont également souligné l'importance d'un changement d'état d'esprit, notant que lorsque nous plaçons les besoins des élèves au centre de nos préoccupations, nous pouvons envisager des moyens d'identifier et de réduire la discrimination fondée sur la capacité. D'autres ont souligné qu'un tel état d'esprit fait partie de la reconnaissance du fait que les écoles ne sont pas des entreprises et ne devraient pas être gérées comme telles. Les écoles sont des institutions fondamentalement humaines et devraient, dans la mesure du possible, répondre aux besoins au cas par cas.

Les groupes d'expert et les tables rondes ont permis de dégager quatre thèmes principaux liés à l'excellence des programmes : la planification, la stabilité et la prévisibilité, les interventions pertinentes et les pratiques inclusives.

## Planification

Nous reviendrons sur l'importance de la collaboration dans la section consacrée à la pratique professionnelle, à partir de la page 20. En ce qui concerne le développement de programmes, les participantes et participants ont souligné l'importance de tenir compte des

<sup>20</sup> Dre Parekh, groupe d'experts 1.



## Stabilité et prévisibilité

personnes présentes dans les contextes de planification. Cela renvoie à deux des thèmes transversaux identifiés ci-dessus : rien sur nous sans nous et trouver le niveau approprié de surveillance bureaucratique pour garantir des soutiens sans stigmatisation.

Fondamentalement, les participantes et participants souhaitent que la planification soit le fruit d'un véritable travail d'équipe. Certains nous ont dit qu'ils doutaient de la capacité des administrateurs à comprendre les pratiques quotidiennes de l'éducation inclusive et les réalités du travail avec chaque élève. La planification globale doit donc inclure les travailleuses et travailleurs en éducation dans les discussions et la prise de décision, plutôt que de les laisser prendre des décisions après coup. Le processus doit également être transparent afin que les parents et les défenseurs des droits de l'enfant sachent à qui s'adresser pour faire part de leurs préoccupations. Ce point est particulièrement important lors de la transition des élèves, car certains ont constaté que les écoles pouvaient se montrer dédaigneuses à l'égard des plans existants pour les nouveaux élèves. Par-dessus tout, les processus de planification doivent également refléter les changements culturels et centrés sur l'élève décrits ci-dessus.

Dans une perspective plus large, de nombreux participants et participantes ont souligné la nécessité d'un financement suffisant, stable et prévisible. Dans son discours d'ouverture, la présidente d'OSSTF/FEESO, Karen Littlewood, a fait remarquer que :

Il est stimulant d'être ici pour se concentrer sur l'une des questions fondamentales les plus intégrales de notre système scolaire. De la maternelle au postsecondaire, chaque élève de cette province mérite de réussir et d'avoir la possibilité d'atteindre son plein potentiel. OSSTF/FEESO s'est profondément engagée à faire de ce droit une réalité pour tous les élèves et nous savons que nous n'y parviendrons que grâce à un système d'éducation publique inclusif et entièrement financé. ... [Cela] signifie qu'il faut veiller à ce que chaque école et chaque campus disposent des ressources dont les élèves ont besoin pour réussir sur une base continue et à long terme.

Une attention particulière a été accordée à l'importance d'une bonne gestion au niveau de l'école et à la protection des programmes actuellement en place et qui fonctionnent bien. Il n'est pas surprenant que la stabilité



et la prévisibilité du financement soient liées à l'importance de programmes bien dotés en personnel qui répondent aux besoins fondamentaux. La planification et le soutien doivent également être continus et ne pas se contenter de « cliquer sur une case ». Un participant a bien résumé la situation en notant que nous devons « arrêter de construire l'avion pendant que nous volons », ce qui reflète l'idée que le réseau de soutien disponible nécessite une planification et une évaluation minutieuses.

## Interventions pertinentes

Grâce à la présentation très instructive de la Dre Clinton, les panélistes et les participantes et participants ont beaucoup réfléchi au lien entre le contexte ou l'environnement créé par les écoles et le personnel et la mesure à laquelle les processus neurologiques de base des élèves sont préparés et disponibles pour apprendre. Rappelons l'importance de l'identité et de l'intersectionnalité en tant que thème transversal. En ce qui concerne l'intersectionnalité et la préparation neurologique, la Dre Clinton a souligné que les enseignantes et enseignants et les professionnels de l'éducation doivent « régulariser pour se rapprocher de la raison ». En d'autres termes, les professionnels de l'éducation doivent donner l'exemple d'une bonne régulation émotionnelle afin de montrer aux élèves comment calmer

leur système limbique et sortir de la réaction de lutte, de fuite ou d'immobilisation qu'ils peuvent éprouver.<sup>21</sup> La régulation permet aux adultes d'entrer en relation avec les élèves, d'établir un lien, ce qui permet ensuite à l'apprentissage de se produire.

Mais pour ressentir la connexion, la clarté et le contrôle, nous devons également nous demander si nous créons de la sécurité. Créons-nous des occasions où nous nous sentons psychologiquement, émotionnellement, physiquement et socialement en sécurité? Lorsque nous nous sentons en sécurité, notre amygdale se calme. Notre cerveau pensant peut être activé. Lorsque nous nous sentons en sécurité, nous nous sentons également importants : les trois grands S. Lorsque nous nous sentons importants, ce serait un merveilleux dialogue, une merveilleuse conversation; nous nous sentons importants. Significatif signifie que l'on se sent valorisé et précieux. On se sent aimé et aimable. Vous savez, il y a une différence entre se sentir aimé et se sentir aimant : je t'aime, je t'aime, je t'aime est très utile pour les enfants. Mais ils ont aussi besoin de sentir qu'au fond d'eux-mêmes, ils ont quelque chose à apporter.<sup>22</sup>

<sup>21</sup> Le terme « difficile » existe sur un spectre. Les bruits forts et les lumières fluorescentes peuvent être difficiles pour certains, mais pas pour d'autres. De même, la Dre Clinton a souligné que ce que certains considèrent comme un simple défi, d'autres le vivent comme un traumatisme et une paralysie. Ce spectre est fortement influencé par les expériences de racisme, de sexisme, de capacitisme, d'homophobie, de transphobie, de colonialisme et d'autres formes d'exclusion qui se chevauchent.

<sup>22</sup> Dre Clinton, discours d'ouverture.



Il n'existe aucun raccourci pour ce travail. Comme c'est le cas de toutes les interventions pertinentes, la modélisation doit être uniforme et les responsables de celle-ci doivent recevoir un soutien adéquat.

Pour que les élèves se sentent en sécurité, importants et aimés, la Dre Clinton a également rappelé au symposium qu'au sein d'une classe, c'est l'enseignante ou l'enseignant qui donne le ton. Naturellement, cela s'applique à tous les adultes présents dans le bâtiment. Le personnel doit constamment donner l'exemple de compétences émotionnelles solides, en dépit de la myriade de défis au calme que la plupart des salles de classe impliquent. En réponse, un participant a fait remarquer que les administrateurs déterminaient le temps pour l'ensemble de l'école, soulignant ainsi l'importance d'une approche globale pour créer des cultures de la bienveillance.

Outre la prise en compte de l'importance de la régulation et de la relation, un certain nombre de thèmes liés à des interventions pertinentes sont apparus clairement :

- La planification de la transition est extrêmement importante. Les plans sont souvent établis pour le passage de la 8<sup>e</sup> à la 9<sup>e</sup> année, mais de nombreux élèves en auront besoin pour les transitions entre toutes les années scolaires, certains auront besoin de plans pour le passage d'une classe à l'autre et même pour le passage d'une activité à l'autre.

- L'intégration des élèves dans les salles de classe de l'éducation générale ne doit pas se faire au détriment de l'enseignement des compétences nécessaires à la vie courante. Certains participants et participantes se sont inquiétés du fait que les élèves sont lésés s'ils ne reçoivent pas de conseils structurés sur les activités quotidiennes.
- Il est extrêmement important de maintenir des attentes élevées. De nombreuses recherches démontrent le pouvoir néfaste de faibles attentes. L'objectif est de permettre à tous les élèves d'atteindre leur plein potentiel et non d'enseigner à ceux qui sont jugés moins prometteurs.
- Toutes les interventions doivent être adaptées à la culture de l'élève. Cela fait partie de la relation et est essentiel pour rencontrer les élèves là où ils se trouvent.

Pour conclure cette section, il convient de revenir sur les principaux thèmes transversaux identifiés précédemment. Les questions d'identité, d'intersectionnalité, de bureaucratie et d'autorité doivent être étudiées et résolues à tous les niveaux. Cela signifie qu'il faut veiller à ce que les visions globales de l'éducation et les pratiques concrètes s'inscrivent dans une évolution intentionnelle vers une culture de la bienveillance et de l'inclusion.

## Exercice professionnel

Les considérations relatives à la pratique professionnelle nous ramènent à un certain nombre de thèmes déjà soulevés. L'un des principaux est l'importance de s'éloigner d'un modèle déficitaire du handicap. La valeur de ce changement est de mieux en mieux établie dans la littérature sur l'éducation inclusive. Comme indiqué ailleurs dans ce rapport, Colorado et Janzen affirment que ce qui est qualifié de mauvais comportement exprime un souci de déviance ou de désagrément. Une approche beaucoup plus productive consiste à reconnaître le mauvais comportement comme une forme de communication, de protestation, d'apprentissage et (ou) de dialogue.<sup>23</sup> Thomas et Macnab décrivent cela comme une erreur d'attribution. La plupart des gens considèrent par défaut que les caractéristiques personnelles d'une personne expliquent entièrement son comportement (ce que l'on appelle les « attributions dispositionnelles »). Au contraire, nous devrions mettre l'accent sur la situation dans laquelle les personnes se trouvent et qui influe directement sur leur comportement (ce que l'on appelle « attribution situationnelle »).<sup>24</sup> Pour comprendre les mauvais comportements, les enseignantes, enseignants, les travailleuses et travailleurs en éducation et les décideurs politiques doivent moins mettre l'accent sur les « attributs personnels censés freiner les personnes et davantage sur les relations au sein d'un système social qui pourraient servir à inclure ou à exclure ces personnes et à inhiber leurs progrès. »<sup>25</sup>

Tout au long du symposium, cette approche du comportement a été étroitement liée à l'importance de l'établissement de relations. Des relations solides entre le personnel et les élèves, le personnel et l'administration et les écoles et les familles ont été considérées comme essentielles pour accroître notre attention collective au contexte social et à ce que les élèves essaient de communiquer à travers ce qui est étiqueté comme un mauvais comportement. Colorado et Janzen recommandent que « [pour] soutenir équitablement tous les apprenants et apprenantes, les environnements d'apprentissage doivent être conçus pour s'appuyer sur des contrats sociaux culturellement compétents qui permettent aux enfants de voir un but et une valeur dans la salle de classe ». <sup>26</sup> Si la question

de l'accessibilité physique et des infrastructures accessibles est essentielle pour créer des écoles inclusives, les contrats sociaux culturellement compétents de Colorado et Janzen sont directement liés à la question des pratiques professionnelles, qui sera examinée plus en détail dans cette section.

Après une discussion sur le jugement professionnel, cette section examinera spécifiquement les conditions de travail des enseignantes, des enseignants et des travailleuses et travailleurs en éducation, y compris les obstacles à la collaboration auxquels ils sont confrontés et leurs besoins en matière de formation. Plutôt que d'inclure une section distincte sur l'administration, cette partie du rapport tente de mettre en lumière ce que beaucoup ont décrit comme un manque de leadership dans leurs écoles. Les administrateurs jouent un rôle clé dans la distribution des ressources et dans la promotion d'une culture inclusive dans les écoles en général. Néanmoins, les enseignantes, enseignants et les travailleuses et travailleurs du milieu de l'éducation présents au symposium ont souligné à maintes reprises qu'ils se sentaient insuffisamment soutenus et parfois même activement sapé par l'administration de l'école.

## Jugement professionnel

Avant de se pencher sur les défis spécifiques auxquels est confronté le personnel en éducation, il convient d'examiner le jugement professionnel de manière plus générale. En Ontario, la portée du jugement professionnel des enseignantes et enseignants est définie dans la Politique/Programmes Note 155 (P/P N 155), bien que ce document porte essentiellement sur l'évaluation. Une conception plus large du jugement professionnel en relation avec l'éducation inclusive (et qui s'applique aux travailleuses et travailleurs en éducation ainsi qu'aux enseignantes et enseignants) pourrait se concentrer sur deux éléments clés :

- Le droit de tous les professionnels de l'éducation à déterminer pleinement leur pratique dans le cadre établi de leur profession et à être soutenus dans cette démarche.
- La responsabilité de s'engager dans la

<sup>23</sup>Colorado et Janzen, « A critical discourse analysis, » 64.

<sup>24</sup>Thomas et Macnab, « Intersectionality, » 230.

<sup>25</sup>Thomas et Macnab, « Intersectionality, » 232.

<sup>26</sup>Colorado et Janzen, « A critical discourse analysis, » 66-67.

pratique professionnelle de manière réflexive, ce qui signifie examiner les privilèges, les barrières et considérer de manière réfléchie qui éprouve un sentiment d'appartenance, qui ne l'éprouve pas, et pourquoi.

Nous devons donc reconnaître que tout le monde a ces préjugés, d'accord? Alors ne vous braquez pas en pensant que je n'ai pas ce préjugé. Je ne suis pas capacitisme, parce que c'est le cas. Cela fait des années que j'étudie la question et je me surprends encore à avoir certains préjugés. Mais le fait est qu'il faut réfléchir à ce capacitisme. Servez-vous-en pour découvrir les arrangements incapables dans vos classes, vos services, vos programmes, vos sites et bâtiments scolaires, etc. Utilisez-le. Réfléchissez-y. Nous utilisons donc – vous savez, la réflexivité est une sorte de réflexion systématique que nous incorporons dans la recherche. Je pense que nous pouvons incorporer la réflexivité, ce type de logique dans de nombreuses autres pratiques où vous menez régulièrement et fréquemment ces réflexions, vous savez. La réflexivité de la table de cuisine, en ayant des conversations à ce sujet, en discutant. Discuter de -- vous savez, le capacitisme est têtue, et nous devons être plus têtus parce que déstabiliser sa normalité est un défi remarquable, donc c'est -- vous savez, tout le monde doit être impliqué.<sup>27</sup>

Presque toutes les tables de discussion ont souligné la centralité du respect et de la réflexivité dans la pratique professionnelle. Ces deux éléments sont essentiels à la création de cultures d'écoles bienveillantes et inclusives. Le respect peut prendre de nombreuses formes, comme la participation à l'élaboration de plans de sécurité et le partage d'informations. Faire preuve de respect peut également impliquer de fournir un soutien adéquat, de prendre au sérieux les préoccupations en matière de sécurité et de réduire la charge de travail (notamment en réduisant le nombre d'élèves par classe). La pratique professionnelle est incompatible avec la surcharge de travail, la dévalorisation et le cloisonnement.

## Travailleuses et travailleurs en éducation

Peut-être mieux que toute autre partie prenante, les travailleuses et travailleurs en éducation sont bien placés pour souligner l'importance de favoriser la collaboration entre les parties prenantes. Plusieurs participants ont souligné que les aides-enseignantes (AE) et les éducatrices et éducateurs de la petite enfance (EPE) sont souvent les premiers à qui l'on pense lorsqu'il s'agit de soutenir les élèves handicapés, mais que tout le personnel, y compris les concierges, les chauffeurs d'autobus, le personnel de bureau et de la cafétéria, participent à la création d'une culture de la bienveillance. En fin de compte, deux thèmes dominants sont ressortis des commentaires des travailleuses et travailleurs en éducation. Premièrement, les travailleuses et travailleurs de l'éducation, en particulier les AE et les EPE, travaillent le plus directement avec les élèves et les connaissent donc aussi bien, voire mieux, que n'importe qui d'autre dans l'établissement. Deuxièmement, bien qu'ils travaillent le plus directement avec des élèves ayant des droits particuliers, les AE et les EPE sont ceux qui ont le moins accès à des renseignements partagés de manière cohérente et prévisible. Cela complique leur travail et peut avoir un impact direct sur la sécurité des travailleuses et travailleurs.

Dans leur analyse des recherches récentes sur les travailleuses et travailleurs en éducation dans les écoles (ils utilisent le terme « paraprofessionnels »), Giangreco et al. ont constaté que les écoles sont confrontées à six défis majeurs en matière d'embauche et de fidélisation du personnel. Ces défis sont les suivants

- Manque de respect
  - Manque de formation
  - Manque de soutien administratif
  - Descriptions de poste mal définies
  - Salaires et avantages sociaux peu élevés
  - Possibilités d'avancement limitées<sup>28</sup>
- (Giangreco et al. : 44)

La faiblesse de la rémunération est une réalité particulièrement difficile pour de nombreux travailleurs et travailleuses en éducation. Les aides à l'enseignement, en particulier, sont les plus susceptibles d'être blessés dans les

<sup>27</sup>Dr. Ross, groupe d'experts 1.

<sup>28</sup>Michael F. Giangreco, Jesse C. Suter et Mary Beth Doyle, « *Paraprofessionals in Inclusive Schools: A Review of Recent Research*, » Article, *Journal of Educational & Psychological Consultation* 20, no 1 (01//Jan-Mar2010 2010): 44, <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=48361826&site=ehost-live>



environnements scolaires, mais ils reçoivent l'un des salaires les plus bas.<sup>29</sup> De ce fait, nombreux d'entre eux doivent cumuler plusieurs emplois pour pouvoir joindre les deux bouts.

Le symposium a également entendu parler des problèmes liés à l'organisation des horaires et des emplois du temps et de leur impact sur la capacité des travailleuses et travailleurs en éducation à faire leur travail. Les participants nous ont dit que :

- L'emploi du temps devrait être basé sur les compétences et les capacités de la travailleuse ou du travailleur en éducation et sur ce qui est le mieux pour l'élève; trop souvent, il semble que l'emploi du temps donne la priorité au remplissage de l'emploi du temps de quelqu'un.
- Souvent, les AE sont détournés de leurs responsabilités principales pour aider à la toilette des élèves de la maternelle/jardin d'enfants; les enseignantes et enseignants devraient faire ce qu'ils peuvent verbalement et si quelque chose de concret est nécessaire, il devrait déjà y avoir un plan en place qui soit communiqué à l'ensemble de l'école.
- Les AE manquent de personnel et doivent donc souvent doubler ou travailler avec plus d'élèves qu'il n'est nécessaire, ce qui les oblige à remplacer d'autres membres du personnel à l'occasion. Cela a un impact négatif sur les élèves, mais signifie également que les AE ne prennent pas de pauses.
- En outre, à l'instar des enseignantes et des enseignants, le manque de personnel et les problèmes d'emploi du temps donnent aux travailleuses et travailleurs en éducation l'impression d'être simplement chargés de toutes les tâches supplémentaires. Un participant a noté, par exemple, que le fait de devoir quitter la salle de classe pour faire des photocopies n'est pas une bonne utilisation de leur temps ou de leurs compétences.

Tout au long du symposium, les travailleuses et travailleurs en éducation ont souligné à plusieurs reprises leur vif désir d'être inclus dans les processus de planification et d'échange d'informations. Ils nous ont dit qu'ils devaient participer aux réunions régulières entre l'administration et les enseignantes et enseignants spécialisés. En outre, ils se sentent exclus des réunions générales du personnel, même si c'est souvent là que le personnel reçoit des renseignements importants sur la sécurité. Souvent, l'espoir implicite est que ces mises à jour seront simplement transmises par les enseignantes et enseignants, ce qui crée un surcroît de travail pour eux et met en péril la sécurité des travailleuses et travailleurs en éducation.

Même lorsqu'ils sont officiellement invités, de nombreux travailleurs et travailleuses en éducation se sentent de facto exclus des réunions du personnel. Souvent, ces réunions ne sont pas rémunérées, ce qui témoigne d'un manque de respect pour les limites entre vie professionnelle et vie privée en général, mais pour les nombreux travailleurs et travailleuses en éducation qui ont plusieurs emplois, leur emploi du temps ne leur permet tout simplement pas de rester pour assister à des réunions non rémunérées. Le plus souvent, cependant, les travailleuses et travailleurs en éducation ne sont tout simplement pas invités. Dans certains cas, la solution pourrait consister à s'assurer que les conventions collectives garantissent l'inclusion des travailleuses et travailleurs en éducation sur leur temps de travail rémunéré. En attendant, certains ont fait remarquer que le simple fait que l'administration prend de temps en temps de leurs nouvelles les aiderait à se sentir valorisés en tant que membres de l'équipe et à accéder aux soutiens nécessaires.<sup>30</sup>

<sup>29</sup> WSIB/CSPAAT Ontario, Demande d'accès PIPEDA 19-173, (Toronto, ON: WSIB/CSPAAT Ontario, 2019).

<sup>30</sup> La ligne à suivre est très mince. Bien que les participantes et participants au symposium aient noté que les vérifications seraient une indication précieuse de soutien et de collaboration, OSSTF/FEESO entend également des membres qui signalent que des vérifications trop fréquentes ou intrusives peuvent miner l'identité professionnelle des travailleuses et travailleurs.

## Enseignantes et enseignants<sup>31</sup>

Un thème dominant qui est ressorti du point de vue des enseignantes et enseignants est la tension à laquelle ils sont confrontés entre le désir ressenti de créer et de maintenir des classes inclusives, mais le manque de capacité à le faire en raison de l'insuffisance de formation, de ressources et de soutien. Parallèlement, plusieurs participantes et participants au symposium ont reproché aux enseignantes et enseignants de s'opposer au « décloisonnement ». Comme l'a dit un aide à l'enseignement, « nous avons fait beaucoup de progrès :

Nous avons fait beaucoup de progrès au fil du temps avec un programme inclusif, mais les enseignantes et enseignants sont un problème. Parce que ce n'est pas inclusif. Ils sont intégrés. Mais les enseignantes et enseignants ne sont pas programmés pour les enfants. Ils sont censés le faire, mais ce sont les AE qui tirent les ressources pour eux. L'enseignant dit « je ne sais pas comment faire », alors l'AE le forme. »

« D'une part, on reproche souvent aux enseignantes et enseignants de ne pas faire plus pour créer des classes inclusives, et c'est souvent une critique importante. D'autre part, les enseignantes et enseignants sont de plus en plus sollicités, ce qui les accable, les épuise et les culpabilise de ne pas tout faire. Cette dynamique est bien documentée dans la recherche sur l'éducation inclusive. La Fédération des enseignantes et des enseignants de la Colombie-Britannique, par exemple, a constaté que, bien que de nombreux enseignants et enseignantes spécialisés assument ce rôle parce qu'ils souhaitent établir des relations de soutien avec les élèves et développer des possibilités de collaboration avec leurs

collègues, les charges de travail élevées les empêchent de le faire.<sup>32</sup> Parallèlement à cette constatation, Docteure Parekh a exhorté les participantes et participants à « examiner le continuum du pouvoir pour voir qui retient les ressources, qui n'offre pas de ressources pour que cela fonctionne sur le terrain. »

Sans ressources appropriées, l'inclusion reste au niveau de l'intégration : le système reste construit pour l'élève « typique », avec des pratiques et des ressources qui sont ostensiblement destinées à créer un sentiment réel d'inclusion, réduites à ce que les participantes et participants ont appelé de la « poudre aux yeux » ou des « cases à cocher ». En effet, les participants à la table des affiliés syndicaux ont spécifiquement souligné le fait que les plans d'éducation individuels (PEI) sont souvent confiés aux enseignantes et enseignants pour qu'ils les mettent en œuvre, sans qu'ils aient le temps ou les ressources nécessaires pour le faire. D'autres participants ont fait remarquer que le manque de ressources s'étend également aux infrastructures physiques. Ils ont souligné le manque d'accès au gymnase, à la cuisine de l'école et aux salles de repos pour permettre aux élèves de se calmer et de retrouver l'équilibre que la Docteure Clinton a décrit comme étant essentiel à l'apprentissage.

Les besoins fondamentaux des enseignantes et enseignants, comme ils ont été exprimés par les participantes et participants au Symposium, comprennent donc les ressources, la formation et l'espace pour s'engager de façon pertinente à la philosophie de l'inclusion, donnant place à un changement d'état d'esprit (vers un modèle social du handicap et une relation avec les travailleuses et travailleurs en éducation). Les enseignantes et enseignants peuvent et doivent assumer la responsabilité de réfléchir à leur pratique, mais l'accès aux ressources et à une formation adéquate relève de la responsabilité des conseils scolaires et du système. En résumé,

<sup>31</sup>Bien que cette question n'ait pas été soulevée par les participantes et participants, OSSTF/FEESO est conscient qu'une grande partie de la discussion dans cette section s'applique également aux éducatrices et éducateurs de la petite enfance dans le contexte de la maternelle.

<sup>32</sup>Le « cloisonnement » désigne la pratique de séparer les élèves dans des voies éducatives ostensiblement parallèles, en fonction des notes préalables d'un élève et de ses aptitudes perçues. L'Ontario procède maintenant à un décloisonnement des cours de 9e et de 10e années et est une des dernières juridictions canadiennes à emboîter le pas. Il y a une preuve accablante que le cloisonnement cible les Noirs, les Autochtones et les élèves de foyers moins bien nantis, les plaçant à tort dans la cloison « non-appliqué ». Cela occasionne des impacts graves et néfastes sur les choix et résultats académiques et professionnels des élèves dans le long terme. OSSTF/FEESO appuie le décloisonnement et demande au gouvernement provincial de fournir un financement suffisant et d'autres ressources afin de pouvoir offrir les curriculums décloisonnés. Voir :

Kaushi Attygalle et al., *Timing is everything: The implementation of de-streaming in Ontario's publicly funded schools* (People for Education, May 2022), <https://peopleforeducation.ca/report/timing-is-everything-the-implementation-of-de-streaming-in-ontarios-publicly-funded-schools/>; Tianna Follwell and Sam Andrey, *How to End Streaming in Ontario Schools* (Ontario: Ontario 360, May 13 2021), <https://on360.ca/policy-papers/how-to-end-streaming-in-ontario-schools/>.

<sup>32</sup> Gacoïn, *The Landscape of Inclusion*, 5.

pour atteindre l'objectif commun de créer une culture de la bienveillance omniprésente, il faut un espace pour avoir ce que Gacoin appelle des conversations difficiles. Pour ce faire, toutes les parties prenantes doivent disposer de l'espace nécessaire à une collaboration fructueuse, d'un leadership fort et ouvert aux discussions difficiles et, surtout, du temps nécessaire pour accomplir ce travail.<sup>33</sup>

La formation, la collaboration, le temps et les ressources sont étroitement liés, comme l'ont constaté Lewis et al. dans leur étude sur les pratiques de formation des ONG en matière d'éducation inclusive.

[Comme] nous l'avons noté plus haut, les enseignantes et enseignants sont susceptibles de s'opposer à l'éducation inclusive si la formation est de mauvaise qualité, ou parce qu'ils ont besoin de plus de temps pour s'adapter aux changements de pratiques qui contredisent ce qu'ils ont appris lors de leur formation initiale ou expérimentée tout au long de leur propre carrière, et non pas parce qu'ils sont fondamentalement incapables d'acquérir de nouvelles compétences ou d'ajuster leurs attitudes. Toute résistance apparente à l'éducation inclusive chez les enseignantes et enseignants doit être prise au sérieux, les causes profondes doivent être identifiées et traitées, lentement et avec bienveillance.<sup>34</sup>

*Dans l'ensemble, les enseignantes et enseignants soutiennent l'idée que l'éducation inclusive est une exigence des droits de la personne et que les apprenantes et apprenants ont le droit d'avoir un accès égal à un système d'éducation inclusive. Cependant, les résultats de cette étude révèlent que les enseignantes et enseignants croient fermement que les réalités au niveau de l'école entravent la mise en œuvre réussie de l'éducation inclusive. Ces réalités sont notamment le manque de temps, les classes nombreuses et l'absence de formation professionnelle axée sur l'éducation inclusive.<sup>35</sup>*

Avec une formation appropriée et des ressources adéquates, il ne fait aucun doute qu'une majorité d'enseignantes et d'enseignants peuvent travailler et travailleront à améliorer leur pratique professionnelle pour soutenir tous les apprenants et apprenantes. Malheureusement, cela se produit à un moment où les enseignantes et enseignants, les élèves, les familles et l'ensemble du personnel éducatif souffrent de l'impact de la pandémie de la COVID-19 sur leur santé physique et mentale. Pire encore, cela se produit à un moment où un gouvernement qui semble hostile aux objectifs fondamentaux d'un système d'éducation publique robuste s'obstine à priver le système des ressources dont il a tant besoin. L'intention de ce rapport n'est pas de s'engager dans des débats politiques partisans, mais il serait fallacieux de détacher les luttes dans les salles de classe du contexte social et politique plus large.

## Collaboration

Bien qu'elle ait déjà été évoquée à plusieurs reprises dans le présent rapport, l'importance fondamentale de la collaboration mérite d'être rappelée. Une grande partie des débats du symposium a porté sur les domaines dans lesquels la collaboration laisse à désirer. Les principaux domaines à améliorer sont les suivants

- Veiller à ce que toutes les voix soient entendues. Il s'agit là d'un autre exemple de la nécessité d'adopter pleinement l'état d'esprit « rien sur nous sans nous ». Les travailleuses et travailleurs en éducation et les élèves sont souvent exclus des processus décisionnels clés alors que l'ensemble de l'équipe éducative devrait être impliquée.
- Une meilleure communication est nécessaire entre les enseignantes et les enseignants et les AE. Les enseignantes et enseignants sont responsables de la planification de ce qui se passe dans les classes, mais les AE ont souvent l'impression de ne pas être pleinement informés des plans et de travailler dans l'ignorance.
- La communication entre l'administration et les AE est également insuffisante à l'heure actuelle. Une meilleure communication impliquerait d'inclure les AE et les autres travailleuses et travailleurs en éducation dans

<sup>33</sup> Gacoin, *The Landscape of Inclusion*, 7.

<sup>34</sup> Lewis et al., « Il est temps d'arrêter de polir les cuivres du Titanic : aller au-delà de la formation « vite fait bien fait » des enseignantes et enseignants pour l'inclusion, vers des théories de changement durables. », 728.

<sup>35</sup> Materechera, « Inclusive education, » 782.

les réunions du personnel, ainsi que des contrôles périodiques (voir ci-dessus).

- Les travailleuses et travailleurs en éducation ont également déclaré au symposium qu'ils avaient l'impression qu'il existait une hiérarchie persistante dans les écoles et que les différentes classifications professionnelles ne bénéficiaient pas du même respect. Réduire les travailleuses et travailleurs en éducation à un rôle de partenaire subalterne va à l'encontre de la confiance et de l'ouverture nécessaires à des pratiques de collaboration solides.
- Le perfectionnement professionnel qui fournit des conseils spécifiques sur la collaboration au sein et entre les catégories professionnelles serait inestimable.
- La coordination avec des organismes externes comme les prestataires de services sociaux pourrait également être améliorée. Reconnaître que l'intersectionnalité ne commence pas et ne s'arrête pas aux portes de l'école signifie reconnaître la valeur de la collaboration avec des agences externes pour soutenir pleinement tous les élèves.

Un certain nombre de participants ont également souligné que les pratiques bureaucratiques ne favorisent pas une collaboration solide. Les dossiers scolaires de l'Ontario (DSO) ne sont souvent pas partagés en temps opportun, voire pas du tout. Ces dossiers peuvent être essentiels pour prévenir la violence et les blessures. L'importance de la documentation pour soutenir la planification et la sécurité est une préoccupation connexe. De nombreux participants et participantes ont déclaré avoir été rabaissés lorsqu'ils ont fait des rapports et, dans certains cas, avoir été invités à ne pas faire de rapport du tout. À l'inverse, la Docteure Duncan (groupe d'experts 2) a exhorté les participantes et participants à faire en sorte que les rapports soient aussi nombreux que possible. Comme elle l'a fait remarquer, ces rapports fournissent des données inestimables tant au niveau individuel qu'au niveau du système. De plus, elle a souligné le succès obtenu dans son district en travaillant en collaboration avec les syndicats en éducation pour codévelopper des outils de divulgation et renforcer l'importance de leur utilisation.

*Vous avez des attentes très réelles pour les élèves et il est très important de pouvoir travailler ensemble pour répondre à ces attentes en tant qu'équipe. Je voulais reconnaître qu'il y a toute une équipe de professionnels en éducation qui jouent un rôle dans la vie de ces élèves, et qu'il ne s'agit pas seulement des adultes dans la salle de classe. Il s'agit de tous les adultes dans le bâtiment, ainsi que de tous les services fournis à l'extérieur.<sup>36</sup>*

Les conversations sur la collaboration n'ont pas été que pessimistes. Derrière les préoccupations exprimées au sujet des lacunes des pratiques existantes se cachaient un fort désir de voir les écoles faire mieux. Ce désir était en grande partie fondé sur le respect des rôles professionnels des collègues et sur la volonté de faire partie d'un processus de soutien mutuel.

*Voici ce que je sais : Votre équipe de psychologues peut disposer d'informations précieuses sur la manière de différencier et sur la façon dont l'élève apprend le mieux. Appuyez-vous donc sur eux et travaillez ensemble sur la manière d'enseigner ces compétences à un niveau de développement au fil du temps et à différents endroits.<sup>37</sup>*

*Je suis l'un des experts dans notre domaine. Il y a des employés sourds, par exemple, et des alliés entendants, qui travaillent avec des employés sourds. Ils sont également considérés comme des experts. Alors, vous, dans votre monde, n'hésitez pas à vous adresser à nous, car nous sommes ceux qui peuvent encourager cette connexion et ce lien social. Pour les enfants sourds, cela n'arrive pas souvent, donc je vous encourage vraiment à vous adresser à nous qui sommes les experts dans ce domaine et à mettre de côté vos préjugés.<sup>38</sup>*

Il convient également de réitérer une simple observation. La collaboration nécessite la confiance et le respect mutuel. La responsabilité en incombe en grande partie au personnel lui-même et à sa volonté de remettre en question ses propres préjugés et de réfléchir à ses pratiques

<sup>36</sup>Karen Littlewood, groupe d'experts 2.

<sup>37</sup>Dre Swift, groupe d'experts 2.

<sup>38</sup>Participant, discours d'ouverture.

actuelles. Cependant, toute la réflexivité du monde ne peut pas produire des structures de collaboration s'il n'y a pas de soutien en place. Ces soutiens comprennent des ressources pour éviter la surcharge de travail, l'inclusion dans les processus de prise de décision et de planification et le temps d'entreprendre des conversations difficiles et de comprendre les rouages concrets du travail en tant qu'équipe unifiée, multidisciplinaire et multiperspectiviste.

## Formation

Toutes les parties prenantes de l'enseignement public partagent un engagement de principe en faveur de l'apprentissage, de la formation et du perfectionnement professionnel. Comme l'a souligné le Docteur Ross, la formation visant à créer des écoles sûres et inclusives doit s'étendre au-delà des personnes travaillant dans les salles de classe.

Je pense que la formation doit s'étendre au personnel qui ne travaille pas seulement dans les salles de classe. Je pense que... les personnes qui travaillent dans les cafétérias, toutes les personnes présentes devraient recevoir une formation sur le handicap, en particulier les conducteurs d'autobus. Je veux dire qu'ils sont en contact direct avec les enfants pendant ces voyages, parfois pendant des périodes prolongées et bien qu'ils reçoivent une certaine formation, celle-ci ne semble pas adéquate d'après ce que j'ai appris des familles. Et il y a, bien sûr, des problèmes de responsabilité délicats que je ne sais pas comment résoudre à l'heure actuelle en ce qui concerne la position des enfants, vous savez, si leur tête s'affaisse ou bouge et qu'ils ne peuvent pas l'ajuster, et c'est en fait une circonstance dangereuse pour eux s'ils heurtent une bosse, mais les conducteurs, vous savez, sont informés qu'ils ne doivent pas toucher les enfants. Je ne sais pas encore comment cela sera résolu, mais je considère qu'il s'agit d'un problème de sécurité très sérieux.<sup>39</sup>

Un participant a souligné que la formation est tellement essentielle qu'elle l'emporte sur la valeur de la présence d'une personne supplémentaire dans la pièce si cette personne n'est pas formée. Le fait de devoir former des collègues à la

volée est une source majeure de stress pour de nombreux enseignants, enseignantes et travailleuses et travailleurs en éducation et peut conduire à des problèmes très graves, ou comme l'a dit une personne : c'est un accident de voiture qui attend d'arriver.

Un certain nombre d'exigences spécifiques en matière de formation ont été identifiées. Il s'agit notamment de :

- Technologie d'assistance
- Gestion du diabète (vérification du taux de sucre, signes et symptômes de l'hypoglycémie, mesures à prendre en cas d'évanouissement, etc.)
- Formation relative à
  - Autisme
  - TDAH (ADHD)
  - TSAF (FASD)
- Santé mentale
- Comment planifier des classes et des pratiques scolaires inclusives grâce à une conception universelle de l'apprentissage et de l'évaluation?
- L'intersectionnalité des élèves doit être respectée par le biais d'une pédagogie culturellement pertinente et adaptée, ainsi que par le respect des modes de connaissance autochtones
- Instruction explicite sur les pratiques de collaboration
- Violence sur le lieu de travail, santé et sécurité

Enfin, les participantes et participants nous ont rappelé que la formation doit être culturellement pertinente et continue. Un bon perfectionnement professionnel s'appuie sur les compétences, alors que de nombreux participants et participantes se sont plaints que le perfectionnement professionnel qu'ils reçoivent ne fait que répéter encore et encore ce qu'ils ont déjà appris. En outre, une bonne formation est bien intégrée plutôt que d'offrir une formation cloisonnée à différents groupes. Enfin, le personnel doit disposer du temps et de l'espace nécessaires pour intégrer les multiples sessions de formation qu'il peut suivre dans sa pratique quotidienne. Si cette intégration n'est pas possible, la formation devient un exercice qui consiste à cocher des cases plutôt qu'à opérer un véritable changement. Le ministère doit soutenir davantage la formation de qualité et OSSTF/FEESO devrait inclure davantage de journées de perfectionnement professionnel dans ses priorités de négociation.

<sup>39</sup> Dr. Ross, groupe d'experts 1.



# Obstacles à l'inclusion

L'un des thèmes récurrents de ce rapport est que l'inclusion est par nature une aspiration. Il ne s'agit pas d'une finalité que nous pouvons identifier à l'avance et atteindre une fois pour toutes. Finkelstein et al. décrivent un aspect important de cette pratique en cours, en affirmant que l'éducation inclusive devrait « se préoccuper de tous les élèves, se concentrer sur leur présence, leur participation et leur réussite, être liée à l'exclusion dans la mesure où les **obstacles sont rendus explicites et activement démantelés** ». <sup>40</sup> Cette section présente certains des obstacles à l'inclusion identifiés lors du symposium.

## Pratiques d'exclusion

Malheureusement, le symposium a également entendu trop d'exemples d'exclusion et il est important de témoigner ici de la réalité à laquelle sont confrontés de nombreux élèves et leurs familles.

- Nous avons entendu le témoignage d'un parent dont la fille est exclue des cours d'éducation physique, parce que l'école ne savait pas comment l'accueillir et n'a pas mis à sa disposition un guide voyant pour l'aider dans ses activités.
- Pour pallier le manque de places de stationnement accessibles, certaines familles

se sont arrangées pour déposer les élèves 15 minutes en retard ou les récupérer 15 minutes en avance. Cela représente 75 minutes de temps d'enseignement manqué chaque semaine.

- Les écoles ne sont pas conçues pour prendre en charge les problèmes sensoriels ou la neurodivergence. Les lumières fluorescentes, par exemple, peuvent créer une surcharge sensorielle pour certains élèves. De nombreuses écoles ne disposent pas d'espaces calmes où les élèves peuvent se rendre pour se détendre après une surstimulation.
- Un parent a décrit un sondage envoyé à la maison par son enfant. Le questionnaire demandait si sa fille aimait passer du temps avec des personnes handicapées. « Je n'arrêtais pas de me dire : imaginez que vous êtes un enfant handicapé et qu'on vous pose cette question en classe, à savoir si vous aimez ou non passer du temps avec des personnes handicapées, et je me demandais ce que vos camarades, ou comment vos camarades, auraient pu répondre. » <sup>41</sup>

Il ne serait pas difficile de trouver d'innombrables autres histoires de ce genre. Elles montrent le chemin qu'il nous reste à parcourir pour atteindre les objectifs de l'éducation inclusive.

<sup>40</sup> Finkelstein, Sharma, and Furlonger, "Inclusive Practices," 3. Emphasis added.

<sup>41</sup> Participant.

## Identités croisées

Une fois de plus, un thème important du symposium et donc du présent rapport est l'intersection des systèmes de race, de colonialisme, d'homophobie, de transphobie et de revenu qui exacerbent les exclusions fondées sur la capacitisme. La Docteure Parekh a présenté des recherches menées aux États-Unis qui montrent comment les élèves racialisés sont considérés comme « handicapés ». Comme les écoles privées, y compris les écoles à charte semi-privées, trouvent des moyens inventifs d'exclure les élèves handicapés, le racisme et le capacitisme s'entrecroisent pour accroître la ségrégation générale. En outre, la Docteure Parekh a présenté les résultats de ses propres recherches, qui montrent que les élèves blancs sont deux fois plus susceptibles que les élèves noirs d'être perçus comme ayant d'excellentes compétences d'apprentissage, même lorsque leurs résultats à l'OQRE sont identiques.

Plusieurs participantes et participants ont souligné les obstacles financiers auxquels sont confrontés de nombreux élèves handicapés qui tentent de combler les lacunes lorsque les écoles n'offrent pas d'aménagements suffisants. Le Docteur Ross a ajouté une dimension supplémentaire à cette préoccupation en attirant l'attention sur le fait que de nombreuses familles ayant des élèves handicapés manquent également de temps.

Elles travaillent à l'extérieur; l'école n'est qu'une partie du travail qu'elles entreprennent. Elles se lèvent parfois à 5 h du matin pour nourrir l'enfant par sonde. Ils doivent se coordonner avec les conducteurs d'autobus, coordonner les rendez-vous. La quantité de travail d'accès qu'ils effectuent dans de nombreux cas est vraiment très importante. Par conséquent, si vous, en tant qu'éducateurs et administrateurs, pouvez être attentifs à ce temps, communiquer et être flexibles avec eux, je pense que c'est énorme - c'est extrêmement significatif.<sup>42</sup>

Dans ces exemples, l'intersection du racisme et de la capacitisme et l'intersection du revenu, de la pauvreté temporelle et de la capacitisme, les écoles et le personnel ont été invités à faire davantage pour réfléchir concrètement à ces obstacles et à la manière de les éliminer.

## Manque d'intervenants/défense

L'importance de la défense des droits apparaît clairement si nous revenons à l'un des thèmes transversaux identifiés dans l'introduction, à savoir la tension entre la nécessité de participer aux processus bureaucratiques pour obtenir de l'aide pour les élèves et la nature stigmatisante et frustrante que ces processus peuvent souvent avoir. Les enjeux de cette lutte sont très réels. Un enseignant a raconté l'histoire de deux frères jumeaux ayant besoin d'un soutien physique et cognitif important. Le conseil scolaire voulait fournir un seul AE pour les deux et il a fallu un travail de défense considérable pour que chaque frère ait son propre soutien d'un AE.

Il est important de noter que l'inégalité d'accès aux défenseurs et (ou) aux compétences en matière de défense constitue un obstacle supplémentaire. Les participantes et participants à la table des affiliés syndicaux ont noté la corrélation entre le revenu et les compétences en matière de défense des droits, ou, comme ils l'ont appelé, le « capital social ». Cette inéquité donne à certains parents la capacité de se battre pour leurs élèves, tandis que d'autres passent à travers les mailles du filet. L'une des tables d'enseignantes et d'enseignants a fait le lien entre le manque de défense des intérêts et ce que le Docteur Ross avait noté à propos de la pauvreté temporelle vécue par de nombreuses familles. Un participant à l'une des tables des travailleuses et travailleurs en éducation a déclaré au symposium que les parents et les soignants sont surchargés de paperasserie et que cela peut être particulièrement difficile pour les familles nouvellement arrivées au Canada et pour lesquelles aucune des deux langues officielles n'est la langue principale parlée à la maison.

Une question importante se pose alors : qui devrait assumer un rôle de défense des droits, compte tenu du fardeau que cela représente pour les parents? Certains participants considèrent que la défense des droits fait partie de leur vie quotidienne en tant que professionnels, tandis que d'autres soulignent simplement l'importance de trouver quelqu'un qui puisse entrer en contact avec les familles et défendre leurs intérêts. Un consensus s'est toutefois dégagé sur l'importance de soutenir la défense des droits pour s'assurer que tous les élèves bénéficient du soutien dont ils ont besoin. Aux tables des groupes communautaires, on nous a dit que lorsque la défense des intérêts n'est pas suffisante au sein des écoles, les dirigeantes et dirigeants des écoles et des districts doivent être plus ouverts aux défenseurs externes des parents, y compris ceux qui travaillent avec des groupes communautaires.

<sup>42</sup> Dr. Ross, groupe d'experts 1.



## Transport

Le transport est apparu comme un obstacle majeur pour de nombreux élèves et leurs familles. Les préoccupations en matière de transport ont pris deux formes principales. Tout d'abord, l'infrastructure des stationnements et l'accès aux emplacements accessibles sont souvent très insuffisants. Souvent, les autobus empêchent l'accès aux places de stationnement accessibles, précisément au moment où cet accès est le plus nécessaire. Cette situation est frustrante pour les familles avec ou sans enfants handicapés, car le manque d'infrastructures de stationnement adéquates entraîne des congestionnements et un surcroît de travail pour toutes les personnes concernées. Comme toujours, le fardeau le plus lourd de ces frustrations est supporté par ceux qui assument déjà un surcroît de travail lié au transport, à la défense des droits et aux soins médicaux. Comme indiqué ailleurs dans ce rapport, cela peut également conduire à des stratégies d'adaptation sous-optimales où les élèves arrivent en classe en retard ou partent en avance. Il en résulte une perte de temps d'apprentissage pour les élèves qui sont déjà marginalisés par l'infrastructure de l'école.

Une deuxième série de préoccupations concerne le transport en autobus. Si les conducteurs d'autobus ne sont pas correctement formés, le trajet peut être dangereusement cahoteux pour les personnes souffrant de pathologies comme l'ostéogenèse imparfaite, qui entraîne des niveaux anormaux de fragilité osseuse. Les conducteurs ont également tendance à ne pas recevoir de formation adéquate

sur la manière de gérer les comportements difficiles. Cette critique ne semble pas viser les conducteurs d'autobus en tant que tels, étant donné l'ampleur de la formation et des connaissances dont les participantes et participants au symposium ont convenu que d'autres membres du personnel (y compris les enseignantes et enseignants) ont besoin, et les approches nuancées de la modélisation de la réglementation décrites par la Docteure Clinton. Au niveau politique, les participantes et participants ont également décrit des règles frustrantes qui empêchent les frères et sœurs de prendre le même autobus afin de réduire l'anxiété générale des deux frères et sœurs. Une fois de plus, la bureaucratie et les politiques apportent un soutien tout en laissant d'autres défis en place.

En outre, les participantes et participants ont souligné le manque d'accès aux transports en général. Certains ont attribué cette situation à la pénurie de conducteurs, tandis que d'autres ont souligné le fait que certains élèves doivent se rendre dans des écoles situées en dehors de leur quartier pour bénéficier des aménagements dont ils ont besoin. D'autres ont noté que les autobus réservés pour des événements spéciaux ne sont pas toujours accessibles, ce qui oblige certains élèves à rester sur place.

La leçon à retenir est que l'accessibilité ne commence pas et ne s'arrête pas à la porte de la salle de classe ou même de l'école. L'inaccessibilité des transports, des stationnements aux sorties scolaires, exacerbe les obstacles liés au manque de temps, au surcroît de travail et au manque d'accès à la défense des droits.

## Langage

Ce rapport a déjà décrit l'appel de la Docteure Clinton à utiliser l'expression « droits particuliers » au lieu de « besoins spéciaux » et l'accueil réservé à ce changement. Les participantes et participants à plusieurs tables ont souligné l'importance de la prudence en matière de langage en général. Il est évident que l'ensemble du personnel et des parties prenantes doit être attentif à l'utilisation d'un langage capacitif, en évitant de l'utiliser lui-même et en intervenant de manière appropriée lorsque d'autres l'utilisent. De manière tout aussi importante, le langage autour du handicap doit généralement passer d'un modèle médical ou déficitaire du handicap à un modèle social. Pour reprendre ce qui a été dit précédemment, le modèle déficitaire place le handicap directement sur l'individu. Il individualise et pathologise les élèves et les considère comme un problème à résoudre ou comme ayant quelque chose d'anormal qu'il faut guérir. Ce modèle est stigmatisant et déshumanisant. Le modèle social, en revanche, met l'accent sur la valeur de la diversité, reconnaît que les capacités existent sur de multiples spectres et attire l'attention sur la manière dont les pratiques sociales et l'infrastructure physique agissent pour exclure les personnes sur la base de leurs capacités perçues. Dans le modèle social, les personnes ne sont pas handicapées par leurs propres déficiences supposées, mais par la réticence de la société à ajuster ses pratiques pour assurer une pleine inclusion. Le langage utilisé dans les écoles et dans les politiques doit refléter une compréhension sociale du handicap.

La Docteure Parekh a également attiré l'attention sur les façons plus subtiles et moins évidentes dont les élèves perçoivent le langage utilisé par les adultes qui les entourent.

Je pense également qu'il est important que nous réfléchissions aux codes que nous utilisons pour décrire l'intelligence, les capacités ou l'incapacité. Nous pouvons penser que nous sommes vraiment ambigus ou vagues, mais les enfants sont tellement au courant de tout cela qu'ils le sauront. Je suis vraiment convaincue que lorsque nous créons des hiérarchies de capacités, les élèves le ressentent vraiment, vraiment. Notre équipe de recherche travaille beaucoup avec les élèves et ils nous diront ce que signifie pour eux le fait de ne pas être à la hauteur.<sup>43</sup>

Enfin, nous pouvons relier les thèmes liés à la défense des droits, à la bureaucratie et au langage en notant à quel point le langage de l'éducation spéciale peut être exclusif. Là encore, la Docteure Parekh mérite d'être citée sur cette idée.

Je pense que lorsque nous travaillons avec les familles, l'une des façons d'instaurer la confiance est de réfléchir au langage que nous utilisons lorsque nous parlons d'éducation spéciale, de handicap à l'école. La plupart du temps, les familles ne comprennent pas leurs enfants de la même manière que les écoles les perçoivent. Il y a parfois un conflit. Je pense aussi que nous nous sommes habitués à un langage d'initiés lorsqu'il s'agit d'éducation spéciale. Vous savez, la première fois que je parle d'éducation spécialisée avec mes collègues de la faculté d'éducation à de nouveaux candidats à l'enseignement, ils me disent : « Freinez les acronymes. Je n'ai aucune idée de ce dont vous parlez. Par exemple, où -- qu'est-ce que c'est que cet ISP, HSP, CIPR, PEI, n'est-ce pas? Je veux dire que c'est un langage à part entière dont les familles sont exclues, parce qu'elles ne sont pas souvent... Je veux dire, je suis sûr que s'il y a des gens ici qui ont des enfants qui naviguent dans le système, vous êtes bien au courant. Mais pour d'autres familles, c'est un véritable défi et elles peuvent se sentir exclues du processus et de la prise de décision.

Il faut souligner que l'attention portée au langage, au transport, au manque de défense et à l'intersectionnalité n'éliminera pas complètement les obstacles rencontrés par les élèves et les familles. Dans le contexte du symposium, cependant, les participantes et participants ont soulevé ces thèmes à plusieurs reprises. Le manque d'accès à un financement adéquat, l'absence de pratiques collaboratives au sein des écoles et d'autres préoccupations abordées ailleurs dans ce rapport sont également considérés comme des obstacles et seront examinés en temps voulu.

<sup>43</sup>Dre Parekh, groupe d'experts 1



# Santé et sécurité

## Violence

La décision d'OSSTF/FEESO d'organiser un symposium sur l'inclusion répondait initialement au besoin des membres d'avoir l'occasion de parler et d'aborder leurs expériences de la violence dans les salles de classe. Les conversations et les considérations au cours de l'organisation de l'événement ont conduit le symposium à avoir une portée un peu plus large. C'était une bonne chose, car toute discussion sur l'éducation inclusive doit tenir compte des meilleures pratiques pour établir des liens avec les élèves, réduire les obstacles à l'accès, faire face aux réalités bureaucratiques et entendre le plus grand nombre de voix possible. Ce serait une erreur fondamentale de considérer ces questions comme distinctes des réalités de la violence et des accidents du travail. En effet, considérer les incidents comme violents est un défi en soi.

Je pense que beaucoup d'entre nous ont du mal avec des termes comme « violence » [qui] suggèrent une intention de nuire. De nombreux comportements auxquels nous sommes confrontés sont violents par nature, mais les élèves eux-mêmes ne sont pas violents par nature, ils n'ont pas la capacité de s'exprimer d'une manière sûre/exploitable (p. ex., mauvaise communication ou mauvaise capacité d'autorégulation).<sup>44</sup>

D'une part, il est important de nommer la violence en tant que telle afin de reconnaître les graves conséquences qu'elle a sur la santé physique et mentale des travailleuses et travailleurs en éducation et des enseignantes et enseignants. D'autre part, de la Docteure Clinton aux intervenants, les participantes et participants au symposium ont insisté sur le fait qu'un mauvais comportement n'est généralement pas intentionnel ou malveillant, mais qu'il s'agit d'une tentative de communication d'une situation de détresse.<sup>45</sup> Notre tâche consiste à trouver des moyens de soutenir les élèves tout en veillant à ce que l'ensemble du personnel dispose de ce dont il a besoin pour rentrer chez lui en toute sécurité à la fin de la journée.

Faisant écho à ce que nous ont dit les membres d'OSSTF/FEESO, deux études connexes documentent l'ampleur du problème en Ontario et au Canada. Se concentrant sur les travailleuses et travailleurs en éducation en Ontario, Bruckert et al. a constaté qu'au cours de l'année scolaire 2018-2019, 89 pour cent des participantes et participants à leur sondage ont subi de la violence (un acte de violence, une tentative d'acte ou une menace de violence). Reflétant d'autres formes d'oppression, les femmes, les personnes racialisées, les personnes s'identifiant comme ayant un handicap et les membres de la communauté 2SLGBTQI+ ont connu un niveau de risque plus élevé à plusieurs égards.

<sup>44</sup>Chris Bruckert, Darcy A. Santor et Brittany Mario, *Mis en danger : L'épidémie de violence faite aux travailleurs de l'éducation de l'Ontario* (Ottawa, ON: Université d'Ottawa, Novembre 2021), 4, <https://www.educatorviolence.ca/publications>.

- Les participantes et participants racialisés étaient plus susceptibles de subir des représailles pour avoir signalé des cas de harcèlement ou de violence. La violence qu'ils ont subie comprenait des insultes raciales, des microagressions et le ciblage de symboles religieux et culturels.
- Les personnes identifiées comme ayant un handicap étaient disproportionnellement plus susceptibles de signaler un harcèlement de la part de collègues et d'administrateurs, ainsi qu'une plus grande probabilité de subir des représailles pour avoir signalé des actes de violence.
- Les femmes ont signalé des niveaux de violence plus élevés que leurs homologues masculins.
- Les femmes ont également signalé des niveaux de harcèlement plus élevés que leurs homologues masculins.
- Il est décourageant de constater que plus de 80 pour cent des travailleuses et travailleurs en éducation (enseignants et personnel de soutien, comme le personnel de bureau et les concierges) ont déclaré que les niveaux de harcèlement et de violence avaient augmenté au cours des dix dernières années.<sup>46</sup>

Alors que les travailleuses et travailleurs en éducation subissent le plus gros de la violence, une étude similaire a révélé que les enseignantes et enseignants de l'élémentaire sont également exposés au risque. Dans leur étude, Santor et al. ont constaté que 54 pour cent des enseignantes et enseignants à l'élémentaire participants ont subi des violences sous forme de force physique, et 72 pour cent ont été victimes de harcèlement au cours de l'année scolaire 2018-2019.<sup>47</sup>

OSSTF/FEESO et les participants au symposium souhaitent également aborder un autre problème identifié par Bruckert et al : Les AE et les EPE ont indiqué que la violence au travail est fortement normalisée dans leurs écoles et que les administrateurs acceptent généralement que la violence fasse simplement « partie du travail ». Cela conduit à minimiser les atteintes à la santé mentale et physique et à blâmer les participants pour leur expérience de la violence.<sup>48</sup>

Le problème de la violence dans les salles de classe, même s'il est considéré comme non intentionnel et sans malveillance de la part des élèves, est complexe et ne sera pas résolu par des solutions rapides. Néanmoins, les participantes et participants au symposium ont mis en évidence un certain nombre de domaines clés auxquels il convient de prêter attention.

- **Signalement.** Au minimum, les processus de signalement doivent être renforcés. De nombreux participants ont déclaré au symposium que les travailleurs sont souvent découragés de faire des rapports et que certains enseignants ont fait l'objet de mesures disciplinaires pour l'avoir fait.
- **Temps de réflexion.** Les rencontres violentes s'accompagnent souvent de niveaux élevés de stress, de colère, de frustration, de blessure et d'autres émotions difficiles (pour toutes les personnes impliquées). Dans de nombreux cas, il serait utile de disposer d'un espace et d'un temps pour se calmer avant de reprendre la journée scolaire.
- **Débriefage.** Les participantes et participants à l'une des tables des syndicats affiliés ont souligné l'importance pour les directions d'école de disposer des compétences nécessaires pour procéder à un débriefage adéquat après un incident violent. Il s'agirait de valider les sentiments et les expériences des personnes et de rechercher des solutions et du soutien. En revanche, les participantes et participants ont indiqué qu'ils étaient découragés de remplir des rapports, ce qui diminue l'impact des expériences violentes.
- **Améliorer** la communication et la collaboration. Comme nous le verrons plus en détail ci-dessous, un environnement de travail collaboratif dans lequel les informations et les ressources sont largement partagées est essentiel pour réduire les cas de violence.

Bien que les participantes et participants ne l'aient pas spécifiquement mentionné, OSSTF/FEESO estime également qu'il devrait y avoir une formation appropriée sur le temps rémunéré afin de prévenir les comportements violents et d'atténuer leurs effets lorsqu'ils se produisent pour mieux protéger les travailleuses et travailleurs.

<sup>45</sup> Voir aussi : Colorado et Janzen, « *A critical discourse analysis*, » 64.

<sup>46</sup> Bruckert, Santor et Mario, *Mis en danger*, 23-28.

<sup>47</sup> Darcy A. Santor, Chris Bruckert et Kyle McBride, « Prevalence and impact of harassment and violence against educators in Canada, » *Journal of School Violence* 20, no 3 (2021), <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15388220.2021.1879097>.

<sup>48</sup> Bruckert, Santor et Mario, *Mis en danger*, 2.

« Mes membres doivent d'abord soumettre un problème à leur administrateur et ces personnes ne sont pas accessibles. Mes membres réalisent également qu'à court terme, s'ils essaient de régler le problème avec eux ou de m'impliquer (moi, le président de l'unité de négociation), il y aura des conséquences et ils seront ciblés et rabaissés de bien des façons. Ils acceptent leur sort et leur rôle de ballon de frappe pour un élève. »

## Plans de sécurité

Nonobstant les interventions importantes énumérées ci-dessus, les participantes et participants ont fortement insisté sur la valeur des plans de sécurité correctement élaborés, partagés, mis en œuvre et modifiés. Un bon plan de sécurité n'élimine pas la nécessité de prêter attention aux antécédents de traumatismes, aux formes croisées d'inclusion, etc. Au contraire, ces facteurs doivent être intégrés dans le plan de sécurité de chaque élève, le cas échéant.

- Faisant écho au thème transversal « Rien sur nous sans nous », les participantes et participants aux tables du personnel enseignant, des aide-enseignants et des travailleuses et travailleurs en éducation ont tous souligné l'importance de refléter la voix et le point de vue des élèves dans les plans de sécurité.
- Les approches collaboratives aux plans de sécurité sont également essentielles. Les travailleuses et travailleurs en éducation, en particulier, ont déclaré avoir été exclus de l'élaboration des plans de sécurité alors qu'ils connaissaient bien les facteurs pertinents comme les déclencheurs émotionnels et comportementaux.
- L'importance de partager les détails des plans est étroitement liée à la collaboration. Les participantes et participants reconnaissent l'importance de la protection de la vie privée des élèves, mais souhaitent qu'elle soit contrebalancée par le fait qu'ils disposent de suffisamment d'informations pour assurer leur sécurité.
- Soutenir l'élaboration et la modification des plans par diverses formes de collecte de données. La discipline progressive, les formulaires sur la violence au travail et d'autres formes de documentation sont importants, comme l'a dit le Docteur Duncan, « non pas pour juger, mais pour aider au mieux l'élève et le personnel qui l'aide ».

Tout au long des discussions sur la sécurité, les participantes et participants ont insisté sur le rôle et les responsabilités des directions d'école et des autres administrateurs. Nous avons entendu trop de commentaires comme « des processus clairs sont nécessaires pour traiter les problèmes d'agressivité ainsi que les cas où l'administration les a balayés ». Ou encore : « Actuellement, les directions d'école... n'impliquent pas tout ce qui devrait l'être et se contentent de dicter le plan ». Comme nous l'avons souligné ailleurs, une bonne communication, un développement collaboratif, la rédaction de rapports et un débriefage approfondi après l'incident sont autant d'éléments essentiels pour atténuer les risques de blessures liées à la violence.

## Santé mentale

Les participants au symposium étaient également désireux de développer une conscience nuancée de la santé mentale au-delà des impacts de la violence. Une fois encore, les discussions ont porté sur l'importance de cultiver de bonnes pratiques en matière de santé mentale, tant pour les élèves que pour le personnel. En ce qui concerne les élèves, les participantes et participants étaient impatients d'explorer les observations de la Docteure Clinton sur la relation entre les traumatismes, la santé mentale et l'apprentissage. Comme on le comprend de plus en plus, les traumatismes peuvent prendre de nombreuses formes et une expérience qu'un élève balaie rapidement peut en affecter profondément un autre. Il était important pour les participantes et participants à la table des parties prenantes communautaires du symposium de reconnaître que les traumatismes peuvent également être intergénérationnels, ce qui ajoute à leur complexité. Ils nous ont également rappelé que les écoles et les bâtiments du district eux-mêmes peuvent être des lieux de traumatisme pour les élèves et les familles, ce qui ajoute à l'importance d'instaurer la confiance au fil du temps.

Les effets des traumatismes varient considérablement, mais l'un d'entre eux est de commencer à vivre dans un état de vigilance constante ou quasi constante. Cela rend l'apprentissage extrêmement difficile.

Mais, vous savez, permettez-moi de vous faire part d'une autre réalité dont je suis conscient, à savoir que la façon dont vous vous sentez affecte la façon dont vous pensez affecte la façon dont

vous agissez. Ainsi, si vous êtes en état d'alerte ou d'alarme maximale parce que vous avez été frappé tant de fois, il va de soi que votre façon de penser va s'en ressentir. Bien sûr, cela va affecter votre façon d'agir. Je tiens donc à reconnaître ici que le travail que vous faites est très, très difficile, en essayant de comprendre ce que cet enfant, le comportement de cet enfant, me dit. Chaque comportement a une raison. Chaque comportement a une raison et s'inscrit dans un contexte.<sup>49</sup>

Comme indiqué ailleurs, cela signifie que le personnel scolaire doit être très attentif à son propre état émotionnel. Il doit être un modèle de régulation émotionnelle et d'expression constructive de la colère et de la frustration. Cela signifie qu'il faut d'abord « mettre son propre masque à oxygène ». Dans le même temps, les conditions de travail dans de nombreuses écoles vont à l'encontre de la santé mentale des enseignantes et enseignants et des travailleuses et travailleurs en éducation. Les charges de travail élevées et, dans certains cas, le fait de cumuler plusieurs emplois pour joindre les deux bouts ne sont pas bons pour la santé mentale. Les panélistes ont partagé des informations sur une multitude de ressources susceptibles de favoriser la santé mentale des élèves et du personnel et d'améliorer les pratiques en matière de santé mentale. Plusieurs ont insisté sur le fait que ces pratiques doivent effectivement devenir des pratiques et que les élèves doivent à la fois recevoir un enseignement explicite sur les bonnes pratiques en matière de santé mentale et bénéficier d'un modèle de pratique cohérente. L'utilisation de ces supports d'enseignement nécessite du temps et le soutien de l'administration. Malheureusement, plusieurs participantes et participants ont indiqué au symposium que ce type de soutien n'était pas disponible. Souvent, les seuls soutiens à la santé mentale que reçoit le personnel sont des gestes performatifs comme des affiches accrochées dans les salles du personnel.

*« Nous devons vraiment nous occuper de nous-mêmes parce qu'en fin de compte, nous ne sommes que des numéros pour nos districts. Une fois que nous aurons pris soin de nous-mêmes, nous pourrions certainement prendre soin de nos élèves. »<sup>50</sup>*

En fin de compte, les participantes et participants ont établi un lien entre la santé mentale des élèves et du personnel et des questions qui ont été soulevées dans d'autres contextes. Les travailleuses et travailleurs en éducation qui cumulent plusieurs emplois pour joindre les deux bouts, en plus d'être confrontés à des charges de travail très exigeantes et à un manque d'inclusion dans les processus de planification et de prise de décision, se retrouvent dans un état quasi constant d'épuisement mental et physique. En effet, les participantes et participants à plusieurs tables ont indiqué que la surcharge de travail et le manque général de ressources avaient un impact très négatif sur leur résilience et, par conséquent, sur leur santé mentale.

## Ressources

Le manque de ressources a déjà été évoqué si souvent dans ce rapport qu'il n'est pas nécessaire de le répéter. Néanmoins, OSSTF/FEESO continuera à demander un financement stable, prévisible et suffisant pour tous les aspects de l'éducation publique, dont l'éducation inclusive est la pierre angulaire. Des ressources adéquates sont essentielles pour répondre aux besoins de chacun des thèmes transversaux identifiés dans la première section de ce rapport : passer d'un modèle déficitaire à un modèle social du handicap, répondre aux besoins spécifiques des élèves et du personnel confrontés à des formes d'exclusion croisées, naviguer dans les pièges bureaucratiques et s'assurer que la planification et les décisions incluent les voix de toutes les parties prenantes. Même lorsque les ressources financières ne sont pas la réponse directe, le temps peut être une ressource essentielle et nécessaire à la mise en place de pratiques de collaboration solides. Comme nous le verrons plus loin, les ressources en infrastructures sont également un élément clé d'un système éducatif pleinement inclusif.

*OSSTF/FEESO est profondément engagé à faire de [l'éducation inclusive] une réalité pour tous les élèves et nous savons que nous n'y parviendrons que grâce à un système d'éducation publique entièrement financé et inclusif.<sup>51</sup>*

<sup>49</sup> Dre Clinton, discours d'ouverture.

<sup>50</sup> Participant.

<sup>51</sup> Karen Littlewood, groupe d'experts 2.



## Financement

Un consensus très clair s'est dégagé sur la nécessité d'augmenter le financement. Il s'agit d'une question qui commence au sommet, avec le ministère et le gouvernement provincial. Il faudra des efforts concertés de plaidoyer de la part de toutes les parties prenantes. OSSTF/FEESO s'est fermement engagée à participer à ces efforts par le biais de campagnes de communication publique et à la table de négociation. Cela signifie en partie qu'il faut attirer l'attention sur les initiatives gouvernementales qui semblent apporter un soutien, mais qui, en fin de compte, affaiblissent le système public. Tout récemment, le ministère s'est engagé à verser 200 à 250 dollars par enfant aux familles pour qu'elles puissent payer des cours de soutien et d'autres mesures de rattrapage après la pandémie. Cette politique n'exige aucun document justificatif et ne prévoit aucun contrôle de la manière dont les familles dépensent l'argent. Pire encore, les paiements individualisés de ce type apportent beaucoup moins de valeur au système éducatif qu'un financement direct des conseils scolaires. Le Centre canadien de politiques alternatives (CCPA) a estimé que les 365 millions de dollars du programme pourraient être dépensés pour

- Améliorer le ratio de conseillères et conseillers pédagogiques en classe de 0:41 à 1:4 pour 1 000 élèves. Cela permettrait d'augmenter le temps de soutien dans chaque classe à 60 minutes par semaine, contre 17 minutes actuellement.

- Augmenter le ratio d'AE par élève de 0:2 à 1:4 pour 1 000 élèves. Cela permettrait d'augmenter le temps de présence des AE dans les salles de classe de 8 minutes à 60 minutes par semaine.
- Permettre la présence d'une enseignante ou d'un enseignant-bibliothécaire pour 700 élèves, soit environ un pour deux écoles.

En fait, selon le CCPA, 110 millions de dollars seulement sur un total de 365 dollars permettraient à tous les EPE de gagner au moins 25 dollars par heure.<sup>52</sup>

Il est urgent de financer les programmes de santé mentale, la rétention du personnel et la planification à long terme. Le système public n'a pas besoin de paiements ponctuels aux parents, il a besoin d'engagements financiers stables, prévisibles et suffisants.

## Dotation

Comme l'analyse du CCPA le montre, l'augmentation du financement peut avoir des répercussions majeures sur les niveaux de dotation en personnel. Les participantes et participants nous ont dit à maintes reprises qu'ils étaient surchargés de travail, qu'ils accomplissaient plusieurs tâches en même temps, qu'ils se sentaient constamment tirés dans de multiples directions et qu'ils éprouvaient un fort sentiment de culpabilité à l'idée de ne jamais pouvoir en faire assez. Même ceux qui étaient fiers des modèles inclusifs utilisés par leur conseil

<sup>52</sup>@ccpa, « Pour aider à la reprise de l'apprentissage, le gouvernement de l'Ontario distribue 200 dollars par enfant aux parents. Cela représente un total de 365 millions de dollars. Il y a une meilleure façon d'utiliser cet argent pour soutenir les enfants et les écoles de la province. Découvrez comment @CCPA\_Ont #onpoli @ricardo\_tranjan, » (Twitter, 31 octobre 2022), Tweet. <https://twitter.com/ccpa/status/1587122438554492933>.

scolaire ont affirmé que ces modèles ne pouvaient être mis en œuvre sans un personnel suffisant.

- Les classes de la maternelle/jardin d'enfants éloignent les AE lorsque les maternelles ont besoin d'aide pour aller aux toilettes.
- Les élèves sourds et malentendants sont privés d'expériences en raison du manque d'interprètes.
- Le personnel ne peut pas participer à des événements et à des formations pertinents en raison du manque de ressources.
- Les cliniciennes et cliniciens spécialisés en santé mentale sont débordés par les demandes de consultation et ne peuvent pas suivre.
- Le personnel spécialisé fait cruellement défaut.
- Les effectifs de classe sont trop nombreuses pour permettre une attention et un soutien individualisés.
- Les problèmes de recrutement et de fidélisation du personnel (souvent liés aux bas salaires) créent un manque de continuité pour les élèves ayant des droits particuliers, car le personnel est détourné de ses tâches principales pour combler les lacunes ailleurs.

Toutes ces réalités donnent au personnel un sentiment d'épuisement et de découragement. La promotion de la communauté, l'établissement de relations, la réflexion professionnelle et toutes les autres composantes de l'éducation inclusive envisagées par les participantes et participants au symposium ne peuvent être réalisés lorsque le personnel est à court d'énergie.

## Infrastructure

Si les ressources en personnel sont importantes, l'amélioration de l'infrastructure physique pour favoriser l'accessibilité l'est tout autant. Le présent rapport a déjà décrit certains des défis auxquels les familles sont confrontées en ce qui concerne les infrastructures de transport, en particulier les stationnements accessibles, mais les besoins vont naturellement bien au-delà des stationnements. Les participantes et participants au symposium ont identifié les principaux problèmes suivants.

- La présence de lampes fluorescentes et d'autres infrastructures scolaires peut entraîner une surcharge sensorielle pour les élèves neurodivergents.
- Les cours de récréation doivent être améliorées afin de créer des possibilités de jeu inclusives (enlèvement du gravier, par exemple).

- Les technologies d'assistance, comme les ordinateurs portables, qui portent des étiquettes les identifiant comme des équipements pour « l'éducation de l'enfance en difficulté », sont ressenties comme très stigmatisantes par les élèves. Les principes de la conception universelle de l'apprentissage recommandent de veiller à ce que tous les élèves aient accès à ces dispositifs sans étiquette afin de ne pas isoler les élèves ayant des droits particuliers qui ont besoin de ces aides.
- De nombreuses écoles ne disposent pas de dispositifs d'accessibilité de base comme des rampes d'accès, des toilettes accessibles, des portes automatiques et des espaces de jeux extérieurs accessibles.
- De nombreuses écoles manquent d'infrastructures de base pour le chauffage et la climatisation.
- La plupart des écoles manquent de salles d'apaisement.

Une fois de plus, ces besoins en ressources dépendent d'un financement stable et prévisible ainsi que d'un plan clair pour identifier les besoins en infrastructures et déterminer la meilleure façon de parvenir à une accessibilité de haute qualité le plus rapidement possible.

## Conclusions

Ce rapport a cherché à refléter au lecteur l'ensemble des conversations franches et robustes qu'OSSTF/FEESO a eu le plaisir d'accueillir lors de son premier symposium sur l'inclusion. Cet événement marque un tournant pour OSSTF/FEESO et nous espérons que les groupes communautaires, les universitaires et les membres d'OSSTF/FEESO continueront à participer à ce type d'événements à l'avenir. Nous sommes profondément engagés à relier la recherche académique rigoureuse aux perspectives nuancées qui découlent des expériences vécues par les travailleuses et travailleurs en éducation, les enseignantes et enseignants, les élèves et les familles.

Grâce aux observations des participantes et participants au symposium, nous avons formulé une première vision de l'éducation inclusive. Cette vision devrait tenir compte de l'intersectionnalité, de l'identité, de la communauté et du partage des responsabilités en tant que composantes essentielles de l'éducation inclusive. Chacun de ces éléments est pertinent pour les cinq domaines sur lesquels se concentre ce rapport :

- Excellence des programmes
- Pratique professionnelle
- Obstacles
- Santé et sécurité
- Ressources

Bien entendu, il serait faux de considérer ces domaines comme des préoccupations distinctes. En effet, l'analyse des transcriptions et des notes de discussion du symposium a permis de dégager cinq thèmes transversaux qui relient systématiquement ces domaines. Ces cinq thèmes sont les suivants

- L'importance de poursuivre la transition d'un modèle déficitaire du handicap vers un modèle social du handicap.
- La nécessité urgente de reconnaître et de traiter les complexités des formes d'exclusion et d'oppression qui se croisent.
- La difficulté de gérer la tension entre la bureaucratie comme moyen d'obtenir des ressources et la bureaucratie comme source de stigmatisation et de frustration.
- La valeur d'un engagement renouvelé en faveur d'une philosophie de collaboration « Rien sur nous sans nous ».

Les parents, les défenseurs, les groupes communautaires, les universitaires et, bien sûr, les enseignantes et enseignants et les travailleuses et travailleurs en éducation travaillent sans relâche à la promotion de l'éducation inclusive depuis des décennies. Ce travail n'est pas nouveau. Cette conversation n'est pas nouvelle. OSSTF/FEESO espère sincèrement que le Symposium sur l'inclusion a apporté une contribution positive à ce travail. Les recommandations présentées ci-dessous visent à refléter les idées et les priorités des participantes et participants au symposium

et nous nous réjouissons de poursuivre notre propre travail de plaidoyer en faveur d'un système d'éducation publique bien financé et inclusif.

## Recommandations

### Vision et thèmes

1. S'engager en faveur d'une vision de l'éducation inclusive où chaque élève éprouve un sentiment d'appartenance, où toutes les composantes de son identité, y compris celles qui se heurtent à des formes croisées de barrières sociales et économiques, sont accueillies et célébrées.
2. Reconnaître que pour réaliser cette vision, toutes les parties prenantes doivent assumer une responsabilité partagée pour construire une communauté dédiée au bien-être de tous les élèves, avec une attention particulière pour ceux qui ont des droits particuliers.

### Excellence des programmes

3. Veiller à ce que la planification, y compris la planification au niveau du système et la planification au niveau de l'élève, inclue les élèves ainsi que tous les membres du personnel, les familles et les prestataires de services communautaires concernés.
4. Garantir un financement suffisant, stable et prévisible pour un système d'éducation publique pleinement inclusif.
5. Fournir une formation et un soutien pour aider l'ensemble du personnel à pratiquer de manière cohérente une approche « régulée pour relier pour apprendre » afin de créer des conditions d'apprentissage optimales.



### Obstacles

6. Identifier et éliminer les pratiques exclusives et les obstacles dans l'ensemble du système.
7. En faisant le travail d'explicitation et de démantèlement des obstacles, accorder une attention particulière aux formes d'exclusion qui se croisent.
8. Veiller à ce que les ressources de défense des droits fassent partie des soutiens offerts aux familles au niveau du système pour les aider à se frayer un chemin dans la bureaucratie éducative.
9. Veiller à ce que toutes les écoles disposent d'infrastructures de stationnement adéquates et offrent un nombre suffisant d'aires de stationnement accessibles.
10. Former les conducteurs d'autobus aux meilleures pratiques tenant compte des traumatismes pour accueillir tous les élèves handicapés.
11. Normaliser l'utilisation d'un langage inclusif et intervenir activement pour éliminer le langage capacitif, y compris le langage qui reflète une approche déficitaire du handicap.

### Santé et sécurité

12. Comprendre qu'un mauvais comportement, même violent, n'est généralement pas malveillant et reflète une tentative de communication ou de protestation.
13. Rejeter et s'élever contre la normalisation de la violence. Nommer la violence en tant que telle et protéger le personnel scolaire sans stigmatiser les élèves. Être particulièrement conscient du fait que les élèves racialisés ont tendance à recevoir des sanctions disciplinaires plus sévères que les élèves blancs en cas de mauvais comportement et réagir en conséquence.
14. Cultiver une culture du signalement, de la documentation et de l'échange d'informations. Cela nécessite une collaboration consciente et la recherche d'un juste équilibre entre le droit à la vie privée de l'élève et le droit à la sécurité de la travailleuse ou du travailleur.
15. Intégrer des pratiques de santé mentale tenant compte des traumatismes dans la dynamique de la classe et dans le programme d'études.
16. Reconnaître l'impact du surmenage sur la santé mentale. Que ce soit les travailleuses et travailleurs en éducation qui cumulent plusieurs emplois pour joindre les deux bouts ou les enseignantes et enseignants qui se déchargent de plus en plus de travail sur eux, les travailleuses et travailleurs subissent les conséquences sur leur santé mentale d'un système en manque de ressources.

### Pratique professionnelle

17. Favoriser la prise de conscience et le respect de la double nature du jugement professionnel : le droit de déterminer pleinement la pratique dans le cadre de sa profession et la responsabilité de s'engager dans la pratique professionnelle de manière réflexive afin d'examiner comment les privilèges et les exclusions façonnent le potentiel d'éprouver un sentiment d'appartenance.
18. Fournir aux enseignantes et enseignants, aux travailleuses et travailleurs en éducation et à tout le personnel des écoles et des bâtiments du district les ressources, le temps, la formation et les possibilités de collaboration nécessaires pour faciliter les conversations difficiles sur l'amélioration de l'inclusion dans les écoles.
19. Inclure les travailleuses et travailleurs en éducation, en particulier les aide-enseignants, dans la planification et le partage de l'information. Il s'agit notamment de s'assurer qu'ils participent aux réunions concernant les élèves ainsi qu'aux réunions générales du personnel.
20. Reconnaître l'impact négatif des bas salaires des travailleuses et travailleurs en éducation sur leur bien-être physique et mental.
21. Offrir à l'ensemble du personnel éducatif une formation solide, respectueuse des traumatismes et culturellement pertinente. Cette formation devrait inclure des pratiques de collaboration, des interventions médicales et de santé mentale spécifiques et la réflexivité professionnelle.

### Ressources

22. Mettre fin aux paiements ponctuels aux parents et investir cet argent directement dans le système afin de réaliser des économies d'échelle et d'offrir un soutien équitable à tous les élèves.
23. Améliorer le financement au niveau du système afin d'augmenter le nombre d'enseignantes, d'enseignants et de travailleuses et travailleurs en éducation dans les écoles. Cela est essentiel pour réduire l'épuisement professionnel et pour créer le temps et l'espace nécessaires à une meilleure collaboration et à des pratiques inclusives.
24. Fournir un financement adéquat pour combler les lacunes en matière d'infrastructures qui créent actuellement des obstacles pour de nombreux élèves et familles. Il s'agit notamment des infrastructures au sein des écoles ainsi que des infrastructures de transport (stationnement).

## Annexes

### Annexe A: Méthodologie

La production de ce rapport a été un effort de collaboration auquel ont participé de nombreuses personnes. L'Exécutif provincial et le personnel d'OSSTF/FEESO ont travaillé en étroite collaboration avec les présentateurs et les partenaires communautaires pour structurer le symposium lui-même. Lors du symposium, le discours d'ouverture de la présidente Karen Littlewood, le discours principal de la Docteure Clinton et les deux tables rondes ont été enregistrés et transcrits par la suite. Pendant les tables rondes, le personnel d'OSSTF/FEESO et les membres du Comité des services éducatifs ont animé les discussions et pris des notes.

Sous la direction de l'analyste/chercheur en politiques d'OSSTF/FEESO, le Secteur des services éducatifs d'OSSTF/FEESO a utilisé une combinaison de codes théoriques et de codes in vivo pour élaborer un livre de codes d'analyse qualitative. Le technicien en recherche d'OSSTF/FEESO a codé toutes les transcriptions et les notes de discussion à l'aide de ce livre de codes et du logiciel de codage MAXQDA. Les codes ont ensuite été triés et réorganisés par thème pour produire ce rapport. Bien que l'analyse et le rapport s'appuient sur la littérature grise et universitaire actuelle sur l'éducation inclusive, le rapport n'a pas pour but d'apporter une contribution théorique. Au contraire, tous les efforts ont été faits pour capturer et refléter les thèmes dominants de la discussion de la journée.

L'auteur principal du rapport est l'analyste politique/recherche d'OSSTF/FEESO qui travaille au Bureau provincial. L'auteur possède une vaste expérience de l'analyse qualitative, en particulier en ce qui concerne la théorie sociale bourdieusienne, l'identité, le mouvement social et la politique du mouvement syndical ainsi que l'analyse des politiques. Il s'est efforcé de mettre ces compétences et connaissances au service du projet visant à refléter les priorités des participantes et participants au symposium sur l'inclusion.

En même temps, l'auteur principal n'est pas un expert en matière d'éducation inclusive et reconnaît la partialité de son point de vue d'homme blanc, valide, cisgenre et homosexuel.

Reconnaissant les limites potentielles en matière de connaissance du sujet et de position, l'auteur a pris des mesures pour compenser ces limites. Tout d'abord, l'auteur principal du rapport a passé en revue la littérature récente sur l'éducation inclusive pour aider à contextualiser et à comprendre les questions débattues lors du symposium. L'auteur ne prétend pas avoir acquis une expertise dans ce domaine et le rapport reste donc intentionnellement exempt de théorisation. En revanche, tout a été mis en œuvre pour distiller et refléter les principales idées et priorités des participantes et participants au symposium. Deuxièmement, le rapport a été soumis à deux processus de révision. Tout d'abord, les membres de l'équipe interne d'OSSTF/FEESO chargée des questions d'équité ont examiné le rapport en veillant tout particulièrement à ce qu'il reflète le consensus actuel en matière de langage et de conceptualisation. Ensuite, le rapport a été gracieusement révisé par des experts externes ayant une compréhension plus approfondie des questions en jeu. OSSTF/FEESO apprécie grandement la considération de toutes les personnes impliquées dans le processus de révision et reconnaît que toutes les erreurs et omissions restantes sont les nôtres.

### Annexe B : Biographies des conférencières et experts

**Jean M Clinton BMus MD FRCP(C)  
Professeure clinicienne au département  
de psychiatrie et de neurosciences  
comportementales à l'Université McMaster**

La docteure Jean Clinton est professeure clinicienne au département de psychiatrie et de neurosciences comportementales de l'Université McMaster, division de psychiatrie infantile. Elle exerce des responsabilités conjointes en pédiatrie et en médecine familiale et est associée au département de pédopsychiatrie de l'hôpital SickKids. Elle est membre du conseil consultatif scientifique MindUP ainsi que conseillère MindUP auprès des familles. Elle est boursière du Child Trauma Academy et est membre de la Zero to Three Academy depuis 2013. Depuis plus de 30 ans, elle est consultante auprès de programmes de santé mentale pour les enfants et les adolescents, de protection de l'enfance et de soins primaires. Madame Clinton a été nommée conseillère en éducation auprès du premier ministre de l'Ontario et du ministre de l'Éducation de 2014 à 2018.

La Docteure Clinton est reconnue à l'échelle nationale et internationale en tant que défenseur des questions liées à l'enfance. Elle s'intéresse particulièrement au développement du cerveau et au rôle crucial que jouent les relations et la connectivité. Madame Clinton milite en faveur de l'élaboration d'une stratégie nationale globale pour le bien-être des enfants, comprenant un système d'apprentissage et de soins précoces pour tous les jeunes enfants et leurs familles. Elle s'engage également à faire en sorte que les besoins et la voix des enfants et des jeunes soient entendus et respectés.

Docteure Clinton est également l'auteure de son premier livre, *Love Builds Brains*, qui peut être commandé en ligne auprès de Tall Pines Press, sur Amazon et dans les librairies du monde entier.

**Dre Gillian Parekh, professeure associée et titulaire de la chaire de recherche du Canada en études sur le handicap en éducation (Tier 2), faculté d'éducation de l'Université York**

Dre Gillian Parekh est professeure associée et titulaire de la chaire de recherche du Canada en études sur le handicap en éducation (Tier 2), faculté d'éducation de l'Université York. Gillian est nommée conjointement avec le programme d'études supérieures en études critiques du handicap de l'Université York. En tant qu'ancienne enseignante en éducation spécialisée et coordinatrice de la recherche au sein du Toronto District School Board (TDSB), Gillian a mené des recherches approfondies sur le système et les écoles de Toronto dans les domaines de l'équité structurelle, de l'éducation spécialisée et du cloisonnement scolaire. Son travail explore en particulier la façon dont les écoles construisent et répondent au handicap, ainsi que la façon dont les élèves sont organisés à travers les programmes et les systèmes. Son dernier ouvrage, *Ableism in Education : Rethinking School Practices and Policies*, examine comment la structure et l'organisation de l'école peuvent être profondément influencées par le capacitisme et propose des stratégies sur la façon de réfléchir à une pédagogie et à une conception inclusives. Pour un guide interactif de pratique réflexive critique sur les droits de la personne et l'équité dans l'éducation spéciale, consultez un projet de collaboration avec des universitaires et des praticiens, offrant des ressources pour les éducateurs et les responsables de systèmes : <https://www.criticalreflectivepractice.com/>

**Tim Ross PhD, RPP, MCIP Scientifique et directeur du Laboratoire d'engagement et de planification pour les communautés inclusives du Bloorview Research Institute à l'Hôpital de réadaptation pour enfants Holland Bloorview**

Tim Ross, PhD, RPP, MCIP, est scientifique et directeur de l'engagement et de la planification pour le Laboratoire de communautés inclusives (c.-à-d., EPIC Lab) au sein de l'Institut de recherche Bloorview à l'Hôpital de réadaptation pour enfants Holland Bloorview. Il est également professeur adjoint (statut) au Département de géographie et de planification et à l'Institut des sciences de la réadaptation de l'Université de Toronto. Les recherches de Tim sont axées sur la compréhension des expériences et des points de vue critiques des familles vivant avec un handicap pendant l'enfance et sur l'utilisation de leur contribution pour faire progresser des communautés plus diversifiées et plus inclusives. Ses recherches portent sur un large éventail de sujets, notamment l'accès à l'éducation, l'accès aux soins de santé pédiatriques, le transport et la mobilité, le jeu inclusif, le logement et l'incapacité institutionnelle. Les questions relatives à l'expérience du handicap, à la normalité du capacitisme et à la manière dont elles sont liées à la planification et à la conception de nos environnements, services et systèmes construits sont au cœur des recherches de Tim. Tim est titulaire d'un doctorat en planification de l'Université de Toronto et est un planificateur professionnel agréé avec une expérience de conseil dans le secteur privé en matière d'aménagement du territoire et de planification directrice internationale.

**Karen Littlewood, présidente (cheffe de la direction) OSSTF/FEESO**

Karen Littlewood est une enseignante spécialisée de Barrie et la présidente de la Fédération des enseignantes-enseignants des écoles secondaires de l'Ontario (OSSTF/FEESO).

Karen est née à Barrie et a obtenu un baccalauréat en sciences des langues à l'Université Laurentienne, ainsi qu'un baccalauréat en éducation à l'Université Nipissing. Elle a commencé sa carrière comme enseignante à l'élémentaire dans la région de York avant de revenir dans le comté de Simcoe en 2000. En 2007, Karen est devenue enseignante au secondaire pour le Simcoe County District School Board, où elle a enseigné les aptitudes à la vie quotidienne et l'éducation spécialisée.

Karen est devenue présidente du district et de l'unité de négociation des enseignantes et enseignants du District 17, Simcoe, et a occupé un certain nombre d'autres fonctions à l'échelle locale et provinciale, dont celles de vice-présidente du Conseil provincial et de présidente du Comité des communications/action politique. En outre, Karen a été membre du Barrie and District Labour Council. Karen a été élue à l'Exécutif provincial en tant qu'agente exécutive en 2017, puis en tant que vice-présidente en 2019.

Karen préconise des communications claires et ouvertes au sein d'OSSTF/FEESO ainsi qu'avec le public lorsqu'il s'agit de questions d'éducation. Elle s'est engagée à travailler avec l'Exécutif provincial pour mettre en œuvre le Plan d'action pour soutenir l'équité et la lutte contre l'oppression et pour s'attaquer aux obstacles systémiques au sein de la Fédération. Elle est une ardente promotrice des questions d'équité au sein d'OSSTF/FEESO et au-delà et croit en l'importance de former des coalitions pour apporter des changements positifs à tous les niveaux de l'éducation et du mouvement syndical.

En tant que onzième femme présidente d'OSSTF/FEESO dans son histoire, Karen reconnaît l'importance du rôle qu'elle assume et cherche à être un modèle pour les femmes et pour les autres membres de l'organisation qui ne se reconnaissent pas dans notre leadership.

### **Dre Deanna Swift, psychologue (she/elle) mentor de la mise en œuvre |responsable de l'éducation spécialisée chez Santé mentale en milieu scolaire Ontario**

La Dre Deanna Swift (she/elle) est une psychologue clinicienne pour les écoles et les enfants. Elle a 30 ans d'expérience clinique en milieu hospitalier, en cabinet privé et au sein de conseils scolaires. Au cours des deux dernières années, Deanna a été mentor de la mise en œuvre et responsable du dossier de l'éducation spécialisée et de la santé mentale pour Santé mentale en milieu scolaire Ontario. Elle a travaillé dans le domaine de l'éducation spécialisée au cours des 15 dernières années et a été responsable de la clinique des professionnels de la psychologie scolaire, du travail social et de l'orthophonie. Deanna est actuellement responsable de la santé mentale et du bien-être au sein du Kawartha Pine Ridge District School Board.

### **Anne Marie Duncan, PhD (she/elle) surintendante de l'éducation : Rendement des élèves au Kawartha Pine Ridge District School Board**

Anne Marie a commencé sa carrière il y a longtemps en tant qu'enseignante de français et de mathématiques au niveau secondaire. Elle est reconnaissante d'avoir eu l'occasion d'apprendre en tant que consultante en programmes d'études, directrice adjointe et directrice d'école aux paliers élémentaire et secondaire avant de devenir surintendante de l'éducation, chargée de la sécurité des écoles, des technologies d'apprentissage, des programmes d'études et, au cours des six dernières années, de l'éducation spécialisée, de la santé mentale et du bien-être. Anne Marie a eu la chance de travailler dans trois conseils scolaires différents, tant urbains que ruraux. En milieu de carrière, elle a pris un congé pour occuper le poste de directrice associée du leadership et du perfectionnement professionnel à l'Association médicale canadienne, ce qui a été une expérience d'apprentissage incroyable. Anne Marie est titulaire d'un doctorat en éducation holistique et esthétique de l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario de l'Université de Toronto. Elle se passionne pour la recherche de solutions créatives et collaboratives afin de s'assurer que chaque élève a la possibilité d'atteindre son potentiel. Anne Marie est mariée et mère de deux adolescents. Elle vit à Peterborough (Ontario).

## **Annexe C : Questions directrices pour les tables de discussion**

Après les discussions des groupes d'experts, les participantes et participants au symposium se sont assis à des tables spécifiques pour discuter de ce qu'ils avaient entendu jusqu'à présent et de la manière dont ils comprennent l'éducation inclusive sur la base de leurs propres expériences et compétences. Chaque table a reçu une série de questions personnalisées pour guider la discussion. Les bénévoles et le personnel d'OSSTF/FEESO ont animé les discussions et pris des notes.

### Travailleuses et travailleurs en éducation et personnel enseignant

1. Dans votre rôle, discutez des meilleures pratiques de réduction ou d'atténuation de la violence (verbale/physique/de proximité) à l'école dont vous avez fait l'expérience.

2. Compte tenu des questions soulevées aujourd'hui dans les débats d'experts et sur la base de votre expérience personnelle, quelles suggestions pourriez-vous faire pour améliorer l'environnement éducatif des élèves et du personnel en ce qui concerne l'éducation inclusive?
3. En gardant à l'esprit les questions d'inclusion sur votre lieu de travail, que devraient prendre en compte les décideurs concernant les besoins des élèves et du personnel à l'avenir ?
4. Dans votre rôle, discutez des meilleures pratiques de réparation et (ou) des approches collaboratives pour toutes les personnes impliquées lorsqu'un incident violent se produit.
5. Quels types d'obstacles avez-vous rencontrés en travaillant avec des élèves ayant des besoins particuliers?
6. Faites part de vos ressources et recommandations (livres, articles, sites web, etc.)

#### Groupes communautaires

1. En tant qu'organisation communautaire et (ou) partie prenante, quelles sont les meilleures pratiques pour réduire ou atténuer la violence (verbale/physique/de proximité) lors d'activités et d'événements dont vous avez fait l'expérience?
2. En tant qu'organisation communautaire/partie prenante, discutez des meilleures pratiques de réparation et (ou) des approches collaboratives pour toutes les personnes impliquées lorsqu'un incident violent se produit.
3. Compte tenu des questions soulevées aujourd'hui dans les débats d'experts et sur la base de votre expérience personnelle, quelles suggestions pourriez-vous faire pour améliorer l'environnement éducatif des élèves et du personnel en ce qui concerne l'éducation inclusive?
4. En gardant à l'esprit les questions d'inclusion sur votre lieu de travail au sein de votre organisation, que devraient prendre en compte les décideurs concernant les besoins des élèves, du personnel, des familles et des acteurs de la communauté pour aller de l'avant?
5. Quels types d'obstacles avez-vous rencontrés en travaillant avec des élèves ayant des besoins particuliers?
6. Faites-nous part de vos ressources et recommandations (livres, articles, sites web, etc.)

#### Chercheurs

1. Dans votre rôle, discutez des meilleures pratiques de réduction ou d'atténuation de la violence (verbale/physique/de proximité) à l'école dont vous avez fait l'expérience.
2. En gardant votre recherche à l'esprit, que devraient prendre en compte les décideurs en ce qui concerne les besoins des élèves et du personnel à l'avenir?
3. Quels sont les obstacles à la pleine intégration que vous avez constatés dans vos recherches lorsque les enfants accèdent à l'apprentissage, aux activités périscolaires et à d'autres espaces publics comme les autobus, les terrains de jeux ou les centres communautaires tels que les bibliothèques?
4. Fournir des suggestions aux équipes éducatives sur la manière d'accéder, de partager et de mettre en pratique les recherches actuelles sur leur lieu de travail.

#### Syndicats

1. En tant que syndicaliste, quelles sont les meilleures pratiques pour réduire ou atténuer la violence (verbale/physique/de proximité) lors d'activités et d'événements que vous avez vécus et (ou) que vos membres ont rapportés?
2. Compte tenu des questions soulevées aujourd'hui dans les débats d'experts et sur la base de votre expérience personnelle, quelles suggestions pourriez-vous faire pour améliorer l'environnement éducatif des élèves et du personnel en ce qui concerne l'éducation inclusive?
3. En gardant à l'esprit les questions d'inclusion sur votre lieu de travail au sein de votre organisation, que devraient prendre en compte les décideurs concernant les besoins des élèves, du personnel, des familles et des acteurs de la communauté pour aller de l'avant?
4. En tant que syndicaliste, discutez des meilleures pratiques de réparation et (ou) des approches collaboratives pour toutes les personnes impliquées lorsqu'un incident violent se produit.
5. Quels obstacles vos membres ont-ils rencontrés dans votre syndicat lorsqu'ils travaillent avec des élèves ayant des besoins particuliers?
6. Faites part de vos ressources et recommandations (livres, articles, sites web, etc.)

## Annexe D : Politiques d'OSSTF/FEESO en matière d'éducation inclusive

### Politiques externes d'OSSTF/FEESO

Nous les considérons comme notre liste de souhaits et comme le reflet des valeurs de l'organisation sur la base d'éléments que nous ne pouvons pas contrôler. Il existe de nombreuses politiques qui se recoupent avec celles-ci en fonction des identités croisées des élèves. Ces politiques ne sont pas classées dans un ordre particulier, nous les avons simplement classées dans l'ordre où elles sont imprimées dans les documents.

### Horaire

- C'est la politique d'OSSTF/FEESO que la préparation supplémentaire, la charge de travail et les échéanciers nécessaires à la préparation des documents liés à l'éducation de l'enfance en difficulté, à la réussite des élèves et (ou) aux élèves à risque et des plans d'enseignement individualisé (PEI) soient reconnus officiellement dans les conventions collectives du personnel enseignant et des travailleuses et travailleurs en éducation.

### Orientation

- C'est la politique d'OSSTF/FEESO que toutes les évaluations et interventions nécessaires pour identifier et (ou) aider à la programmation pour les élèves en difficulté, autres que celles exigées du personnel médical qualifié, devraient être effectuées par du personnel qualifié du conseil scolaire.

### Agressions et harcèlement

- C'est la politique d'OSSTF/FEESO que toutes les suspensions d'élèves à la suite de plaintes d'actes violents ou de menaces de violence ou de harcèlement envers tout travailleur en éducation devraient être des suspensions externes dans le but de protéger la sécurité et le bien-être de tous les travailleurs en éducation, pendant l'enquête de l'administration et (ou) des autorités scolaires.
- C'est la politique d'OSSTF/FEESO qu'en plus des expulsions et des suspensions, les stratégies élaborées pour traiter de la violence devraient comprendre des dispositions de programmes alternatifs offerts par du personnel syndiqué du conseil scolaire qui n'est pas affecté à travailler seul.

### Conditions de santé et sécurité au travail

- C'est la politique d'OSSTF/FEESO que les employeurs devraient prendre toutes les précautions raisonnables pour protéger les travailleurs, conformément à la LSST.
- C'est la politique d'OSSTF/FEESO que chaque membre devrait avoir le droit à un milieu de travail sécuritaire sur le plan psychologique et que chaque employeur des membres d'OSSTF/FEESO devrait établir et maintenir un lieu de travail sécuritaire sur le plan psychologique, qui devrait comprendre, mais sans s'y limiter, la Norme nationale du Canada sur la santé et la sécurité psychologiques en milieu de travail.

### Financement de l'éducation

- C'est la politique d'OSSTF/FEESO que le ministère de l'Éducation s'assure qu'il y aura des fonds soutenus suffisants pour appuyer les programmes d'études pour l'enseignement dans les écoles publiques.
- C'est la politique d'OSSTF/FEESO qu'il y ait des fonds dédiés et protégés pour maintenir des niveaux adéquats de personnel de soutien dans les écoles, les bureaux, les bibliothèques et les secteurs de technologie de l'information.

### Capacité nominale des écoles

- C'est la politique d'OSSTF/FEESO que les conseils scolaires financés à même les deniers publics soient encouragés à rechercher des révisions immédiates de la formule de capacité des écoles secondaires en vigueur de sorte que ces révisions reflètent les réalités du programme d'études en vigueur, de l'éducation permanente, de l'éducation spécialisée, des conventions collectives et des autres conditions qui peuvent prévaloir.

### Révision et développement des programmes d'études

- C'est la politique d'OSSTF/FEESO que le ministère de l'Éducation, en coopération avec les fédérations d'enseignantes et enseignants, établisse et maintienne des politiques et procédures à long terme pour la révision, l'élaboration et la mise en œuvre des programmes scolaires fondés sur des preuves.

- C'est la politique d'OSSTF/FEESO que le Ministère devrait s'assurer que le curriculum est inclusif (plutôt qu'exclusif) et qu'il souligne le vécu et les antécédents des peuples marginalisés, habilitant les élèves à penser de façon critique et à dénoncer les injustices, favorisant les relations respectueuses et maintenant des attentes élevées de la part de tous ses élèves.
  - C'est la politique d'OSSTF/FEESO que le ministère de l'Éducation devrait créer un curriculum fondé sur des données probantes, exempt d'idées préconçues et de discrimination, qui favorise l'équité et est élaboré au moyen d'un partenariat avec le personnel enseignant et les travailleuses et travailleurs en éducation à toutes les étapes du processus d'élaboration.
  - C'est la politique d'OSSTF/FEESO que le ministère de l'Éducation devrait créer des programmes précis afin de répondre aux besoins des élèves et appuyer ceux-ci.
  - C'est la politique d'OSSTF/FEESO que tout nouveau curriculum élaboré pour le décroisement devrait indiquer les repères précis pour l'évaluation et une orientation à l'intention du personnel enseignant et des travailleuses et travailleurs en éducation, créés en consultation avec des éducatrices et éducateurs à la recherche d'équité.
- Mise en œuvre et prestation des programmes d'études**
- C'est la politique d'OSSTF/FEESO que les Membres soient libres de poursuivre les buts et objectifs des cours enseignés dans un contexte d'ouverture d'esprit et de sensibilité et selon leur jugement professionnel.
  - C'est la politique d'OSSTF/FEESO que le ministère de l'Éducation fournisse, avec la politique sur les programmes, les profils de cours, le financement suffisant pour les manuels et les autres ressources d'apprentissage et le perfectionnement professionnel approprié très tôt avant la date de mise en œuvre.
  - C'est la politique d'OSSTF/FEESO que les conseils scolaires publics devraient offrir des programmes d'apprentissage et de garde des jeunes enfants à temps plein entièrement subventionnés, y compris un programme de maternelle et de jardin d'enfants à temps plein entièrement subventionnés.
  - C'est la politique d'OSSTF/FEESO que l'éducation spécialisée devrait être administrée par une structure départementale avec des postes de responsabilité.
  - C'est la politique d'OSSTF/FEESO que l'intégration d'un élève en difficulté dans les classes régulières devrait être un objectif flexible, ce qui signifie dans la mesure du possible; le degré d'intégration doit changer en fonction de l'évolution des besoins de l'enfant.
  - C'est la politique d'OSSTF/FEESO que les programmes de maternelle et de jardin d'enfants à temps plein devraient être offerts dans le contexte d'un système complet d'apprentissage et de garde des jeunes enfants et basés sur les principes suivants :
    - la programmation et le programme d'études devraient être axés sur l'enfant, sur une pratique développementale appropriée et soutenir la croissance dans tous les aspects du développement
    - les programmes devraient être montés sur un modèle intégré qui met à la disposition des enfants et des familles les services du personnel professionnel des services à l'élève et les autres services
    - les programmes devraient offrir un milieu de services de garde et d'apprentissage de haute qualité, possédant les ressources et appuyés par du personnel suffisant, bien rémunéré et qualifié
    - l'accès des enfants et de leurs familles aux programmes devrait être universel
    - les programmes devraient être totalement publics et à but non lucratif
    - les programmes devraient être basés sur les principes d'équité et d'inclusion
  - C'est la politique d'OSSTF/FEESO que les programmes de maternelle et de jardin d'enfants à temps plein devraient être dotés d'une équipe d'apprentissage des jeunes enfants, y compris un minimum de personnel enseignant certifié et d'éducateurs de la petite enfance certifiés dans chaque salle de classe.
  - C'est la politique d'OSSTF/FEESO que l'employeur devrait veiller à ce que tous les élèves aient accès à la technologie requise

pour répondre aux attentes de tous les programmes-cadres de façon à ce que ni les élèves ni les membres d'OSSTF/FEESO ne soient pénalisés.

- C'est la politique d'OSSTF/FEESO qu'il devrait y avoir une communication et une consultation entre le ministère de l'Éducation, OSSTF/FEESO, les conseils scolaires et les élèves Noirs, Autochtones et racialisés, ainsi que les élèves handicapés, dans toutes les questions liées au décloisonnement.

### **Ressources d'apprentissage**

- C'est la politique d'OSSTF/FEESO que les ressources d'apprentissage devraient être financées adéquatement à tous les niveaux, classes et matières.
- C'est la politique d'OSSTF/FEESO que l'approbation et les frais connexes à l'approbation des manuels et des autres ressources d'apprentissage devraient être à la charge du ministère de l'Éducation.
- C'est la politique d'OSSTF/FEESO que le financement adéquat des centres d'information et des bibliothèques scolaires devrait être fournis afin de permettre une riche variété de ressources dans le but de répondre aux exigences de tous les domaines pédagogiques ainsi qu'aux divers besoins des élèves en matière d'information et de lecture.
- C'est la politique d'OSSTF/FEESO qu'aucune politique « Apportez votre équipement électronique personnel » ne devrait limiter ni désavantager la pleine participation de tout élève à un programme d'éducation.
- C'est la politique d'OSSTF/FEESO que les Membres devraient avoir accès aux services de soutien nécessaires offerts par du personnel professionnel du conseil scolaire afin de mieux répondre aux besoins des élèves.
- C'est la politique d'OSSTF/FEESO que tout protocole créé ou adopté par tout employeur devrait respecter le vécu et les commentaires des parents, des élèves, des éducatrices et éducateurs et des membres de la communauté issus de groupes racialisés, marginalisés et historiquement opprimés.

### **Droits et responsabilités des parents et des élèves:**

- C'est la politique d'OSSTF/FEESO que tous les établissements d'enseignement financés à même les deniers publics devraient dispenser aux élèves une gamme de programmes offerts par le personnel de l'établissement selon les besoins particuliers.
- C'est la politique d'OSSTF/FEESO que les élèves devraient avoir droit à une éducation dispensée dans un milieu exempt de violence, de harcèlement et d'intimidation sous toutes ses formes différentes.
- C'est la politique d'OSSTF/FEESO que les politiques, programmes, programmes d'études et ressources devraient être en place pour s'assurer que tous les élèves ont l'occasion d'obtenir un diplôme d'études secondaires de l'Ontario.
- C'est la politique d'OSSTF/FEESO qu'il ne devrait pas y avoir de mise en œuvre d'une alternative ou d'un substitut aux diplômes d'études secondaires de l'Ontario.
- C'est la politique d'OSSTF/FEESO que tous les employeurs ontariens qui sont régis par les dispositions de la Loi sur la santé et la sécurité au travail et qui embauchent des élèves à titre d'employés à temps partiel ou de façon occasionnelle devraient s'acquitter de leur devoir de renseigner, de donner des instructions et de superviser en vue de protéger la santé et la sécurité de ces employés de la même façon que s'ils étaient des employés permanents à temps plein.
- C'est la politique d'OSSTF/FEESO que tous les élèves ontariens devraient avoir accès à des toilettes universelles dans leur milieu d'apprentissage.
- C'est la politique d'OSSTF/FEESO que les élèves ontariens devraient avoir le droit d'utiliser des toilettes qui se rattachent à leur identité et (ou) expression sexuelle.
- C'est la politique d'OSSTF/FEESO que les résidents sans statut légal d'immigrant devraient avoir pleinement accès à l'éducation publique.

### **Éducation de l'enfance en difficulté**

- C'est la politique d'OSSTF/FEESO que l'identification de chaque élève en difficulté, effectuée par un Comité d'identification, de placement et de révision, devrait être acceptée par tous les conseils scolaires qui accueillent l'élève.
- C'est la politique d'OSSTF/FEESO que l'intégration d'un élève en difficulté dans une classe ordinaire devrait être considérée comme un « processus » permettant aux élèves en difficulté de réaliser pleinement leur potentiel et non comme une simple question de placement.
- C'est la politique d'OSSTF/FEESO que toutes les politiques et tous les programmes qui ont des effets discriminatoires sur les élèves racialisés, surtout les élèves Noirs, Autochtones, racialisés et marginalisés, ainsi que les élèves handicapés et celles et ceux des communautés LGBTQ2SI, devraient être abrogés et interdits dans toute école ou conseil scolaire de l'Ontario.
- C'est la politique d'OSSTF/FEESO que tous les Programmes d'agent de liaison dans les écoles ou programmes et politiques similaires qui ont mené au paradigme de sécurisation et de surveillance dans les écoles de l'Ontario devraient être cessés immédiatement.

### **Antiracisme et anti-discrimination**

- C'est la politique d'OSSTF/FEESO que l'utilisation de noms d'équipes, de clubs, de logos et de mascottes d'écoles qui sont considérés comme offensifs, en particulier, mais pas exclusivement pour les peuples autochtones, soit interdit.
- C'est la politique d'OSSTF/FEESO que le ministère de l'Éducation devrait fournir les ressources requises pour créer un protocole rigoureux et complet afin de guider toutes les interactions entre la police et les élèves qui surviennent dans l'école ou sur la propriété de l'école ou relativement à des événements qui surviennent dans les écoles.
- C'est la politique d'OSSTF/FEESO que les employeurs devraient former correctement tout le personnel enseignant, toutes les travailleuses en éducation et tous les travailleurs en éducation afin qu'ils aient la confiance, la sensibilité et les connaissances pour fournir d'une façon juste et respectueuse une éducation antiracisme aux élèves de l'Ontario.
- C'est la politique d'OSSTF/FEESO que le ministère de l'Éducation devrait mettre à jour le contenu, la pédagogie et l'élaboration de l'éducation antiracisme et anti-oppression en Ontario.
- C'est la politique d'OSSTF/FEESO que toute recherche qui manque d'adopter une approche anti-oppression ne devrait pas être considérée comme étant crédible ou pertinente pour les politiques, procédures et programmes d'école financée à même les deniers publics/de conseil scolaire qui comprend le recours à la police.

### **Programmes d'apprentissage et de garde des jeunes enfants**

- C'est la politique d'OSSTF/FEESO que les gouvernements du Canada et de l'Ontario offrent et financent entièrement des programmes d'apprentissage et de garde des jeunes enfants universels, publics, à but non lucratif et de haute qualité, pour les enfants âgés de 0 à 12 ans.
- C'est la politique d'OSSTF/FEESO que les programmes d'apprentissage et de garde des jeunes enfants à temps plein, entièrement financés, pour les enfants de 0 à 12 devraient être offerts dans le cadre du système d'éducation publique.

## Bibliographie

- @ccpa. « Pour aider à la reprise de l'apprentissage, le gouvernement de l'Ontario distribue 200 \$ par enfant aux parents. Cela représente un total de 365 millions de dollars. Il existe une meilleure façon d'utiliser cet argent pour soutenir les enfants et les écoles de la province. Voyez comment @Ccpa\_Ont #Onpoli @Ricardo\_Tranjan. » Twitter, 31 octobre 2022. Tweet. <https://twitter.com/ccpa/status/1587122438554492933>.
- Attygalle, Kaushi, Jasmine Hodgson-Bautista, Robin Liu Hopson, and Jennifer Pearson. *Timing Is Everything: The Implementation of De-Streaming in Ontario's Publicly Funded Schools*. (People for Education, May 2022). <https://peopleforeducation.ca/report/timing-is-everything-the-implementation-of-de-streaming-in-ontarios-publicly-funded-schools/>.
- Best, Krista L., W. Ben Mortenson, Zach Lauzière-Fitzgerald et Emma M. Smith. « *Language Matters! The Long-Standing Debate between Identity-First Language and Person First Language*. » *Technologie d'aide* 34, no 2 (2022) : 127-28.
- Bruckert, Chris, Darcy A. Santor et Brittany Mario. *Mis en danger : L'épidémie de violence faite aux travailleurs de l'éducation de l'Ontario*. (Ottawa, ON: Université d'Ottawa, Novembre 2021). <https://www.educatorviolence.ca/publications>.
- Colorado, Cara et Melanie D. Janzen. « *A Critical Discourse Analysis of School-Based Behavioural Policies: Reconceptualizing Understandings of Responses to Student (Mis)Behaviours*. » *Canadian Journal of Educational Administration and Policy* 195 (2021) : 64-78. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjeap/article/view/69841>.
- Finkelstein, Simon, Umesh Sharma et Brett Furlonger. « The Inclusive Practices of Classroom Teachers: A Scoping Review and Thematic Analysis. » *International Journal of Inclusive Education* (2019) : 1-28. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1572232>.
- Follwell, Tianna, and Sam Andrey. *How to End Streaming in Ontario Schools*. (Ontario: Ontario 360, May 13 2021). <https://on360.ca/policy-papers/how-to-end-streaming-in-ontario-schools/>.
- Gacoin, Andrée. *The Landscape of Inclusion*. (Vancouver, BC: British Columbia Teachers' Federation, Janvier 2020). <https://bctf.ca/publications/ResearchReports.aspx?id=56089>.
- Gargiulo, Richard M., and Emily C. Bouck. *Special Education in Contemporary Society*. 7th Edition ed.: Sage Publications, 2019. <https://sagepub.vitalsource.com/books/9781544373683>.
- Giangreco, Michael F., Jesse C. Suter et Mary Beth Doyle. « Paraprofessionals in Inclusive Schools: A Review of Recent Research. » Article. *Journal of Educational & Psychological Consultation* 20, no 1 (01//Jan-Mar2010 2010) : 41-57. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=48361826&site=ehost-live>.
- Goodall, Craig. « *Inclusion Is a Feeling, Not a Place: A Qualitative Study Exploring Autistic Young People's Conceptualisations of Inclusion*. » *International Journal of Inclusive Education* 24, no 12 (2020/10/14 2020) : 1285-310. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1523475>.
- Köpfer, Andreas et Edda Óskarsdóttir. « *Analysing Support in Inclusive Education Systems – a Comparison of Inclusive School Development in Iceland and Canada since the 1980s Focusing on Policy and in-School Support*. » *International Journal of Inclusive Education* (2019) : 1-15. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1624844>.
-

- Lewis, Ingrid, Su Lyn Corcoran, Said Juma, Ian Kaplan, Duncan Little et Helen Pinnock. « Il est temps d'arrêter de polir les cuivres du Titanic : aller au-delà de la formation « vite fait bien fait » des enseignantes et enseignants pour l'inclusion, vers des théories de changement durables. » *International Journal of Inclusive Education* (2019) : 1-18. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1624847>.
- Liebowitz, Cara, « *I Am Disabled: On Identity-First Versus People-First Language*, » *thebodyisnotanapology*, 20 mars 2015, <https://thebodyisnotanapology.com/magazine/i-am-disabled-on-identity-first-versus-people-first-language/>.
- Materechera, Ellen Kakhuta. « *Inclusive Education: Why It Poses a Dilemma to Some Teachers*. » *International Journal of Inclusive Education* 24, no 7 (2020/06/06 2020) : 771-86. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1492640>.
- Mitchell, David. « *Inclusive Education Is a Multi-Faceted Concept*. » *Center for Educational Policy Studies Journal* 5, no 1 (2015) : 9-11.
- Mommandi, Wagma et Kevin Welner. « *How Charter Schools Control Access and Shape Enrollment*. » (10 septembre 2021). <https://www.tcpress.com/blog/charter-schools-control-access-shape-enrollment/>.
- Fédération des enseignantes-enseignants des écoles secondaires de l'Ontario. *The U.S. Charter School Experience: A Cautionary Tale*. (Toronto : OSSTF/FEESO, Décembre 2018). <https://www.osstf.on.ca/-/media/Provincial/Documents/Public-Education/no-cuts-to-education/the-threats-of-privatization/us-charter-school-experience-a-cautionary-tale.ashx>.
- Rudy, Lisa Jo, « *Person-First Vs. Identity-First Language for Discussing Disabilities*, » *verywellfamily*, 14 février 2023, <https://www.verywellfamily.com/focus-on-the-person-first-is-good-etiquette-2161897>.
- Santor, Darcy A., Chris Bruckert et Kyle McBride. « *Prevalence and Impact of Harassment and Violence against Educators in Canada*. » *Journal of School Violence* 20, no 3 (2021) : 261-73. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15388220.2021.1879097>.
- Thomas, Gary et Natasha Macnab. « *Intersectionality, Diversity, Community and Inclusion: Untangling the Knots*. » *International Journal of Inclusive Education* (2019) : 1-18. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1645892>.
- Tranjan, Ricardo. « *Ontario Pandemic School Funding: A Board-by-Board, School-by-School Analysis*. » *The Monitor (CCPA)*. (2021, 23 mars 2021). Accédé le 29 avril 2021. <https://monitormag.ca/articles/ontario-pandemic-school-funding-a-board-by-board-school-by-school-analysis>.
- UNESCO. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. (Paris : UNESCO, 1994). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>.
- Nations Unies. *Convention relatives aux droits des personnes handicapées*. (New York : Nations Unies, 13 décembre 2006). <https://undocs.org/fr/A/RES/61/106>.
- WSIB/CSPAAT Ontario. *PIPEDA, demande d'accès à l'information* 19-173. Toronto, ON : WSIB/CSPAAT Ontario, 2019.

