

# Invalidité et inclusion dans l'éducation canadienne :

politique, procédure et pratique

Helena Towle





CCPA

CANADIAN CENTRE  
for POLICY ALTERNATIVES  
CENTRE CANADIEN  
de POLITIQUES ALTERNATIVES

ISBN 978-1-77125-221-8

Ce rapport est disponible gratuitement à [www.policyalternatives.ca](http://www.policyalternatives.ca). Des copies imprimées peuvent être commandé de l'Office national du CCPA frais de 10 \$.

#### **S'IL VOUS PLAÎT FAIRE UN DON...**

**Aidez-nous à continuer d'offrir nos publications gratuites en ligne.**

Avec votre soutien, nous pouvons continuer à produire des recherches de qualité — et assurez-vous qu'elle tombe entre les mains des citoyens, des journalistes, des décideurs et progressistes. Visitez [www.policyalternatives.ca](http://www.policyalternatives.ca) ou appelez le 613-563-1341 pour plus d'informations.

Le CCPA est un organisme de recherche indépendant. Ce rapport a été soumis à un examen par les pairs et répond aux normes de recherche du Centre.

*Les opinions et recommandations formulées dans le présent rapport, ainsi que s'il y avait erreurs, sont celles des auteurs et ne reflètent pas nécessairement l'opinion des éditeurs ou des donateurs de ce rapport.*



#### **À PROPOS DE L'AUTEUR**

*Helena Towle* est engagée dans la défense des droits des personnes handicapées. Elle travaille pour soutenir les enfants avec un handicap et leurs familles — en particulier leurs frères et sœurs. Helena est titulaire d'une maîtrise en études critiques du handicap. Elle habite à Ottawa.

#### **REMERCIEMENTS**

Le financement du présent rapport a été fourni par le Fonds de services de garderies du Syndicat des travailleurs et travailleuses des postes (STTP) et du Syndicat des employés des postes et communications (SEPC), une composante de l'Alliance de la Fonction publique du Canada aux termes de leurs conventions collectives avec la Société canadienne des postes. Le Fonds, financé par Postes Canada et administré par le STTP, subventionne la recherche et les ressources pour appuyer les travailleurs et travailleuses des postes et aide le STTP à mieux servir ses membres et la collectivité en général.

L'auteur tient à remercier les personnes suivantes : Erika Shaker pour son inébranlable patience et ses conseils sur ce projet, Jamie Kass d'avoir toujours fait de ce projet une priorité et de m'avoir encouragé, Lucy Trew pour son excellent travail éditorial plein de ressources, Bernie Froese Germain pour son intuition et ses commentaires, Gail Holdner pour son soutien et le partage de ses précieuses ressources et Shellie Bird pour ses commentaires et son assistance. Merci également à toutes les fédérations et associations des enseignants qui ont fourni à l'auteur une précieuse collaboration et des commentaires judicieux, au bureau national du Centre canadien de politiques alternatives pour leur accueil chaleureux et leur appui, et au Syndicat des travailleurs et travailleuses des postes pour leur implication dans cette recherche. Je remercie tout particulièrement les nombreuses familles qui ont des enfants handicapés, y compris la mienne, pour avoir été, pour moi et pour bien d'autres, une source d'inspiration et pour m'avoir montré ce qu'est la persévérance. Ceci est pour vous. Toute erreur ou omission relève de la seule responsabilité de l'auteur.

5	<b>Sommaire</b>
7	<b>Introduction</b>
	Historique et contexte juridique de l'inclusion scolaire
	Langage et concepts entourant l'invalidité
11	<b>Taux d'invalidité au Canada</b>
13	<b>Aperçu des politiques sur l'inclusion scolaire et de son financement</b>
	Plans d'enseignement individualisés
	Financement
	Planification de la transition
21	<b>Recommandations</b>
33	<b>Conclusion</b>
34	<b>Annexe 1 : Méthodologie</b>
36	<b>Annexe 2 : Inclusion scolaire et financement partout au Canada</b>
63	<b>Notes</b>



# Sommaire

EN COMPARAISON AVEC les adultes sans invalidité, au Canada, les adultes handicapés accusent un niveau d'éducation plus bas, un plus haut taux de chômage et un revenu de ménage moins élevé tout en ayant à relever les défis d'accéder à un logement, à des soins de santé et à des moyens de transport abordables.<sup>1</sup> Voilà pourquoi les enfants handicapés doivent avoir la possibilité d'apprendre dans un milieu accueillant, avec des enfants du même âge, de manière à ce qu'ils puissent aller tout aussi loin que les enfants de leur âge.

Le présent rapport donne un portrait général des politiques en matière d'enseignement spécial dans l'ensemble du Canada. Il est principalement destiné aux parents et aux autres membres de la famille des enfants ayant une déficience. Parce qu'ils sont les principaux défenseurs de leur enfant, il est important pour eux d'avoir le plus d'information possible concernant les politiques qui appuient les droits de leurs enfants à l'éducation dans chaque province et chaque territoire.

Le droit à l'éducation d'un enfant handicapé est protégé par de multiples dispositions législatives internationales sur la dignité humaine et sur la nécessité de respecter les différents besoins. Cependant, le Canada n'a aucune législation fédérale protégeant le droit d'un enfant handicapé à l'inclusion scolaire, parce que l'éducation relève de la compétence des provinces et des territoires.

Bien que chaque province et chaque territoire affichent une certaine forme de politique en matière d'inclusion scolaire, la teneur de chacune dif-

fère considérablement quant à la façon de définir l'inclusion, la façon dont elle est appliquée et la façon dont elle est financée.

Dans le premier chapitre du rapport, l'auteur présente un aperçu des trois grands thèmes du contexte de la politique d'inclusion scolaire de chaque province et territoire. Au deuxième chapitre, les conclusions tirées de la comparaison des politiques, jumelées à la recension des écrits et aux entrevues informatives qu'on y présente, sont à la base des nombreuses recommandations visant à améliorer la politique, l'instauration et la prestation des services d'enseignement spécial :

- Veiller à ce que le politique en matière d'éducation soit inclusive, conformément au pacte international
- Donner plus de ressources et de soutien aux enseignants
- Fournir un soutien adéquat aux élèves handicapés et à leur famille, tant à l'extérieur qu'à l'intérieur de la classe
- Accroître l'implication des intervenants et la sensibilisation au passage du milieu scolaire à la vie communautaire

Un aperçu détaillé de la politique en matière d'inclusion scolaire et de son financement dans chaque province et chaque territoire est fourni à l'annexe 2.

L'auteur conclut qu'une véritable inclusion scolaire doit devenir une priorité pour toutes les collectivités du Canada, parce que les résultats scolaires chez les personnes handicapées ont un impact à long terme sur chacun de nous. Investir dans une meilleure compréhension et appuyer l'inclusion scolaire est un investissement dont tout le monde bénéficiera, parce qu'il contribue à créer une société plus compréhensive.

Les pensionnats sont fermés, alors ne maintenons pas plus longtemps les élèves handicapés dans un monde d'isolement et de ségrégation.

# Introduction

---

## Historique et contexte juridique de l'inclusion scolaire

IL Y A plus de quarante ans, le rapport *One Million Children* lançait un appel à la société canadienne pour qu'elle cesse de discriminer les enfants handicapés et de les séparer des autres enfants de leur âge et de leur famille.<sup>2</sup> Les auteurs arguaient qu'un bon système d'éducation exigeait la formation des enseignants et un service de soutien et de transition, tant pour les enseignants que pour les enfants handicapés.<sup>3</sup> Au moment de la publication du rapport, de 10 à 15 % de la population d'enfants au Canada (entre 840 000 et 1 260 000 enfants) présentaient des troubles affectifs ou d'apprentissage.

Le rapport *One Million Children* traite également en profondeur des comportements et des étiquettes, disant que les tensions souvent reliées aux professions vouées au bien-être d'autrui peuvent nuire au résultat de l'expérience vécue par l'enfant en classe. Un enfant handicapé devrait être traité comme une personne à part entière, et non fragmenté par des étiquettes et des diagnostics. Le traitement et le contrôle devraient être des points avantageux de l'analyse, plutôt que des stéréotypes fondés sur des diagnostics médicaux.<sup>4</sup>

Le droit des enfants handicapés à l'éducation est protégé par plusieurs dispositions législatives internationales : le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (1966),<sup>5</sup> la Convention relative aux droits de l'enfant (1989), et la Convention relative aux droits des personnes handicapées des Nations Unies (2006).

La Convention relative aux droits de l'enfant souligne l'importance de l'intégration sociale et son impact sur le développement des enfants handicapés.<sup>6</sup> Le préambule de la Convention relative aux droits des personnes handicapées des Nations Unies stipule « Reconnaissant que la notion de handicap évolue et que le handicap résulte de l'interaction entre des personnes présentant des incapacités et les barrières comportementales et environnementales qui font obstacle à leur pleine et effective participation à la société sur la base de l'égalité avec les autres ».<sup>7</sup> De plus, à l'alinéa v) il est dit « Reconnaissant qu'il importe que les personnes handicapées aient pleinement accès aux équipements physiques, sociaux, économiques et culturels, à la santé et à l'éducation ainsi qu'à l'information et à la communication pour jouir pleinement de tous les droits de l'homme et de toutes les libertés fondamentales ».<sup>8</sup>

Ces dispositions législatives internationales soulignent la dignité humaine et la nécessité du respect, mais elles ne fournissent que très peu ou pas de directives sur la mise en application effective de la politique sur la protection des populations vulnérables à travers les cultures et les frontières.

Pas plus qu'il ne vient de directive de la part des autorités fédérales. L'éducation au Canada relève des gouvernements provinciaux et territoriaux, ce qui signifie que le droit à l'éducation de chaque enfant est protégé par la province ou le territoire où il réside. Bien que les politiques qui définissent l'enseignement spécial dans chaque province et territoire constituent une très grande amélioration par rapport à la ségrégation historique et à l'institutionnalisation qu'ont subies les enfants handicapés au cours de l'histoire du Canada, il y a encore beaucoup d'étapes à franchir avant qu'on parle d'une réelle inclusion.

Les cas de deux familles canadiennes portés devant les tribunaux témoignent de l'évolution de la façon dont les enfants handicapés sont perçus. *Eaton c. Conseil scolaire du comté de Brant* [1995] et *Moore c. Colombie-Britannique (Éducation)* [2012]. Dans les deux cas, les parents défendaient directement le droit de leur enfant à l'éducation; en d'autres mots, le parent représentait le droit de l'enfant à être traité équitablement à son école. En fait, les parents d'Emily Eaton contestaient la décision du Comité d'identification, de placement et de révision (CIPR) de déplacer leur fille d'une classe ordinaire inclusive à une classe spéciale, ce qui impliquait de la retirer de l'école que fréquentaient ses sœurs.

Le cas Eaton est important parce qu'il démontre la portée de l'autorité du Conseil scolaire sur les décisions de placement des enfants handicapés. Il a donné lieu à un dialogue entre les conseils scolaires et les parents sur



ce qui est « l'intérêt véritable » de leur enfant handicapé. Par exemple, les conseils scolaires doivent fournir une évidence empirique de l'expérience vécue par l'enfant dans une classe spéciale par rapport à celle vécue dans une classe ordinaire inclusive, s'ils veulent passer outre les versions des parents et de l'enfant sur la question. Mais la définition de l'intérêt véritable demeure subjective.

Bien que la Cour suprême du Canada ait statué que le placement d'Emily Eaton dans une classe d'enseignement spécial ne contrevenait pas à la garantie stipulée à l'article 1 de la Charte canadienne des droits et libertés, elle a conclu que chaque enfant devait être traité individuellement.<sup>9</sup>

Dans la cause Moore c. Colombie-Britannique (Éducation) [2012], les parents-plaideurs de Jeffrey Moore ont déposé une plainte à la Commission des droits de la personne de la Colombie-Britannique lorsqu'ils ont constaté que leur enfant, atteint de dyslexie grave, ne bénéficiait plus de l'accès à une éducation adéquate après que l'arrondissement scolaire eu décidé d'abolir le programme auquel Jeffrey était inscrit, sans créer une autre option.<sup>10</sup> La Cour suprême a statué en faveur de la famille Moore et exigé des arrondissements scolaires qu'ils offrent des programmes individualisés fondés sur une évaluation appropriée.

Les cas Eaton et Moore mettent l'accent sur la programmation et les droits individuels, renforçant ainsi la notion que tous les enfants handicapés ont droit à l'éducation. La Cour suprême du Canada a établi la distinction qu'un placement scolaire efficace pour un groupe d'élèves en difficulté peut ne pas être efficace pour un autre groupe d'élève en difficulté.<sup>11</sup>

Le cas Eaton reconnaît qu'un handicap est individuel et contextuel, mettant le point de mire sur le contexte particulier d'un individu plutôt que sur les besoins d'un groupe donné.<sup>12</sup> Dans les deux cas, Eaton et Moore, les conseils scolaires et les Tribunaux de l'enfance en difficulté ont pris des décisions dans l'intérêt véritable de chaque enfant. Toutefois, lorsqu'on en vient à la mise en application effective, aucune école n'est adéquatement équipée pour accueillir des enfants handicapés dans ses classes.

---

## Langage et concepts entourant l'invalidité

Le type de modèle utilisé pour conceptualiser l'invalidité influe sur le contenu des politiques sur l'éducation de l'enfance en difficulté et sur la façon dont elles sont appliquées. Le modèle médical de l'invalidité définit la personne comme étant en difficulté, alors que le modèle social de l'invalidité

souligne à quel point la façon dont une personne vit son handicap est tributaire de son environnement.

En d'autres mots, « le modèle social définit l'invalidité comme étant le produit de structures sociales et économiques particulières et vise à dénoncer l'oppression et la discrimination à l'égard des personnes handicapées, résultant de certaines formes d'exclusion institutionnelle et de comportements culturels ancrés dans les pratiques sociales ».<sup>13</sup> À l'opposé, le modèle médical de l'invalidité associe le handicap à une pathologie, faisant de cet état une tragédie personnelle et familiale qui nécessite une intervention médicale.<sup>14</sup> Il y a également une « cure » idéologique reliée au modèle médical de l'invalidité — l'idée qu'un handicap est un ennemi à combattre.<sup>15</sup>

En outre, il y a une différence entre un « handicap » et une « invalidité ». Un handicap peut consister à avoir l'usage d'une seule jambe, alors que l'invalidité peut être une limitation d'activité causée par l'usage d'une seule jambe et par l'exclusion de la société créée par cette limitation.

L'analyse de ces modèles d'invalidité est essentielle aux débats sur les classes adaptées parce qu'elle influence les perceptions du système d'éducation de l'enfance en difficulté et de ceux qui y participent.

Le langage, les diagnostics médicaux et les définitions de l'invalidité changent également constamment. Le langage utilisé pour décrire l'invalidité et l'expérience vécue dans ce contexte, ainsi que la façon de définir les « besoins spéciaux » varient considérablement d'une administration publique à une autre. Les termes « déficience », « besoins spéciaux », « anormalités » et « besoins intensifs » sont employés de façon interchangeable dans différentes politiques en matière d'inclusion scolaire des provinces et territoires du Canada; toutefois, le présent rapport emploiera « enfants ou élève(s) handicapés » pour englober tous ces termes.

# Taux d'invalidité au Canada

L'INVALIDITÉ ET L'INCLUSION scolaire sont des concepts qui évoluent. Les pratiques d'inclusion scolaire requièrent une surveillance constante et des mesures de responsabilisation afin d'en déterminer le succès. Mais il peut s'avérer difficile de faire des comparaisons significatives sur les expériences en matière d'invalidité et sur l'accessibilité aux services dans l'ensemble du Canada – non seulement la gravité de l'incapacité est-elle classifiée différemment par chaque province et territoire, mais il y a également un manque courant de données ou de statistiques comparables qui peuvent représenter de façon précise le type et la gravité de l'invalidité, ainsi que l'âge et le lieu de résidence des enfants handicapés au pays. Voici un résumé de ce que nous savons sur les taux d'invalidité au Canada.

Dans le passé, Statistique Canada a mené deux enquêtes nationales visant à analyser l'expérience vécue par les personnes handicapées. La première fut l'Enquête sur la santé et les limitations d'activités (ESLA) en 1991. ESLA a permis de déterminer le nombre et la répartition des personnes handicapées qui résident dans des établissements au Canada – incluant les établissements de santé, mais excluant les établissements carcéraux – et les obstacles auxquels elles étaient confrontées. La deuxième, l'Enquête sur la participation et les limitations d'activités (EPLA) menée plus récemment en 2006, a servi à recueillir des données sur les adultes et les enfants dont les activités quotidiennes sont limitées en raison de leur état de santé ou d'une incapacité.

En 2006, le taux d'invalidité était de 14,3 %, signifiant que plus de 4,4 millions de Canadiens (environ un sur sept) étaient recensés en tant que personne handicapée. Le taux d'invalidité varie entre les provinces et territoires du Canada et croît constamment avec l'âge. En 2006, 174 810 enfants âgés de 5 à 14 ans de l'ensemble du pays avaient une invalidité reconnue – soit un taux de 4,6 %. Les types d'invalidité les plus courants chez les enfants de 5 à 14 ans étaient des états chroniques et des difficultés d'apprentissage et/ou de communication.<sup>16</sup>

De 2007 à 2012, Statistique Canada a mené des enquêtes sur le nombre d'inscriptions dans les écoles publiques du Canada nécessitant une éducation en classe adaptée. Toutefois, l'enquête fut annulée en 2014, alléguant des inquiétudes concernant la qualité des données dans CANSIM (base de données socioéconomique de Statistique Canada) et décrivant le domaine des besoins spéciaux/classes adaptées comme étant compliqué et difficile à sonder.

En 2012, Statistique Canada a mené son Enquête canadienne sur l'incapacité (ECI) portant uniquement sur les Canadiens âgés de 15 ans et plus. L'ECI a révélé que 3,8 millions (13,7 %) de Canadiens dans ce groupe d'âge présentaient une invalidité. Le taux enregistré pour le groupe de 15 à 24 ans était de 4,4 % et les causes d'incapacité relevées étaient principalement des troubles mentaux/psychologiques, de la douleur et des difficultés d'apprentissage.<sup>17</sup> Toutefois, parce que l'ECI et l'EPLA ont utilisé différentes catégories de classification, leurs données ne sont pas comparables.

La Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants a mené un sondage national auprès de quelque 3 800 enseignants dans 9 900 classes d'écoles anglophones et francophones, qui a permis les constatations suivantes :

- Une classe compte en moyenne 21,3 élèves.
- Le nombre d'élèves en difficulté par classe est en moyenne 3,5 (16,3 % du nombre total d'élèves dans les classes sondées).
- Parmi les classes sondées, environ 80 % avaient au moins un élève officiellement reconnu comme étant en difficulté, et environ 28 % en comptaient cinq ou plus.<sup>18</sup>

# Aperçu des politiques sur l'inclusion scolaire et de son financement

CHAQUE PROVINCE ET chaque territoire du Canada ont des politiques en matière d'inclusion scolaire, mais autant les politiques que la façon de les appliquer varient d'une administration à l'autre, et il en va de même pour la méthode de financement de l'éducation en général et de l'enseignement spécial en particulier.

Parce que chaque province et chaque territoire se composent de populations uniques ayant des besoins qui leur sont propres, jusqu'à un certain point, il va de soi que leur politique en matière d'éducation diffère. Toutefois, lorsque la même étiquette diagnostique est utilisée, l'accès aux services et aux programmes qui répondent aux besoins de cette même étiquette devrait être le même également, quelle que soit l'administration. Malheureusement, la variation dans les politiques sur l'éducation, leur mise en application et leur mode de financement fait que, actuellement, un élève handicapé d'une région du pays peut recevoir une aide qui diffère considérablement de celle que reçoit un autre élève handicapé d'une autre région.

Pour illustrer cette théorie, le chapitre qui suit présente une vue d'ensemble de trois thèmes d'orientation, chacun étant une préoccupation commune des parents et des membres de la famille d'enfants handicapés : plans d'enseignement individualisés, méthode d'allocation des fonds et planifi-

cation de la transition. Pour une description plus exhaustive de la politique en matière d'inclusion scolaire de chaque province et territoire, reportez-vous à l'annexe 2.

---

## Plans d'enseignement individualisés

Bien que chacune des administrations publiques définisse « besoins spéciaux » différemment, la majorité des politiques en matière d'inclusion scolaire décrivent la philosophie de l'inclusion et les outils qui servent à la mettre en œuvre.

Un de ces outils est le Plan d'enseignement individualisé (PEI) utilisé dans l'ensemble du Canada afin d'assurer que les écoles conçoivent et appliquent un programme d'enseignement spécial adapté aux besoins individuels. Selon la région, on peut parler de plan de soutien individuel pour l'élève, plan d'inclusion et d'intervention, plan de programme individualisé ou de programme d'enseignement personnalisé, mais l'objectif de base est le même.

En Colombie-Britannique, en Alberta, au Manitoba, en Ontario, au Québec, en Nouvelle-Écosse, à l'Île du Prince-Édouard, à Terre Neuve-et-Labrador, au Nunavut, dans les Territoires du Nord-Ouest et au Yukon, le processus du PEI exige que l'élève soit d'abord évalué, ou autrement identifié, afin de déterminer ses forces pour ensuite adapter son programme d'éducation en conséquence. En Saskatchewan, une évaluation officielle est mentionnée dans la politique, mais une analyse holistique des besoins de l'élève devrait être menée pour déterminer ses besoins en classe. Au Nouveau Brunswick, le processus du Programme d'enseignement personnalisé (PEP) indique que l'élève peut recevoir des services même s'il n'y a aucune identification issue d'une évaluation formelle, mais on demande que soient fournis les résultats d'une évaluation informelle ou formelle dans le cas d'une demande de consultation pour un élève auprès d'une enseignante ressource et d'une équipe interne de services aux élèves.

Dans chaque province et territoire, les PEI sont sous la responsabilité du directeur de l'école qui doit informer les parents de l'élève de leurs droits et de ceux de leur enfant.

---

## Financement

Les différents besoins des élèves handicapés doivent être comblés par une aide financière; des ressources doivent être mises en place pour s'assurer

qu'il y ait du personnel qualifié dans les classes inclusives (sujet traité plus en détail au chapitre des recommandations du présent rapport).

La plupart, mais pas la totalité, des administrations publiques allouent des fonds selon une formule de financement global, généralement basé sur le taux d'inscriptions, où un budget global est alloué par la province ou le territoire aux conseils scolaires, qui peuvent l'utiliser à leur discrétion. Le montant du financement — et par conséquent le nombre d'employés à embaucher — est fondé sur le nombre d'élèves. C'est ce qui constitue le défi de l'affectation des ressources : s'il n'y a pas suffisamment de ressources financières pour embaucher le nombre adéquat de ressources humaines, le programme d'éducation pour l'élève handicapé risque de ne pas être appliqué.

Ce survol a pour but l'examen des différents critères de financement utilisés dans chaque province et territoire, et non la comparaison des montants alloués aux élèves dans chacune de ces administrations, puisqu'aucune d'elles ne finance l'enseignement spécial de la même manière :

- **Colombie-Britannique** : Le budget de la province accorde des fonds pour l'éducation publique et distribue cet argent selon un modèle de financement préétabli. Ces fonds sont répartis selon le système *K-12 Funding Allocation* qui utilise les données recueillies par les arrondissements scolaires (comme le nombre d'élèves inscrits). Les fonds supplémentaires pour élèves handicapés sont accordés selon un système à trois niveaux. Par exemple, le financement de niveau 3 inclut les élèves diagnostiqués qui requièrent une intervention comportementale intensive et les élèves qui présentent une maladie mentale grave. La répartition des fonds pour tous les niveaux est fondée sur le type ou la gravité de l'invalidité et sur l'inscription à plein temps.
- **Alberta** : Le ministère de l'Éducation détermine le budget de fonctionnement de chaque conseil scolaire, selon la formule de répartition de la province. Le financement différentiel est accordé en supplément du financement de base, selon les caractéristiques individuelles des besoins de chaque conseil scolaire, tels que les besoins relatifs à l'inclusion scolaire et aux élèves de Premières Nations, Métis et Inuits.
- **Saskatchewan** : Le financement des divisions scolaires en Saskatchewan est attribué selon un modèle K-12 de répartition des fonds basée sur le taux d'inscriptions prévu et sur les données de l'école. Les divisions scolaires (ou conseils) sont responsables du partage du financement SFL (*Supports for Learning*) en fonction des besoins en soutien aux élèves en difficulté.

- **Manitoba** : À l’instar de la Colombie-Britannique, de la Saskatchewan et de l’Alberta, la province du Manitoba fournit un financement de base pour le fonctionnement des établissements. Chaque division (ou conseil) scolaire offre un soutien continu unique aux élèves handicapés. Un financement supplémentaire pour les élèves qui requièrent des besoins spéciaux est accordé à chaque division scolaire sous la forme de subventions de niveau 2 et de niveau 3.
- **Ontario** : Ontario finance l’éducation par élève. Les différentes subventions comprises dans la formule de financement de l’éducation dans la province déterminent le montant accordé à chaque conseil scolaire. Parmi les catégories de financement, on retrouve : le financement de base (pour les frais généraux comme les salaires et les manuels); les besoins spéciaux (programmes FLS/ELS, éducation de l’enfance en difficulté); et le financement pour l’entretien des immeubles et la construction de nouvelles écoles.
- **Québec** : Les articles 275 à 277 de la *Loi sur l’instruction publique* du Québec stipulent que le financement doit être réparti entre les commissions scolaires de façon équitable. Chaque école doit avoir son budget approuvé par la commission scolaire, particulièrement, les ressources financières exactes allouées aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté d’adaptation ou d’apprentissage. Le Québec accorde un financement de base pour les services organisationnels (l’administration des écoles, par exemple) et les services éducatifs, qui comprennent les besoins particuliers de la population couverte par la commission scolaire.
- **Nouveau-Brunswick** : Le ministère de l’Éducation et du Développement de la petite enfance utilise un modèle de financement direct pour les programmes et les services offerts dans les arrondissements scolaires anglophone et francophone. Le montant du financement accordé pour les programmes et services d’adaptation scolaire est basé sur le nombre d’inscriptions dans les deux types d’arrondissements.
- **Nouvelle-Écosse** : En plus du programme de subvention selon un modèle de financement préétabli, une subvention d’enseignement spécial préétablie (financement ciblé) est accordée pour les élèves handicapés de chaque école de la province. Une grille de ressources normalisée est appliquée par rapport au nombre d’élèves inscrits pour déterminer le montant du financement.



- **Île-du-Prince-Édouard** : Le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance accorde un financement selon une formule fondée sur les besoins de la population d'élèves inscrits; ces fonds sont répartis entre les élèves aux besoins intenses et ceux aux besoins de nature générale. Les conseils scolaires (anglophones et francophones) sont tenus de répartir les ressources humaines et financières équitablement entre les écoles.
- **Terre-Neuve-et-Labrador** : Le financement à Terre-Neuve-et-Labrador est versé directement aux conseils scolaires. Le financement de base est alloué aux postes d'enseignant et d'éducateur spécialisé selon le nombre d'élèves inscrits. Une allocation supplémentaire pour les services d'aide aux élèves est destinée aux ressources chargées de développer, d'appliquer et d'évaluer des programmes pour élèves handicapés, y compris les salaires, le matériel, les déplacements, etc.
- **Nunavut** : Le ministère de l'Éducation du Nunavut utilise un modèle de budget global pour allouer des fonds à chaque autorité régionale (arrondissement scolaire) pour répondre aux besoins des élèves.
- **Territoires du Nord-Ouest** : Les contributions au financement des écoles sont calculées d'après les données d'inscription pour couvrir les coûts de fonctionnement et d'entretien. Ce financement permet aux autorités scolaires d'offrir des systèmes et des services de soutien afin que les élèves participent pleinement à l'inclusion scolaire dans des classes ordinaires, avec des élèves du même âge et dans leur localité.
- **Yukon** : L'article 178 de la *Loi sur l'éducation* du Yukon stipule que chaque commission scolaire doit disposer des ressources financières suffisantes pour lui permettre de mettre en œuvre son budget annuel de fonctionnement et d'entretien approuvé. Une allocation de base est accordée en fonction du nombre d'inscriptions à l'école. Par exemple, on accorde 1,5 assistant en éducation pour 261 élèves. Les surintendants et les directeurs d'école doivent prévoir les besoins administratifs fondamentaux de leur école, en plus des besoins de leurs élèves handicapés.

---

## Planification de la transition

À mesure que leur enfant handicapé prend de l'âge, les parents deviennent de plus en plus inquiets à propos de sa vie postscolaire et de son avenir au

sein de la population en tant qu'adulte. Il est dans l'intérêt véritable des parents et des élèves de planifier l'avenir — dans certains cas, dès la neuvième année (secondaire 3)<sup>19</sup> — pour le passage de l'école à la vie sociale. La planification de la transition varie d'une province à l'autre puisque l'âge à laquelle l'élève doit quitter l'école publique n'est pas le même partout. Par exemple, en Saskatchewan un élève peut faire des études secondaires jusqu'à l'âge de 22 ans, alors qu'à l'Île-du-Prince-Édouard, un élève n'y est plus admissible passé l'âge de 20 ans.

Bien que l'ensemble des provinces et territoires mentionne que le plan de transition devrait être intégré au Plan d'enseignement individualisé de l'élève, la planification de la transition est traitée différemment dans chaque région. Cette planification est importante. Créer et mettre en œuvre une politique de planification de la transition, ou du moins un processus entourant la transition, et s'assurer que le plan est suivi par tous ceux qui sont concernés est la voie la plus sûre d'obtenir des résultats positifs chez les élèves handicapés, comme l'accès à un logement abordable et à des offres d'emploi potentiel.

Le survol suivant définit si une province ou un territoire s'est doté d'une politique distincte en matière de planification de la transition, ou si une telle politique est intégrée à une politique plus générale traitant de l'inclusion scolaire ou à une autre ressource ministérielle :

- **Colombie-Britannique** : La planification de la transition est traitée dans de nombreux documents qui décrivent l'importance qu'accorde la province à cette question. Le ministère de l'Éducation a d'ailleurs publié *Cross Ministry Transition Planning Protocol for Youth with Special Needs*.<sup>20</sup>
- **Alberta** : La planification de la transition est traitée au chapitre 8 du rapport publié par la division *Learning and Teaching Resources*, intitulé *Individualized program planning (IPP) : ECS to grade 12*.<sup>21</sup>
- **Saskatchewan** : La province n'a pas de politique distincte sur la planification de la transition, mais une partie de son plan directeur intitulé *Policy, Guidelines, and Procedures for Functional Integrated Programs* du ministère de l'Éducation traite de la planification de la transition.<sup>22</sup>
- **Manitoba** : Le Manitoba a adopté un protocole interministériel sur la planification de la transition intitulé *Vers la vie d'adulte : Protocole de transition de l'école à la communauté pour les élèves avec des besoins spéciaux*.<sup>23</sup>

- **Ontario** : Le ministère de l'Éducation exige qu'une planification de la transition soit intégrée au Plan d'enseignement individualisé de chaque élève qui en a un, indépendamment du fait qu'il ait ou non été identifié comme ayant une invalidité par le Comité d'identification, de placement et de révision (CIPR) du conseil scolaire. Le ministère a également publié une ressource intitulée *Guide sur la planification de la transition*.<sup>24</sup>
- **Québec** : La planification de la transition est traitée dans un document intitulé *Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité*, qui est une initiative conjointe du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, du ministère de la Famille et des Aînés et du ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec.<sup>25</sup>
- **Nouveau-Brunswick** : La division Programmes d'études et services aux élèves du ministère a publié un document intitulé *Resource for the Transition of Students with Exceptionalities From School to Work or Secondary Education and Adult Life*.<sup>26</sup>
- **Nouvelle-Écosse** : La planification de la transition est prise en compte même si l'élève n'est pas identifié comme ayant une invalidité ou qu'il n'a pas de Plan d'enseignement individualisé. La division des services aux élèves du ministère a créé le document *Transition Planning for Students with Special Needs : The Early Years through Adult Life*.<sup>27</sup>
- **Île-du-Prince-Édouard** : La planification de la transition est traitée dans un document intitulé *Secondary Transition Planning : A Framework for Successful Transition Planning for Young People with Special Needs*.<sup>28</sup>
- **Terre-Neuve-et-Labrador** : La province n'a pas de politique distincte sur la planification de la transition, cependant, le sujet est traité dans un document de la division des services d'aide aux élèves du ministère intitulé *Programming for Individual Needs : Teaching Students with Autism Spectrum Disorders*.<sup>29</sup>
- **Nunavut** : Le territoire n'a pas de politique distincte sur la planification de la transition, mais le sujet est traité dans la politique *Foundation for Inclusive Education Inuglugijaittuq in Nunavut Schools*.<sup>30</sup>
- **Territoires du Nord-Ouest** : Le ministère de l'Éducation, de la Culture et de la Formation traite de la planification de la transition dans son document : *Individual Education Plans: Guidelines for Development*.<sup>31</sup>

- **Yukon** : Bien qu'il n'y ait aucune politique précise sur la planification de la transition, le sujet est traité en détail dans le document du ministère de l'Éducation intitulé *Manuel à l'intention des parents sur les services de soutien aux élèves*.<sup>32</sup>

# Recommandations

POUR QUE L'INCLUSION scolaire soit complète et réelle, elle doit répondre aux divers besoins de *tous* les participants au sein du système d'éducation, y compris ceux qui font partie des groupes historiquement défavorisés.

Ce principe d'inclusion est très bien établi sur la scène internationale. L'article 23.1 de la Convention relative aux droits des enfants stipule : Les États partis reconnaissent que les enfants mentalement ou physiquement handicapés doivent mener une vie pleine et décente, dans des conditions qui garantissent leur dignité, favorisent leur autonomie et facilitent leur participation active à la vie de la collectivité.<sup>33</sup> L'article 24.2 de la Convention relative aux droits des personnes handicapées stipule qu'aux fins de l'exercice de leur droit à l'éducation, les États Parties veillent à ce que :

- « les personnes handicapées ne soient pas exclues, sur le fondement de leur handicap, du système d'enseignement général et à ce que les enfants handicapés ne soient pas exclus, sur le fondement de leur handicap, de l'enseignement primaire gratuit et obligatoire ou de l'enseignement secondaire;
- les personnes handicapées puissent, sur la base de l'égalité avec les autres, avoir accès, dans les communautés où elles vivent, à un enseignement primaire inclusif, de qualité et gratuit, et à l'enseignement secondaire;

- il soit procédé à des aménagements raisonnables en fonction des besoins de chacun;
- les personnes handicapées bénéficient, au sein du système d'enseignement général, de l'accompagnement nécessaire pour faciliter leur éducation effective;
- des mesures d'accompagnement individualisé efficaces soient prises dans des environnements qui optimisent le progrès scolaire et la socialisation, conformément à l'objectif de pleine intégration. »<sup>34</sup>

Bon nombre de provinces et de territoires n'ont pas révisé leurs politiques sur l'enseignement spécial depuis plus de 10 ans; par conséquent, les politiques sur l'inclusion scolaire ne sont pas toutes en harmonie avec les normes d'éducation actuelles ou les conventions internationales dont le Canada est signataire.

Les recommandations suivantes sont suggérées dans le but de dénoncer la façon dont les élèves handicapés ont été historiquement défavorisés par l'actuel système d'éducation; une mise à jour de la politique existante s'est avérée nécessaire, ainsi que des changements dans la façon d'interpréter l'invalidité dans les politiques en matière d'enseignement spécial, tout comme dans les écoles et les collectivités de toutes les régions du Canada.

---

## **Veiller à ce que la politique sur l'éducation soit inclusive, conformément au pacte international**

Les deux conventions internationales citées plus haut — dont le Canada est signataire — nous donnent une mesure utile de la responsabilité au niveau fédéral quant au droit de chaque enfant handicapé, quel que soit son lieu de résidence, à un programme d'inclusion scolaire. Dans cet encadrement fédéral, les gouvernements provinciaux et territoriaux sont tenus de s'assurer que les besoins de leur population sont comblés conformément à ces conventions internationales.

Les soi-disant politiques d'inclusion scolaire — y compris les pratiques entourant les évaluations normalisées — qui favorisent la ségrégation dans les classes et la programmation distincte, ne font que séparer les élèves handicapés des enfants de leur âge. Cette pratique renforce le manque de compréhension des divers besoins qui sera perpétué par les générations à venir. On ne parle pas de progrès.

En outre, les politiques en matière d'inclusion scolaire sont largement dictées par les normes et les attentes relatives au développement humain

« normal »<sup>35</sup> et, dans la majorité des cas, leur mise en application demeure trop catégorique. En ce sens, tout doit être revu et corrigé.

Le présent rapport reconnaît que l'intégration est en tout temps bénéfique; cependant, certains enjeux doivent être soulevés. Tous les parents ou gardiens ont droit aux ressources et au soutien dont ils ont besoin pour s'assurer que leur enfant a la possibilité de s'intégrer à un programme d'éducation de leur choix. Il ne s'agit pas d'une solution qui convient à tous.

### **Éliminer les processus d'option de refus**

Une classe qui se veut véritablement inclusive est une classe où tous les enfants du même âge, de tous horizons, ont la possibilité d'interagir et d'avoir un sens d'appartenance et d'acceptation. Ce type d'inclusion est important pour que l'élève puisse se développer et se valoriser, ce qui, en retour, améliore ses résultats scolaires.<sup>36</sup>

Les classes inclusives ne sont pas seulement meilleures pour les élèves handicapés. Les enfants dans les classes qui intègrent les élèves handicapés démontrent une plus grande disposition à la communication et au leadership, acceptent plus facilement les différents besoins et peuvent même avoir de meilleurs résultats en lecture et en mathématique que les enfants de même âge qui fréquentent des classes sans élèves handicapés.<sup>37</sup> Une récente étude a révélé que là où des pratiques d'inclusion avaient été appliquées avec succès, les autres élèves de la classe étaient plus enclins à l'acceptation et à l'empathie à l'égard des besoins des élèves handicapés. Les élèves handicapés n'entravaient pas l'apprentissage de leurs camarades, une inquiétude souvent citée par rapport à la philosophie sur la véritable inclusion.<sup>38</sup>

Toutefois, l'inclusion varie entre la politique et la pratique. Il semble y avoir trois types de soi-disant inclusion dans les classes partout au pays : « inclusion » selon laquelle les élèves handicapés participent activement en classe; « inclusion » selon laquelle les élèves handicapés participent en classe, mais en sont retirés à certains moments; et « inclusion » selon laquelle les élèves handicapés sont regroupés dans leur propre classe distincte.

Actuellement, la majorité des politiques provinciales et territoriales comportent une option de « refus ». En d'autres mots, une partie de la politique dit que si l'école estime avoir fait toutes les tentatives nécessaires pour intégrer un élève handicapé dans une classe, sans succès, elle peut modifier le plan d'enseignement de l'enfant et envoyer l'élève dans une autre classe ou dans une école de classes adaptées. Tant que ces options de programme alternatif et de classes spéciales seront maintenues, le personnel des écoles pourra recommander de placer des élèves handicapés dans ces classes, par-

ticulièrement lorsqu'un éducateur est d'avis que le soutien qu'on leur offre est inadéquat<sup>39</sup> et qu'il existe un meilleur soutien ailleurs.

Le retrait des options de refus et un fonctionnement non catégorique, comme le fait actuellement l'Île-du-Prince-Édouard,<sup>40</sup> laissent moins de possibilités de diviser les élèves et les services et plus d'incitatifs à rendre les classes réellement inclusives.

## **Changer la formule des évaluations générales de l'élève**

Hormis quelques exceptions, les modèles d'évaluation des élèves sont généralement normatifs et conçus en considérant la majorité comme une mesure de responsabilisation. Mais, alors que le système d'éducation tente de s'adapter aux divers besoins des élèves, il devient contre-productif d'exiger en même temps que les élèves atteignent les résultats prescrits par des évaluations normalisées.<sup>41</sup>

Les élèves nouvellement arrivés au Canada ou dont la langue maternelle n'est pas le français ou l'anglais et les élèves marginalisés sur le plan socioéconomique sont défavorisés et mal servis par les processus d'évaluation uniformisée, spécialement lorsqu'ils sont comparés à certains enfants de leur âge.<sup>42</sup> L'inefficacité de l'évaluation normalisée est encore plus poussée lorsqu'il s'agit d'évaluer des élèves handicapés. Les évaluations effectuées en classe sont conçues par les enseignants; la différence dans l'accessibilité de ces évaluations est qu'elles sont fondées sur l'apprentissage de l'élève et donc, préférables aux options normalisées. Pour cette raison, les formules d'évaluation authentique qui reconnaissent les différents besoins de l'ensemble des élèves, y compris ceux des élèves handicapés, doivent se poursuivre et être privilégiées.

## **Réduire l'effectif des classes**

Pour que les classes soient véritablement inclusives, l'effectif de la classe doit être déterminé corrélativement à sa composition et aux divers besoins des élèves. Des études ont démontré que les élèves qui ont été précédemment défavorisés dans leur milieu scolaire font plus de progrès — qui se perpétue dans les classes ultérieures — lorsque leurs classes du primaire comptent moins d'élèves.<sup>43</sup>

La réduction de l'effectif des classes s'est retrouvée au premier rang des priorités de dépenses dans sept des huit sondages menés par la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants entre 1995 et 2008. Dans



les premières années scolaires, il est reconnu que les avantages des classes moins nombreuses sont plus grands lorsque l'effectif de la classe est réduit à 20 ou moins.<sup>44</sup> Dans un sondage auprès de quelque 3 800 enseignants représentant 9 900 classes d'écoles anglophones et francophones du Canada, les écoles anglophones (y compris celle d'immersion française) avaient en moyenne un effectif de 22 élèves, alors que dans les écoles francophones la moyenne était de 19 élèves.<sup>45</sup> Les personnes interviewées ont mentionné que les enseignants pourraient apporter un meilleur soutien si les écoles disposaient de plus de ressources, ce qui permettrait de réduire l'effectif des classes et de consacrer plus de temps à la préparation de l'enseignement.

---

## **Donner plus de ressources et de soutien aux enseignants**

Dans leur récente étude sur les perceptions du contexte de l'inclusion, Thompson et al. concluent que, bien que les enseignants soient universellement favorables à l'intégration, ils éprouvent une certaine frustration face aux différents discours tenus par les associations d'enseignants et le ministère de l'Éducation de leur province ou territoire sur la façon d'appliquer la politique en matière d'inclusion.<sup>46</sup>

Les représentants de la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants parlent d'application inégale de la politique et de divergences dans la prestation des services offerts par les divers niveaux du système d'éducation (ministère, conseils scolaires, écoles). Par exemple, selon un des répondants, passer d'une classe spéciale à une classe inclusive peut créer une confusion tant chez l'élève que chez les éducateurs si la transition n'est pas bien appuyée.

Une très grande majorité de répondants ont mentionné le manque de lien flagrant entre la philosophie sous-jacente aux politiques en matière d'inclusion et leur application dans les activités scolaires quotidiennes. Indépendamment des enjeux particuliers, comme les longs temps d'attente et le manque de services que vivent les élèves handicapés et leur famille, et l'absence de soutien au rôle d'enseignants, les répondants ont utilisé le terme « ressources » — tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la classe — en référence à l'ensemble de ces situations.

Les répondants ont souligné le manque de soutien en général; certains ont mentionné spécifiquement un besoin de plus de ressources humaines. Les répondants étaient d'avis qu'il est nécessaire de mettre en valeur le potentiel du personnel d'éducation afin de créer l'expertise et la confiance requises

pour donner lieu à des classes plus diversifiées. Il est souligné que l'expertise dans ce domaine est du ressort d'un petit groupe de ressources en place et qu'il sera donc nécessaire de développer des capacités chez plus de personnes.

### **Travailler avec les enseignants pour s'assurer qu'ils ont la formation dont ils ont besoin pour aider les élèves handicapés**

Parce qu'ils sont ceux qui créent le contexte d'apprentissage, les titulaires de classe sont la clé de la réussite des élèves. L'enseignant peut faire partie de la vie d'un enfant pour aussi peu qu'un an, mais si l'enfant n'est pas adéquatement encadré durant cette période, des effets négatifs à long terme peuvent en résulter. Et c'est particulièrement vrai dans les cas d'inclusion scolaire.

Tous les répondants ont souligné le rôle important des éducateurs, mais si la plupart des enseignants ne se sentent pas préparés à faire face à la diversité croissante dans leur classe, comment peuvent-ils encadrer adéquatement leurs élèves? Et si les élèves ne sont pas aptes à acquérir certaines connaissances, ils pourraient être incapables de combler cette lacune plus tard, puisqu'il y a un âge limite où un élève peut rester dans le système d'éducation.

Lorsqu'on leur a demandé quels types d'encadrement ils recherchaient, presque tous les répondants ont demandé plus d'expertise, de compréhension et de formation pour les enseignants auprès d'élèves handicapés. D'autres ont exprimé le désir qu'il y ait un développement des capacités professionnelles en vue de l'application des programmes d'enseignement spécial, pour les aider à mettre en valeur leur potentiel et à accroître leur confiance dans ce domaine.<sup>47</sup>

L'idée des enseignants participant tout au long de leur carrière à une formation interne, plutôt que d'assister à des ateliers théoriques (principale forme de développement professionnel offerte actuellement aux enseignants), est un thème récurrent dans les commentaires des répondants. Une analyse des comptes rendus de recherche conclut que même si la formation des enseignants sur l'inclusion scolaire reçue en complément de leurs études est en soi positive, elle ne les prépare pas à une application effective en classe du fait qu'elle soit principalement théorique, pas suffisamment pratique.<sup>48</sup> Une formation pratique plus complète pourrait aider les enseignants à développer leur capacité et leur confiance en soi.

Un effet très concret de l'étiquetage et de la stigmatisation des élèves handicapés est une surcharge de travail pour les enseignants sur le plan administratif. Les participants à l'étude de Crawford et Porter sur l'encadrement des enseignants dans l'application de l'inclusion scolaire ont vu cette tâche supplémentaire comme une source de stress — laquelle pourrait

être facilement minimisée en veillant à ce que les titulaires de classe aient plus de temps pour la préparation et plus de ressources pour mieux encadrer les élèves handicapés.<sup>49</sup>

### **Utiliser une approche collaborative**

Plutôt que de voir les élèves handicapés comme ayant une déficience, les enseignants peuvent adhérer à une politique d'inclusion scolaire réelle qui leur donnerait les outils et les ressources pour reconnaître les « capacités » d'apprentissage des élèves lorsqu'on leur fournit l'équipement ou l'aménagement approprié. Dans leur rapport sur les stratégies des enseignants pour intégrer les enfants présentant un trouble du spectre de l'autisme dans la classe ordinaire, Lindsay et al. concluent que l'approche de l'équipe interdisciplinaire avait donné les résultats les plus fructueux.<sup>50</sup> Lorsque les enseignants participant à l'étude ont fait appel à des assistants en éducation, à des ergothérapeutes et à des enseignants ressources pour mettre en œuvre les stratégies en matière d'inclusion scolaire, ils se sont montrés plus confiants en leur démarche, une conclusion reprise par les personnes interviewées. Ici, aussi, les enseignants et les équipes-école ont besoin de ressources et de soutien adéquats.

### **Fonctionner de façon hétérogène**

La conception universelle de l'apprentissage (CUA) est une approche collaborative à l'enseignement qui favorise la participation et l'accès au programme d'études pour tous les apprenants, y compris ceux qui ont des besoins différents. La Convention relative aux droits des personnes handicapées définit la conception universelle comme suit : « la conception de produits, d'équipements, de programmes et de services qui puissent être utilisés par tous, dans toute la mesure possible, sans nécessiter ni adaptation ni conception spéciale. La « conception universelle » n'exclut pas les appareils et accessoires fonctionnels pour des catégories particulières de personnes handicapées là où ils sont nécessaires. »<sup>51</sup>

Ce modèle a un impact positif éprouvé sur le concept de soi des élèves et sur leur degré d'inclusion et d'implication (les élèves exclus deviennent souvent indifférents).<sup>52</sup> L'adhésion à la conception universelle de l'apprentissage signifie qu'une classe fonctionne en mode « hétérogène » — c'est à dire, moins d'étiquettes qui différencient les uns des autres les élèves et leurs besoins, contribuant ainsi à assurer une véritable inclusion. Un exemple d'ap-

plication de la CUA est de partager la même information enseignée en classe à l'aide de texte ou de matériel numérique pour accroître l'accès des élèves à l'information; par exemple, le sous-titrage codé sur une vidéo de YouTube.

---

## **Fournir un soutien adéquat aux élèves handicapés et à leur famille, à l'intérieur et à l'extérieur de la classe**

Le manque constant de « ressources » — défini au sens large — a également été soulevé à maintes reprises au moment où les répondants parlaient de leurs inquiétudes à propos du système, dans l'ensemble, et de la prestation des services aux élèves handicapés et à leur famille.

Les répondants ont souligné le manque d'aide financière, en général, et spécifiquement en ce qui a trait aux coûts reliés à l'évaluation des enfants handicapés, soulignant que l'enfant ne bénéficie d'aucun service tant qu'il n'a pas eu une évaluation diagnostique. On a également mentionné l'idée d'un appui systémique et le problème de la concurrence entre les services qui doivent se partager les ressources — encore là, particulièrement en ce qui a trait à l'arriéré de demandes d'évaluation diagnostique dont l'enfant handicapé a besoin pour commencer à recevoir des services.

## **Réduire les temps d'attente pour les évaluations diagnostiques**

Selon le système tel qu'il existe actuellement dans presque chaque province et territoire, les enfants handicapés ne peuvent bénéficier des programmes et des services dont ils ont besoin tant qu'ils n'ont pas été diagnostiqués d'après une catégorie d'invalidité qui détermine son admissibilité à ces services. Comme il y a souvent un arriéré de demandes d'évaluation diagnostique, les enfants handicapés et leur famille font face à de longs temps d'attente pour les services. Ce problème serait éliminé si le système d'éducation fonctionnait de façon hétérogène, mais entretemps, plus de ressources devraient être affectées afin de réduire les temps d'attente pour les évaluations des enfants handicapés.

Les temps d'attente varient selon la région. Les élèves qui résident en régions rurales ne sont généralement pas évalués en temps opportun. De plus, le montant du financement alloué, que ce soit globalement ou par élève, n'est pas toujours suffisant pour couvrir le nombre d'élèves en attente d'une évaluation diagnostique pour recevoir des services qui nécessiteront des fonds particuliers.

## **Veiller à ce que les soutiens et services soient en place après le diagnostic**

Trop souvent, les parents doivent retirer leur enfant handicapé de l'école pour de courtes périodes parce que l'école n'a pas les ressources et les soutiens appropriés pour que l'enfant y reste toute la journée. En complément aux autres types de soutien (traités dans les autres recommandations), un langage uniforme pour harmoniser les étiquettes diagnostiques d'invalidité et une allocation de ressources financières permettant de fournir suffisamment de personnel qualifié sont quelques-unes des étapes requises pour garder les élèves handicapés (ainsi que ceux qui sont en processus d'être identifiés comme ayant une invalidité) à l'école toute la journée, tous les jours, avec les enfants de leur âge.

Il est nécessaire d'établir, pour tous les conseils scolaires, un langage uniforme entourant les étiquettes diagnostiques utilisées pour décrire l'invalidité, puisqu'il influe directement sur les allocations des ressources et le financement des besoins des élèves. Par exemple, en Colombie-Britannique, les conseils accordent des fonds aux écoles qui accueillent des élèves handicapés. Le montant accordé à l'école dépend du type d'invalidité de l'enfant; par exemple, la catégorie de financement de « niveau 3 » comprend les élèves qui requièrent une intervention comportementale intensive ou qui présentent une maladie mentale grave (en 2014, 7 093 élèves étaient inscrits et diagnostiqués à un taux de 9 200 \$/élève ETP).

Le financement de l'enseignement spécial est accordé soit par financement global ou par un financement fondé sur les données de recensement pour l'ensemble du Canada. Le financement global est un montant accordé chaque année dans le budget provincial ou territorial pour les services d'éducation, puis distribué aux conseils scolaires pour être réparti entre les écoles en fonction des besoins de chacune.

L'Ontario travaille actuellement à rendre son système d'allocation de fonds basé sur les données de recensement suffisamment flexible pour déceler les différences entre les conseils scolaires. Ce qui signifie que les mêmes données statistiques utilisées pour éclairer les décisions de financement peuvent être utilisées pour calculer le taux de probabilité d'élèves ayant différentes invalidités et déficiences. Le nouveau modèle de financement de l'Ontario sera jumelé au *Special Education Statistical Prediction Model* qui comprendra des données telles que l'éducation des parents, le statut de nouvel immigrant, le revenu médian, si la famille est sous le seuil de faible revenu, ou d'origine autochtone, la situation de l'emploi, ou si l'élève

et sa famille ont déménagé récemment. Ce modèle donnera un tableau plus complet du contexte familial et de l'invalidité de l'enfant, et un aperçu plus global de leurs besoins de financement.

---

## **Accroître l'implication des intervenants et la sensibilisation au passage du milieu scolaire à la vie communautaire**

### **Accroître l'implication des intervenants**

Plusieurs provinces, comme la Colombie-Britannique, Terre-Neuve-et-Labrador et la Saskatchewan, ont adopté des politiques qui font appel aux différents ministères qui fournissent des services aux enfants handicapés et à leur famille. En ayant recours à de multiples ministères, les familles devraient (en théorie) recevoir une gamme de services et de programmes harmonisés tout au long de la vie de leur enfant. Bien que la consignation des données puisse poser quelques problèmes, et certaines provinces ont des résultats plus positifs que d'autres, une meilleure communication entre les services offerts par les ministères fournirait un tableau plus complet des besoins généraux d'une personne handicapée et devrait contribuer à améliorer la prestation des services.

Les comités consultatifs des écoles font partie intégrante de chaque politique provinciale-territoriale en matière d'éducation. Parce que les parents sont les principaux défenseurs des enfants handicapés, leur participation au sein de ces comités est souhaitable. Cependant, il est souvent impossible pour eux d'assister aux réunions de comité, étant déjà très engagés dans les soins à plein temps, et souvent complexes, que nécessite leur enfant. Une possible solution à court terme à ce problème serait d'intégrer un sondage en ligne ou une participation à distance aux réunions.

Bien que les comités consultatifs soient indiscutablement une importante ressource pour l'implication de la communauté d'intervenants, leur influence est moins certaine. Tous les parents et les conseils scolaires devaient traiter en priorité l'évaluation de leur impact.<sup>53</sup> L'idée derrière cela est de déterminer la valeur de l'apport du comité et de surveiller tous les changements concrets résultant de l'engagement du comité. Intervenir en ce sens devrait être une priorité pour l'ensemble des provinces et des territoires.

La communication interrégionale est un autre domaine qui requiert une amélioration. Par exemple, en Ontario, l'évaluation du Comité d'identification, de placement et de révision (CIPR) et le Plan d'enseignement indivi-

dualisé (PEI) peuvent être transférés à l'intérieur d'un même conseil scolaire, mais pas entre eux. Cette restriction n'est pas nécessaire : la définition d'une invalidité est uniformisée et établie par une autorité externe et, par conséquent, a la même signification/valeur, quel que soit le lieu de résidence de l'enfant au pays. Il n'y a rien qui justifie que l'évaluation du CIPR et le PEI ne puissent pas être transférés entre les conseils scolaires ou entre les provinces et territoires.

### **Favoriser une transition en douceur vers la vie adulte**

Les parents d'enfant handicapé s'inquiètent souvent de ce qui lui arrivera une fois qu'il aura terminé ses études et qu'il fera son entrée dans la vie sociale. Ces inquiétudes ont été réitérées par les répondants, qui ont souligné le manque de services communautaires pour les adultes handicapés. Ils se sont dits préoccupés par le temps de transition actuel dicté par les politiques provinciales et territoriales en matière d'éducation, qui pourrait ne pas être suffisamment long si la transition n'est pas appliquée correctement.

La majorité des provinces et des territoires se sont dotés de politiques pour orienter le processus de transition, plus particulièrement sur le plan des listes de contrôle, des échéanciers des équipes-école et du suivi des parents pour s'assurer que la transition est réussie. Le présent rapport recommande, s'il n'existe aucune politique en ce sens, que la province ou le territoire crée une politique distincte relative à la planification de la transition, avec documents à l'appui, afin de mieux informer les parents et les équipes internes. Par exemple, la Colombie-Britannique a mis en place un processus de plan de transition pour une enfant ayant des besoins spéciaux impliquant plusieurs ministères (le ministère de la Santé et le ministère du Logement et du Développement social, en plus du ministère de l'Éducation). Ceci témoigne de la prise de conscience du défi de ce que peut représenter pour une personne ayant des besoins spéciaux le passage de l'école à la vie sociale.

Le type de transition auquel une personne handicapée est confrontée à partir de l'enfance jusqu'à l'âge adulte produit un effet indélébile, et l'impact positif de la réussite du passage de l'école à la vie sociale est incomparable. L'Enquête canadienne sur l'incapacité de 2012 indique que 45 % des participants âgés de 25 à 64, identifiés comme présentant une invalidité ou un handicap avant d'avoir terminé leurs études postsecondaires, ont dit que leur invalidité ou handicap avait influencé leur choix de cours ou de carrière. Un peu plus du tiers (34 %) ont dit avoir suivi moins de cours/sujets; 30 % ont dit avoir mis plus de temps à atteindre leur niveau d'ins-

truction actuel; 30 % n'ont pas poursuivi leurs études; et 23 % ont dit avoir interrompu leurs études pour de longues périodes. Environ 40 % ont mentionné qu'on les évitait ou les rejetait à l'école et 27 % ont dit avoir été victimes d'intimidation.<sup>54</sup>

L'intégration à la population active dépend également du type ou de la gravité de l'invalidité. Par exemple, 29 % des personnes de 15 à 64 ans ayant une invalidité légère et 68 % d'entre elles ayant une invalidité très grave ont dit ne pas travailler.<sup>55</sup> Ces résultats soulignent la raison pour laquelle il est si important d'investir dans une transition fructueuse.



# Conclusion

LA MAJORITÉ DES politiques en matière d'enseignement spécial adoptées dans l'ensemble du pays datent de plus de dix ans. Bien que quelques provinces aient entrepris le processus de révision et d'évaluation de leurs méthodes d'éducation de l'enfance en difficulté, le fait demeure que la plupart de ces politiques sont déphasées par rapport aux pratiques actuelles entourant l'inclusion scolaire.

Tant que les enfants handicapés ne seront pas entièrement intégrés au système d'éducation, ce sont eux et leur famille qui en paieront le prix. En comparaison avec les adultes sans invalidité, au Canada, les adultes handicapés accusent un niveau d'éducation plus bas, un plus haut taux de chômage et un revenu de ménage moins élevé tout en ayant à relever les défis d'accéder à un logement, à des soins de santé et à des moyens de transport.<sup>56</sup> Le temps est venu pour *toutes* les provinces et *tous* les territoires de revoir leurs politiques en matière d'inclusion scolaire et de faire les investissements nécessaires pour les concrétiser.

Les pensionnats sont fermés, alors ne maintenons pas plus longtemps les élèves handicapés dans un monde d'isolement et de ségrégation.

# Annexe 1 : Méthodologie

TROIS MÉTHODES ONT été utilisées pour recueillir les données du présent rapport concernant les enfants canadiens handicapés et leur participation au système d'inclusion scolaire dans leur province ou leur territoire.

La première méthode consistait à une recension des écrits pour conceptualiser les recherches existantes et cerner les tendances actuelles, compte tenu de l'évolution des philosophies et des pratiques en matière d'inclusion scolaire. À quelques exceptions près, les plus vieux documents recensés dataient de l'année 2000. Des recherches par mots clés et par sujets ont été menées sur Google et Google Scholar; les principales données ont été recueillies à partir des sites Web des gouvernements provinciaux et territoriaux, des revues à comité de lecture, des chapitres de livres et des documents publiés par les diverses associations et fédérations des enseignants. La littérature recensée sur l'histoire de l'inclusion au Canada, sur les méthodes actuelles d'inclusion scolaire appliquées par les enseignants et les administrateurs et sur les perceptions de l'inclusion du point de vue des parents constituent le contexte philosophique du présent rapport.

La deuxième méthode a été de passer en revue les sites Web<sup>57</sup> des gouvernements provinciaux et territoriaux pour trouver des réponses aux questions suivantes :

- Comment l'inclusion est-elle définie?
- Est-ce que la province ou le territoire dispose d'une politique explicite en matière d'inclusion et d'enseignement spécial?

- Comment l'éducation est-elle financée dans la province ou le territoire?
- Quels sont, approximativement, les montants alloués pour les besoins spéciaux des élèves (si l'information est fournie)?

La dernière méthode utilisée fut les entrevues informatives. Les entrevues ont été menées essentiellement auprès des représentants des fédérations et des associations des enseignants, en utilisant une approche inductive. En d'autres mots, les données recueillies ont permis d'élaborer une théorie, elle-même appuyée par les résultats des principales entrevues informatives. Les participants aux entrevues provenaient de l'ensemble des provinces et des territoires. Ils nous ont été recommandés par des personnes-ressources au sein du système d'éducation ou trouvés au moyen de sollicitation par téléphone ou par courriel. Les neuf participants se sont déclarés consentants à participer au présent rapport et ont été invités à vérifier leurs réponses avant leur analyse. Les entrevues ont été menées par téléphone à l'aide d'un magnétophone, puis transcrites, à l'exception de deux qui ont été faites par courriel.

Une analyse thématique a été effectuée pour coder l'information qualitative. Les thèmes analysés furent : pratique et interprétation relatives aux politiques, inquiétudes des parents présentées aux enseignants, préoccupations des enseignants, type de problèmes reliés à l'invalidité durant la fréquentation scolaire quotidienne et interprétations des besoins des enseignants. Cette méthode d'analyse est fondée sur l'interprétation, cherchant à faire des liens entre les réponses des participants et à les expliquer; toutefois, une restriction à cette méthode est que les résultats de recherche ne peuvent être reproduits.

Une autre restriction de recherche du présent rapport est que l'information consultée aux fins du rapport n'est complète que dans les limites du contenu des entrevues menées et des divers documents trouvés au moyen de recherches sur les sites Web. Les entrevues informatives ont été utiles pour trouver d'autres sources potentielles, mais il est tout à fait possible que quelques sources restent encore à découvrir.

# Annexe 2 : Inclusion scolaire et financement partout au Canada

---

## Colombie-Britannique

### Comment est définie l'inclusion

LE MINISTÈRE DE L'Éducation de la Colombie-Britannique définit ainsi l'inclusion :

L'inclusion décrit le principe que tous les élèves ont droit à un accès équitable à l'acquisition du savoir, à l'accomplissement et à la recherche de l'excellence dans tous les aspects de leur éducation. La pratique de l'inclusion n'est pas nécessairement synonyme d'intégration et va au delà du placement pour y inclure une participation active et la promotion de l'interaction avec les autres.<sup>58</sup>

### Aperçu de la politique

La politique provinciale en matière d'enseignement spécial vise à s'assurer que les élèves ont un accès équitable à l'apprentissage et aux possibilités d'atteindre les objectifs de leur programme d'éducation. En ce qui a trait aux dispositions d'intégration, un enfant qui a des besoins spéciaux doit être placé dans la même classe que les autres élèves qui n'ont pas ces besoins spéciaux, sauf si l'équipe d'éducation détermine qu'une classe adaptée distincte est jugée plus appropriée.

Les parents doivent s'impliquer dans toutes les étapes de la planification et des objectifs du programme d'éducation de leur enfant; cette implication est régie dans le cadre du *Special Needs Students Order M150/89*.<sup>59</sup> L'*Individual Education Plan Order M638/95* établit les exigences selon lesquelles les conseils scolaires doivent élaborer et mettre en œuvre des plans d'enseignements individualisés pour les élèves ayant des besoins spéciaux.<sup>60</sup> Le *Ministerial Order 149/89* définit les services de soutien en santé particuliers offerts dans les écoles, par exemple, un conseil scolaire peut fournir une aide en orthophonie aux élèves dont l'apprentissage est ralenti par des difficultés de communication orale.<sup>61</sup>

Une révision de l'enseignement spéciale en Colombie-Britannique publiée par le ministère de l'Éducation de la province<sup>62</sup> recommande que les conseils scolaires veillent à ce que chaque programme d'éducation soit fondé sur les besoins éducatifs réels de l'élève et non sur le financement qui lui est accordé. Le document de révision recommande également que les enseignants soient tenus de suivre au moins un cours sur les besoins spéciaux dans le cadre de leur certification, soulignant que les enseignants ont un rôle déterminant dans la réussite de la mise en œuvre de l'inclusion et que cette mise en œuvre sera compromise si les enseignants ne sont pas préparés à enseigner à des élèves ayant différents besoins.

La Colombie-Britannique énonce les grandes lignes d'un processus de planification de la transition pour un enfant ayant des besoins spéciaux, processus qui implique plusieurs ministères, dont le ministère de la Santé et le ministère du Logement et du Développement social, en plus du ministère de l'Éducation. Cette démarche témoigne de la prise de conscience du défi de ce que peut représenter pour une personne ayant des besoins spéciaux le passage de l'école à la vie sociale.

### **Comment est réparti le financement**

Le budget de la province accorde des fonds pour l'éducation publique et distribue cet argent selon un modèle de financement préétabli. Ces fonds sont utilisés en fonction du système K-12 qui utilise les données recueillies par les arrondissements scolaires, comme le nombre d'élèves inscrits.<sup>63</sup>

Dans son budget d'éducation 2014-2015, la Colombie-Britannique a affecté 79 % des fonds à un financement de base sous la forme de subvention individuelle pour chaque élève équivalent temps plein (ETP) inscrit par type d'école. Les écoles ordinaires reçoivent 6 900 \$ par élève, les écoles offrant un programme d'éducation continue reçoivent 6 900 \$ par élève ETP d'âge scolaire, les écoles alternatives reçoivent 6 900 \$ par élève ETP d'âge scolaire et

les écoles offrant un programme d'apprentissage échelonné reçoivent 5 851 \$ par élève ETP d'âge scolaire. Le financement total de base des inscriptions pour 2014–2015 est de 3 603 157 130 \$; les subventions d'exploitation pour la province totalisent 4 642 747 085 \$ (incluant tous les fonds supplémentaires).<sup>64</sup>

Le financement individuel (pour élèves handicapés) compte pour 12 % du budget d'éducation de la C. B. Ce financement est réparti selon trois niveaux :<sup>65</sup>

- **Niveau 1** (financement total : 21 045 000 \$) : inclut les élèves à multiples besoins, handicapés ou sourds/aveugles; 575 élèves sont inscrits et diagnostiqués au taux de 36 600 \$/élève ETP.
- **Niveau 2** (financement total : 328 430 100 \$) : inclut les élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne/profonde, un handicap physique ou un trouble chronique de la santé, une déficience visuelle, un trouble du spectre de l'autisme, et les élèves sourds ou malentendants; 17 947 élèves sont inscrits et diagnostiqués au taux de 18 300 \$/élève ETP.
- **Niveau 3** (financement total : 65 255 600 \$) : inclut les élèves qui requièrent une intervention comportementale intensive ou qui présentent une maladie mentale grave; 7 093 élèves sont inscrits et diagnostiqués à un taux de 9 200 \$/élève ETP.

Le 9 % du montant résiduel du budget de l'éducation est alloué aux facteurs uniques d'arrondissement, comme les écoles en régions rurales et un fonds de protection pour pallier les effets d'une réduction d'inscription.<sup>66</sup>

---

## Alberta

### Comment est définie l'inclusion

L'Alberta définit ainsi l'inclusion scolaire :

...la possibilité de s'intégrer pleinement et concrètement dans un milieu scolaire type. L'inclusion fait aussi référence à un comportement d'acceptation envers tous les élèves et à un sentiment d'appartenance qui fait que chacun se sent valorisé au sein de la communauté scolaire.<sup>67</sup>

Elle définit ainsi un système d'éducation favorisant l'intégration :

...une façon de penser et d'agir qui démontre une acceptation universelle de tous les élèves et un sentiment d'appartenance. L'inclusion scolaire en Alberta représente une valeur fondée sur la responsabilisation de tous les élèves. Elle signifie également que tous les élèves auront une chance égale de faire partie d'un milieu scolaire type ou d'adhérer au programme de son choix.<sup>68</sup>

## Aperçu de la politique

Les définitions que donne l'Alberta de l'inclusion ont été relevées comme étant problématiques, parce qu'alors que la première, *l'inclusion scolaire*, est conforme à d'autres définitions d'inclusion dans le monde, la deuxième, *le système d'éducation favorisant l'intégration*, est interprétée par certains conseils scolaires comme signifiant que les classes isolées sont acceptables pourvu que l'option de la classe intégratrice ait d'abord été prise en considération.<sup>69</sup> Cette interprétation potentiellement ségrégationniste n'a pas été soulevée par le ministère de l'Éducation, ce qui signifie, en pratique, qu'il y a isolement.

Bien qu'elle soit la province la mieux nantie du Canada, l'Alberta fait face aux mêmes défis que les autres provinces et territoires quand il s'agit de mettre en application ses politiques. Elle a éprouvé des difficultés à mettre en place les recommandations contenues dans la révision des politiques de son propre gouvernement en matière d'enseignement spécial.<sup>70</sup> *Report of the Blue Ribbon Panel on Inclusive Education in Alberta Schools* publié en septembre 2014, souligne que la majorité des enseignants ne connaissent pas ou n'ont pas le temps de consulter les quelques changements structurels imposés aux écoles par le ministère dans le cadre de leur orientation stratégique.<sup>71</sup>

L'étude de McGhie-Richmond et al.,<sup>72</sup> qui traite des interprétations des enseignants quant aux activités de soutien et d'inclusion scolaire, relève des différences dans la façon dont la politique est appliquée entre les régions urbaines et les régions rurales de l'Alberta. Des enseignants qui donnent des cours à option ont dit aux chercheurs qu'ils ne sentent pas le besoin de suivre une formation spécialisée en matière de pratique d'inclusion, ce qui, selon les auteurs, est un facteur inquiétant étant donné que la réussite de l'inclusion scolaire repose sur la collaboration et le travail d'équipe.<sup>73</sup> La province utilise un modèle de prestation de service décentralisé conçu pour répondre aux besoins et aux priorités des collectivités; toutefois, parce que ce sont les autorités régionales (arrondissements scolaires) qui déterminent les cours qui sont offerts, ce ne sont pas tous les services qui sont accessibles dans toutes les régions de la province.<sup>74</sup>

## Comment est réparti le financement

En Alberta, un financement de base aux fins d'enseignement est fourni pour tous les élèves de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année, y compris les élèves handicapés. Les conseils scolaires doivent réserver des fonds pour les enfants ayant des besoins spéciaux, en fonction des besoins de l'effectif scolaire de chaque école. Des fonds supplémentaires sont accordés pour les enfants

handicapés qui ne sont pas inscrits à un programme d'enseignement ordinaire. Pour avoir droit au financement supplémentaire accordé aux enfants présentant une invalidité complexe, ceux-ci doivent faire l'objet d'une évaluation et avoir un Plan d'enseignement individualisé préétabli.<sup>75</sup>

Le financement du système d'éducation public de l'Alberta provient de deux sources. En 2014, le budget de fonctionnement total pour K-12 était de 4,4 milliards \$ (68 %) provenant des recettes des administrations publiques et de 2,1 milliards \$ (32 %) provenant des impôts fonciers scolaires. Le financement pour K-12 est passé de 4,8 milliards \$ en 2004-2005 à 7,4 milliards pour l'exercice financier 2014-2015 — une hausse de 54 %. Au cours de cette même période, le nombre d'élèves inscrits a augmenté de 12 %.<sup>76</sup>

Un financement différentiel est accordé en plus du financement de base en fonction des caractéristiques individuelles des besoins du conseil scolaire, tels que les besoins relatifs à l'inclusion scolaire et le taux d'inscription d'élèves de Premières Nations, Métis et Inuits. En 2014, la portion du budget consacrée à l'inclusion scolaire a été augmentée de 2 %, faisant passer l'aide financière totale pour ce secteur à plus de 402 millions \$.

La subvention pour programmes d'équité, qui était de 113 millions \$ en 2014, est utilisée pour fournir des services aux écoles en milieu rural. De plus, la subvention pour la prestation de services collectifs régionaux, qui était de 61 millions \$ en 2014, aide les familles d'enfants qui ont des besoins complexes.<sup>77</sup> Alberta a également au sein de l'administration scolaire une formule d'allocation pour enfants handicapés :

Inclusion scolaire = montant d'allocation pour soutiens et services + allocation des coûts marginaux + allocation pour programme d'équité + allocation supplémentaire par élève.<sup>78</sup>

---

## Saskatchewan

### Comment est définie l'inclusion

La Saskatchewan définit l'inclusion comme étant « l'engagement à éduquer les enfants dans des écoles qui favorisent l'intégration ». Elle définit ainsi les écoles intégratrices :

...des écoles qui mettent en application des principes et des pratiques qui coordonnent et unifient les programmes d'éducation et l'encadrement pédagogique afin que tous les enfants, y compris ceux qui ont des besoins différents, puissent être intégrés et apprendre efficacement.<sup>79</sup>



## Aperçu de la politique

La Saskatchewan s'est dotée d'un cadre stratégique qui a pour but d'aider les enfants handicapés et leurs familles en leur offrant des services. Il en est résulté un ensemble de services incohérents qui place sur les épaules des parents la responsabilité de s'assurer que leur enfant reçoit tous les services dont il a besoin.<sup>80</sup> En d'autres mots, si les besoins d'un enfant sont complexes et requièrent des services de différents ministères, il incombe aux parents ou à la famille de s'assurer que chacun d'eux a la bonne information sur l'enfant.

La province identifie les élèves handicapés comme « élève qui nécessite un soutien intensif ». Ce soutien, qu'il soit fourni par une ressource supplémentaire ou une technologie d'assistance, est déterminé par la création d'un Plan d'inclusion et d'intervention (PII), un document écrit décrivant le soutien, les stratégies et les interventions nécessaires pour la réussite de l'élève. La politique provinciale *Actualizing a Needs-Based Model to Support Student Achievement* est axée sur un modèle fondé sur les besoins en vue d'encadrer tous les types d'apprenants. Le principe de ce modèle de prestation de service est que les besoins d'un élève sont plus importants qu'une étiquette catégorique de l'invalidité pour déterminer les programmes et les services qu'il doit recevoir. Les stratégies d'intervention sont en fonction de la classe et de l'école et peuvent être axées tant sur l'individu que sur le groupe.<sup>81</sup>

## Comment est réparti le financement

Les fonds d'administration des divisions scolaires en Saskatchewan sont accordés selon un modèle de répartition des fonds K-12 provenant des impôts fonciers scolaires et des recettes des administrations publiques, les deux principales sources de revenus. Le financement total des divisions scolaires en 2014-2015 a été de 1,82 milliard \$.<sup>82</sup> Le financement de base pour l'éducation pour le même exercice était de 759,5 millions \$, ou de 42,2 % du financement total de l'éducation dans la province. Ce financement est alloué aux conseils scolaires pour les services éducatifs de base, comme les salaires des titulaires de classe et des enseignants de l'école, l'aide à l'enseignement externe (p. ex. spécialistes) et le personnel administratif (p. ex. directeurs).<sup>83</sup>

La sous-composante SFL (aide à l'apprentissage) du financement de l'éducation en Saskatchewan pour 2014-2015 était de l'ordre de 276,6 millions \$, soit 15,4 % du financement total de l'éducation de la province. Cette sous-composante est affectée aux salaires des enseignants et des professionnels

responsables des programmes et des services qui assurent que tous les élèves ont un accès équitable à un milieu d'inclusion scolaire. Le financement est fondé sur le taux d'inscriptions prévu et sur les données de l'école. Autrement, les divisions (ou conseils) scolaires assument la responsabilité de partager les fonds pour l'aide à l'apprentissage selon les besoins des élèves.<sup>84</sup>

---

## Manitoba

### Comment est définie l'inclusion

Le Manitoba définit ainsi l'inclusion :

...une façon de penser et d'agir qui permet à chaque personne de se sentir acceptée, appréciée et en sécurité. Une collectivité qui favorise l'inclusion est elle-même dynamique et évolue au rythme des besoins changeants de ses membres. En reconnaissant les besoins de ceux-ci et en leur offrant l'appui nécessaire, une collectivité inclusive assure à ses membres l'occasion de jouer un rôle pertinent et l'égalité d'accès aux avantages qui leur reviennent à titre de citoyens. Les Manitobains voient dans l'inclusion une source d'enrichissement qui sert à augmenter le bien-être de chaque membre de la collectivité. En travaillant ensemble, nous assurons davantage un milieu qui favorise un meilleur avenir pour nous tous.

Il définit ainsi les écoles qui favorisent l'inclusion :

Les écoles inclusives offrent un contexte d'apprentissage accessible à tous les élèves : c'est un lieu où ils apprennent, grandissent, sont acceptés et profitent de tous les avantages de leur titre de citoyen.

Dans une école inclusive, tous les élèves ont le soutien et les possibilités nécessaires pour devenir des participants et des membres de leur communauté scolaire. La collaboration entre la famille, l'école et la collectivité est primordiale. Les valeurs et les convictions fondamentales sont les suivantes :

- Chaque élève apprend à sa manière et à son rythme.
- Chaque élève a ses capacités et ses besoins propres.
- Chaque élève veut éprouver un sentiment d'appartenance et être apprécié.
- Chaque élève a le droit de profiter de l'éducation qu'il reçoit.<sup>85</sup>

## Aperçu de la politique

Bien que le Manitoba ne se soit pas doté d'une politique distincte sur l'inclusion avant 2001, le ministre responsable des personnes handicapées a proposé une nouvelle stratégie provinciale pour améliorer les services aux enfants handicapés.<sup>86</sup> Le Manitoba est axé sur la famille dans son approche quant à la politique sur les enfants handicapés et ce domaine relève de la responsabilité de trois ministères : Santé; Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse; et Services à la famille. Même si la participation de plusieurs ministères dans la prestation des services aux enfants handicapés et leur famille est incontournable, si des mesures de responsabilisation appropriées ne sont pas mises en place, des enfants passeront « entre les mailles du filet ».

La *Loi modifiant la Loi sur les écoles publiques : programmes d'éducation appropriés 155/2005* du Manitoba a été créée afin d'orienter la politique visant à s'assurer que les enfants handicapés reçoivent les services et l'appui dont ils ont besoin. Les normes et règlements ci dessous touchent l'évaluation des élèves, les plans d'enseignements personnalisés, les activités scolaires, les transitions entre les écoles, la discipline et les processus de règlement de différends :

- *Règlement sur les programmes d'éducation appropriés 155/2005*
- *Règlement modifiant le Règlement sur l'administration scolaire et les écoles publiques 156/2005*
- *Les programmes d'éducation appropriés au Manitoba : normes concernant les services aux élèves*
- *Les programmes d'éducation appropriés au Manitoba : guide pour les services aux élèves*
- *Les programmes d'éducation appropriés au Manitoba : un processus formel de règlement des différends*

L'étude de Sokal et Sharma sur les comportements et les perceptions des enseignants à l'égard de l'inclusion scolaire au Manitoba révèle que la confiance dont font preuve les enseignants explique leur efficacité; l'accès des enseignants à la formation a créé cette confiance, ce qui explique leur attitude et leur intérêt par rapport à l'inclusion.<sup>87</sup> Les enseignants interviewés dans le cadre de cette étude ont dit que l'orientation des pratiques en classe et les décisions politiques qui touchent la charge de travail et les ressources des enseignants doivent être appliquées en parallèle si elles visent à prendre en

compte les préoccupations des enseignants.<sup>88</sup> L'étude conclut que les cours de perfectionnement professionnel offerts par l'association des enseignants du Manitoba selon le *Three Block Model of the Universal Design for Learning* (une méthode d'enseignement qui favorise la participation et l'accès au programme pour tous les apprenants), rendent ce modèle plus accessible pour la mise en application par les enseignants des milieux urbain et rural.<sup>89</sup>

## Comment est réparti le financement

À l'instar de la Saskatchewan et de l'Alberta, la province du Manitoba fournit un financement de fonctionnement de base. Chaque division scolaire offre un soutien continu unique aux élèves handicapés. Un financement supplémentaire pour les élèves qui requièrent des besoins spéciaux est accordé à chaque division scolaire sous la forme de subventions de niveau 2 et de niveau 3.

Les fonds proviennent de la trésorerie provinciale et du soutien aux élèves prélevé dans le cadre du modèle de financement des écoles publiques. Le budget de fonctionnement total pour l'année scolaire 2014–2015 était de 2 145 702 640 \$. Ce montant inclut le financement pour l'enseignement ordinaire, les services de soutien aux élèves, les centres d'apprentissage pour adultes, l'éducation et les services communautaires, l'administration de la division, les services pédagogiques et autres services de soutien, le transport des élèves, le fonctionnement et l'entretien, les frais et les taxes.<sup>90</sup>

Les fonds de fonctionnement pour l'enseignement ordinaire sont jumelés aux coûts directement liés aux frais de classe K–12 (enseignants, manuels, etc.). Les coûts des services de soutien aux élèves sont spécifiquement reliés aux élèves handicapés et aux ressources en consultation pour tous les élèves; assistants en éducation pour besoins spéciaux, cliniciens, logiciens sont inclus dans cette catégorie.

Le financement de base des services pédagogiques pour l'année scolaire 2014–2015 était de 318 844 256 \$. L'appui financier pour les besoins spéciaux pour cette même période a été de 149 325 882 \$,<sup>91</sup> ceci inclut les élèves admissibles aux subventions de niveau 2 et 3. L'aide financière de niveau 2 (9 220 \$ par élève) est accordée aux élèves qui requièrent la présence d'une personne à plein temps presque tout au long de la journée. Celle du niveau 3 (20 515 \$ par élève) est accordée selon le niveau de soutien requis pendant toute la journée scolaire, d'un soutien spécialisé supplémentaire offert par la division ou le district scolaire, ainsi que d'un programme éducatif dépassant largement les critères du niveau 2. Les deux niveaux de soutien, 2 et 3, sont déterminés sur une base individuelle.<sup>92</sup>

---

## Ontario

### Comment est définie l'inclusion

La province de l'Ontario a récemment publié une directive sur l'élaboration et la mise en œuvre de politiques afin de s'assurer que toutes les écoles de l'Ontario respectent les principes d'équité et d'inclusion. Les principaux termes sont ainsi décrits :

*Diversité* : Présence d'une vaste gamme de qualités humaines et d'attributs dans un groupe, une organisation ou une société. Les dimensions de la diversité ont notamment trait à l'ascendance, à la culture, à l'origine ethnique, au sexe, à l'identité sexuelle, à l'expression de l'identité sexuelle, à l'identité fondée sur le genre, à l'orientation sexuelle, à la langue, aux capacités physiques ou intellectuelles, à la race, à la religion et au statut socioéconomique.

*Équité* : Principe de traitement juste, inclusif et respectueux de toutes les personnes. L'équité ne signifie pas que tout le monde est traité de la même façon, sans égard aux différences individuelles.

*Éducation inclusive* : Éducation basée sur les principes d'acceptation et d'inclusion de tous les élèves. L'éducation inclusive veille à ce que tous les élèves se sentent représentés dans le curriculum et dans leur milieu immédiat de même que dans le milieu scolaire en général dans lequel la diversité est valorisée et toutes les personnes sont respectées.<sup>93</sup>

### Aperçu de la politique

Tout comme l'Alberta et la Colombie-Britannique, l'Ontario demande aux conseils scolaires d'étudier la possibilité de placer les élèves handicapés dans les classes ordinaires avant de les placer dans une classe adaptée. Toutefois, le système d'éducation de la province n'est pas entièrement inclusif, sa *Loi sur l'éducation* et les réglementations qui l'accompagnent n'exigent pas que les enfants handicapés soient automatiquement placés dans des classes ordinaires. Ce qui laisse la possibilité que ces enfants puissent être placés dans des classes isolées.<sup>94</sup>

Dans l'étude de Burge et al. sur les perceptions du public de la déficience intellectuelle en Ontario, le manque de ressources et le fait que les enseignants ne soient pas préparés à encadrer les élèves handicapés sont vus comme des obstacles à l'inclusion.<sup>95</sup> L'étude a révélé que l'opinion publique est divisée quant au meilleur type d'enseignement pour les enfants

ayant une déficience intellectuelle (classe ordinaire vs classe adaptée). Les auteurs concluent que les conseils scolaires, le personnel des écoles et les ministères ont tous un rôle déterminant à jouer dans le renforcement de l'appui à l'inclusion et que les avantages d'enseigner à des enfants handicapés dans une classe ordinaire aux côtés d'enfants qui n'ont pas d'invalidité devraient être mieux connus du public.<sup>96</sup>

## Comment est réparti le financement

L'Ontario finance l'éducation par élève. Les différentes subventions comprises dans la formule de financement de l'éducation dans la province déterminent le montant accordé à chaque conseil scolaire. Parmi les catégories de financement, on retrouve : le financement de base (pour les frais généraux comme les salaires et les manuels); les besoins spéciaux (programmes FLS/ELS, éducation de l'enfance en difficulté); et le financement pour l'entretien des immeubles et la construction de nouvelles écoles. Il incombe aux conseils scolaires de décider de la répartition des fonds pour chaque école.

Les projections budgétaires totales pour l'année scolaire 2014–2015 étaient de 22 528 153 531 \$ (excluant les programmes d'immobilisations comme les écoles maternelles plein temps). La subvention de base pour les élèves (prévue à 10 529 913 981 \$ pour l'année scolaire 2014–2015) est une subvention par élève pour financer les volets de l'éducation en salle de classe dont tous les élèves ont généralement besoin. Le personnel professionnel et paraprofessionnel, comme les enseignants et les ergothérapeutes, font partie de cette catégorie, et cette subvention, de même que celle pour l'éducation de l'enfance en difficulté, servent à les financer. En plus de la subvention de base pour les élèves, une allocation supplémentaire aux conseils est versée en subventions à des fins particulières. La répartition de ces subventions est fondée sur la diversité des élèves inscrits. Par exemple, la subvention pour l'éducation de l'enfance en difficulté fait partie de cette catégorie.

La subvention pour l'éducation de l'enfance en difficulté de l'Ontario (prévue à 2 719 783 444 \$ pour l'année scolaire 2014–2015)<sup>97</sup> est répartie en six allocations :

- Allocation au titre du volet Éducation de l'enfance en difficulté fondée sur l'effectif — 1,41 milliard \$;
- Allocation au titre du volet Besoins élevés — 1,05 milliard \$;
- Allocation au titre du volet Équipement personnalisé — 91,8 millions \$;

- Allocation au titre du volet Incidence spéciale — 60,3 millions \$
- Allocation au titre du volet Établissements — 96,0 millions \$;
- Allocation au titre du volet Expertise comportementale — 11,6 millions \$.

La Subvention pour l'éducation de l'enfance en difficulté ne peut être utilisée que pour l'éducation de l'enfance en difficulté. Tout solde non dépensé doit être inscrit dans les revenus reportés de ce secteur. Toutes les allocations ci dessus sont basées sur un taux d'inscriptions total de 1 971 961 élèves (élémentaire et secondaire) pour 2014–2015.<sup>98</sup>

---

## Québec

### Comment est définie l'inclusion

La province de Québec définit ainsi l'inclusion :

Une philosophie et une vision basées sur la conviction que chaque personne est acceptée et appartient à la classe ordinaire. Elle implique l'adhésion des élèves aux classes ordinaires d'enseignement avec des camarades d'âge chronologique approprié, ayant des objectifs éducatifs pertinents et individualisés et recevant l'appui nécessaire pour s'instruire. Elle implique aussi la fusion de l'adaptation scolaire et des services éducatifs ordinaires et l'institution de stratégies didactiques innovatrices et des approches professionnelles à la collaboration entre équipes.<sup>99</sup>

### Aperçu de la politique

La *Loi sur l'instruction publique* du Québec stipule que tous les élèves ont droit aux programmes et aux services d'éducation, ce qui inclut l'éducation spéciale. Les élèves doivent être identifiés comme étant « handicapé, en difficulté d'adaptation ou en difficulté d'apprentissage » pour être admissibles à un Plan d'enseignement individualisé et à des adaptations aux services. Les centres locaux de services communautaires (CLSC) ont la responsabilité de déterminer les services sociaux et de santé requis, y compris les services d'intervention précoces et de prévention pour les enfants handicapés d'âge scolaire.

Bien qu'elle date déjà de 15 ans, la Politique de l'adaptation scolaire, *Une école adaptée à tous ses élèves*, sert de toile de fond pour la mise en œuvre des services aux élèves handicapés. La politique incite à l'intégration de tous

les élèves dans une classe ordinaire; toutefois, si l'intégration impose une contrainte excessive au droit d'apprentissage des autres élèves, l'élève handicapé peut être retiré de la classe, suivant une pratique au cas par cas.<sup>100</sup>

### **Comment est réparti le financement**

Les articles 275 à 277 de la *Loi sur l'instruction publique* du Québec stipulent que le financement doit être réparti entre les commissions scolaires de façon équitable. Le budget de la commission scolaire doit prévoir les ressources financières allouées aux comités de la commission scolaire et indiquer les ressources financières affectées aux services aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.<sup>101</sup>

Les dépenses du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport pour l'année scolaire 2013–2014 totalisaient 10 205,4 M\$. Le budget annuel est alloué à quatre différents programmes : Administration, Éducation (tous les niveaux), Développement du loisir et du sport et Régimes de retraite. L'allocation pour l'administration (138 023 700 \$ du budget 2013–2014) vise à assurer l'administration de l'ensemble des programmes confiés au ministère et à soutenir l'action du réseau d'enseignement préscolaire, primaire et secondaire en lui fournissant les services nécessaires à l'exercice de sa mission. L'allocation pour l'éducation à tous les niveaux (9 141 354 800 \$ en 2013–2014) sert à rendre les services d'enseignement accessibles aux élèves, jeunes et adultes, en fournissant aux commissions scolaires, aux établissements privés subventionnés et à divers organismes les ressources financières nécessaires à leur fonctionnement et à leur développement (ceci inclut les subventions pour le transport scolaire).<sup>102</sup>

---

## **Nouveau-Brunswick**

### **Comment est définie l'inclusion**

Le Nouveau-Brunswick définit ainsi l'inclusion scolaire :

Philosophie et ensemble de pratiques pédagogiques qui permettent à chaque élève de se sentir valorisé, confiant et en sécurité de sorte qu'il puisse apprendre avec ses pairs dans un milieu d'apprentissage commun et réaliser son plein potentiel. L'inclusion scolaire repose sur un système de valeurs et de croyances axées sur le meilleur intérêt de l'élève et favorisant la cohésion sociale, l'appartenance, une participation active à l'apprentissage, une ex-



périence scolaire complète ainsi qu'une interaction positive avec les pairs et la communauté scolaire. Ces valeurs et ces croyances sont partagées par les écoles et les collectivités. Plus précisément, l'inclusion scolaire est réalisée dans les communautés scolaires qui appuient la diversité et qui veillent au mieux-être et à la qualité de l'apprentissage de chacun de leurs membres. Elle se concrétise par la création d'une série de programmes et de services publics et communautaires mis à la disposition de tous les élèves. En résumé, l'inclusion scolaire sert de fondement au développement d'une société plus inclusive au Nouveau-Brunswick.<sup>103</sup>

### **Aperçu de la politique**

Le Nouveau-Brunswick a le programme le plus progressiste en matière d'inclusion scolaire au Canada. Selon la *Politique 322 : Inclusion scolaire* de la province, tous les élèves ont droit à l'universalité, c'est à dire que les programmes d'études provinciaux sont offerts équitablement à tous les élèves dans un milieu d'apprentissage commun et inclusif partagé avec des pairs du même groupe d'âge dans leur école de quartier.<sup>104</sup> Un plan d'intervention est élaboré pour un élève s'il est déterminé que les besoins notamment physiques, sensoriels, cognitifs ou socioaffectifs de l'élève rendent nécessaire son élaboration.<sup>105</sup> Les élèves faisant partie des catégories mentionnées ci dessus sont considérés comme ayant des paramètres « exceptionnels », ce qui signifie qu'un programme d'éducation spéciale leur est fourni; toutefois, le type de programme d'enseignement qu'ils reçoivent est à la discrétion du surintendant du conseil scolaire.

### **Comment est réparti le financement**

Le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick utilise pour le financement des programmes et des services en adaptation scolaire une formule de financement basée sur le nombre total d'élèves inscrits dans un district, tant pour le secteur francophone que pour le secteur anglophone. Les sommes ainsi distribuées permettent d'embaucher des enseignants ressources et des aides enseignants, et de faire l'achat de matériel et d'équipement.<sup>106</sup>

Dans le budget provincial 2014–2015 du Nouveau-Brunswick, 1 002 017 \$ ont été affectés à l'éducation élémentaire et secondaire, alors que 10 535 \$ étaient affectés aux services administratifs et autres services pédagogiques.<sup>107</sup> Des ressources supplémentaires sont offertes aux résidents des provinces de l'Atlantique par l'entremise de la Commission de l'enseignement spécial

des provinces de l'Atlantique (CESPA) qui offre des programmes et des services aux élèves sourds, malentendants, sourds/aveugles ou malvoyants.

---

## Nouvelle-Écosse

### Comment est définie l'inclusion

La Nouvelle-Écosse définit ainsi l'inclusion scolaire :

L'intégration scolaire est une attitude et un système de valeurs qui défendent le droit fondamental qu'ont tous les élèves de bénéficier de programmes et de services éducatifs de qualité appropriés en compagnie de leurs camarades. L'intégration scolaire vise à faciliter l'adhésion, la participation et l'apprentissage de tous les élèves dans le cadre des programmes et des activités de l'école. Les élèves sont tous des membres égaux de l'école de leur quartier et les services de soutien qui leur sont offerts doivent donner lieu à une culture de collaboration au sein de l'école et entre l'école, la communauté et les autres agences, en vue de répondre aux besoins des élèves dans toute leur diversité.<sup>108</sup>

### Aperçu de la politique

La Nouvelle-Écosse a une politique en matière d'éducation spéciale, en vigueur depuis 1990, qui fournit un modèle à l'intention des conseils scolaires de la province pour qu'ils créent leur propre politique. Elle établit également un processus d'appel propre aux besoins des élèves handicapés.<sup>109</sup>

Le Comité SEPS (*Special Education Programs and Services*) fournit des conseils et un soutien au ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse en examinant et en supervisant les programmes et les services offerts aux élèves en difficulté, une mesure de responsabilisation établie dans la *Politique en matière d'éducation spéciale*. Toutefois, comme en conclue le rapport publié à l'automne 2014, *Pour en finir avec le statu quo – Les Néoécossais exigent un meilleur avenir pour tous les élèves*, un rapport du Comité ministériel sur l'éducation, les services offerts actuellement aux élèves handicapés ne répondent pas à leurs besoins.<sup>110</sup>

Parmi les conclusions du rapport, on retrouve :

- Près de 70 % des parents, des enseignants, des membres du personnel de soutien aux élèves et des membres de la communauté scolaire indiquent qu'ils ne sont pas d'accord avec l'énoncé selon lequel les programmes et les services actuels sont adéquats.

- Les répondants sont généralement d'accord pour dire que le perfectionnement professionnel (PP) est un outil susceptible de profiter à la fois aux enseignants et aux élèves. Pour garantir cela, cependant, il faut que la province et les conseils scolaires établissent des normes plus strictes concernant l'utilisation des ressources et l'approche adoptée pour le PP.
- Les répondants croient que de meilleures méthodes pourraient être utilisées pour évaluer le rendement des enseignants.<sup>111</sup>

Le comité suggère de réduire les délais pour les évaluations des psychologues scolaires et des orthophonistes pour que les élèves et leur famille puissent :

- recevoir les services appropriés plus rapidement;
- mieux coordonner les transitions entre les programmes pour la petite enfance et l'école pour les élèves qui reçoivent ces services;
- avoir un meilleur accès aux programmes et aux services dans les écoles en régions rurales.<sup>112</sup>

Le comité recommande également que les parents soient mieux informés sur les services et sur la façon d'y accéder.<sup>113</sup> Ce dernier point est censé être un élément clé de la *Politique en matière d'éducation spéciale* de la Nouvelle-Écosse, qui demande qu'on fournisse aux parents autant d'information que possible pour qu'ils défendent au mieux les intérêts de leurs enfants de manière collaborative.

Toute approche qui fait appel à une philosophie inclusive en politique, mais qui en pratique continue de permettre de séparer des élèves handicapés des enfants de leur âge, est problématique. La recommandation 4.2 du rapport du comité se lit comme suit : « Aider les écoles et les conseils scolaires à créer tout un éventail de milieux d'apprentissage pour les élèves qui ont des besoins spéciaux, notamment des classes séparées prises en charge par des enseignants spécialisés hautement qualifiés, lorsque cela est approprié ». <sup>114</sup> Le présent rapport met en garde contre l'idée exprimée par cette recommandation, puisqu'elle suggère que les élèves qui ont des besoins spéciaux soient isolés.

### **Comment est réparti le financement**

Le budget 2014–2015 de la Nouvelle-Écosse inscrit 962 606 \$ pour le financement de l'enseignement public<sup>115</sup> et énonce qu'une augmentation des dé-

penses pour les « élèves aux besoins intenses » a été appuyée par un investissement de 1,5 million \$. Le financement pour 2014–2015 représente 18,6 millions \$ d'un investissement de 65 millions \$ répartis sur quatre ans.<sup>116</sup>

La *Politique en matière d'éducation spéciale*, bien qu'elle mentionne certaines invalidités qui devraient faire l'objet d'un financement supplémentaire, souligne que ces catégories ne devraient être utilisées qu'à des fins administratives et non pour étiqueter les élèves.<sup>117</sup>

En plus du programme de subvention selon un modèle de financement préétabli, une subvention d'enseignement spécial préétablie (financement ciblé) est accordée pour les élèves handicapés de chaque école de la province. Une grille de ressources normalisée est appliquée par rapport au nombre d'élèves inscrits pour déterminer le montant du financement. Par exemple, la grille de la ressource-enseignant est d'un enseignant pour chaque groupe de 165 élèves.<sup>118</sup> La subvention pour l'éducation spéciale est pour les services requis en dehors au temps de l'enseignant. Toutefois, la subvention ne peut être utilisée pour les frais de transport des élèves handicapés.<sup>119</sup>

---

## Île-du-Prince-Édouard

### Comment est définie l'inclusion

L'Île-du-Prince-Édouard définit ainsi l'adaptation scolaire et l'inclusion :

« *Adaptation scolaire* » Programmes et services conçus pour les élèves du système scolaire public qui, en raison de leurs besoins en éducation, nécessitent des interventions supplémentaires ou particulières comparative-ment au niveau de service offert à la plupart des élèves. Les programmes et services en adaptation scolaire sont offerts en fonction des évaluations des élèves. L'adaptation scolaire peut inclure l'utilisation de programmes d'études, de matériel et d'installations adaptés ou modifiés, ou des méthodes de rechange, ou encore une aide supplémentaire de la part du personnel de soutien aux élèves en milieu scolaire.

« *Pratique inclusive* » Un système de valeurs selon lequel tous les élèves ont droit à des chances équitables d'apprendre, de s'épanouir et d'aspirer à l'excellence dans leur éducation. La pratique de l'inclusion dépasse la notion d'emplacement physique et incorpore les valeurs de base qui favorisent la participation, l'amitié et l'appartenance.<sup>120</sup>

## Aperçu de la politique

L'Île-du-Prince-Édouard est unique dans son approche par la politique en matière d'enseignement aux enfants handicapés. Elle est la plus petite province du Canada et elle a trois conseils scolaires, deux anglophones et un francophone, qui offre des programmes d'études de la première à la douzième année. La province était petite en superficie, son modèle de soutien à l'éducation est de conception totalement inclusive. Il n'y a aucune école réservée aux personnes handicapées, bien que des installations d'éducation alternative soient utilisées sur une base temporaire.<sup>121</sup>

Le rapport du ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance, *Individualized Educational Planning : Standards and Guidelines*,<sup>122</sup> explique en détail le processus du Plan d'enseignement individualisé (PEI) dont bénéficient tous les élèves handicapés. Des explications claires sur le processus du PEI, dans un langage accessible à tous, contribuent à éliminer la confusion chez les personnes qui doivent l'appliquer, y compris l'équipe-école et les parents.

Bien que le modèle d'éducation de l'Î.-P.-É. soit essentiellement inclusif, tous les enfants étant en mesure de fréquenter leur école de quartier, elle fait toutefois l'objet d'une critique à l'égard de l'exception qu'elle applique pour les enfants autistes. La directive ministérielle, *Educational Services for Students with Autism Spectrum Disorders*, décrit le rôle des spécialistes du comportement autiste. Si le but est l'inclusion réelle, il devient problématique d'exclure un type d'invalidité.

Un défi auquel le modèle d'éducation de l'Î.-P.-É. est confronté est que de petits nombres d'enfants handicapés sont dispersés un peu partout dans la province. Il est donc important qu'il y ait un transfert de connaissances entre les professionnels de l'éducation pour maintenir une structure inclusive cohérente.<sup>123</sup> Afin de résoudre ce problème, le ministère a créé un modèle de développement professionnel qui combine encadrement, modélisation et expérience pratique.<sup>124</sup>

## Comment est réparti le financement

La directive ministérielle en matière d'adaptation scolaire énonce que chaque conseil scolaire a la responsabilité de promouvoir un modèle de consultation efficace et d'offrir des occasions de collaboration.<sup>125</sup> Il incombe au ministère de revoir et de surveiller la répartition des ressources aux commissions scolaires pour veiller à ce que les ressources soient utilisées de manière

adéquate, efficace et efficiente dans les écoles publiques afin d'appuyer la philosophie de la pratique d'inclusion.<sup>126</sup>

Le but énoncé dans la directive ministérielle n° MD 2014-15 est de fournir un accès équitable aux services d'éducation de base pour l'année scolaire 2014-2015. Pour atteindre ce but, les conseils scolaires (anglophones et francophone) doivent affecter du personnel et des ressources de façon équitable entre les écoles. Spécifiquement, la partie 3(5) *Special Education/Resource* stipule que le personnel pédagogique pour l'adaptation scolaire et les ressources doivent être affectés au sein des conseils scolaires pour encadrer les élèves aux besoins intenses, à un taux d'incidence de 7 % des inscriptions, ou un poste (salaire) d'encadrement pédagogique par conseil pour chaque groupe de 14 élèves.<sup>127</sup> Un poste d'encadrement pédagogique pour les élèves dont les besoins sont moins élevés est affecté par conseil scolaire pour chaque groupe de 500 élèves.<sup>128</sup>

Le montant total prévu pour les services d'administration et de fonctionnement à l'Î.-P.-É. pour l'exercice 2014-2015 était de 210 790 400 \$; ceci comprend l'administration, le matériel didactique provincial et les subventions aux conseils scolaires. Pour l'exercice 2014-2015, les produits opérationnels prévus pour l'éducation et le développement de la petite enfance étaient 5 458 000 \$<sup>129</sup> et le sommaire des dépenses pour ce secteur était de 232 215 700 \$.<sup>130</sup>

---

## Terre-Neuve-et-Labrador

### Comment est définie l'inclusion

Terre-Neuve-et-Labrador définit ainsi l'inclusion scolaire :

- Le droit de tous les élèves de fréquenter l'école auprès de leurs camarades et de recevoir un programme approprié et de qualité;
- Une gamme continue de soutiens et de services dans un milieu le plus approprié (grand groupe, petit groupe, individualisé) qui respectent la dignité de l'enfant;
- Un milieu scolaire accueillant où tous les membres de la communauté ont un sentiment d'appartenance, réalisent leur potentiel et contribuent à la vie de l'école;
- Une communauté scolaire qui se réjouit de la diversité;
- Un environnement scolaire sûr et chaleureux<sup>131</sup>

## Aperçu de la politique

À l'instar d'autres provinces, Terre-Neuve-et-Labrador a instauré un modèle (créé en 1995) pour coordonner les services fournis aux enfants et aux jeunes par divers ministères : *Health and Community Services*, *Education and Early Childhood Development*, *Human Resources Secretariat* et *Justice and Public Safety*.<sup>132</sup> Le Plan des services de soutien individualisé est un important élément pour la coordination fluide de ces services.

Le document *Service Delivery Model for Students with Exceptionalities* (2012) décrit les types de programmes offerts aux élèves de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année qui sont définis comme des enfants présentant une anormalité, ce qui comprend : lésion cérébrale acquise; retard du développement; doué ou talentueux; perte auditive; état pathologique; maladie mentale, neurologie du développement et troubles connexes; déficience intellectuelle; difficulté d'apprentissage particulière; déficience physique; trouble de la parole ou du langage; perte de la vision.<sup>133</sup>

Les programmes d'éducation pour les enfants présentant une anormalité sont répartis comme suit :

- **cours prescrits modifiés**, qui maintiennent le contenu du programme provincial, à l'exception de certains cours qui sont modifiés, supprimés, ajoutés ou élargis;
- **programmes de remplacement**, qui sont des programmes administrés à l'extérieur de la classe ordinaire (mais ce type de programme ne devrait pas être utilisé pour interrompre les matières cumulatives ou les cours de base);
- **programme fonctionnel**, qui est une combinaison de développement professionnel et personnel, de vie autonome et de fonctions cognitives; aucun crédit d'études n'est attribué pour ce programme.<sup>134</sup>

La politique *Public Exams Adaptation/Accommodation* vise à établir des stratégies d'encadrement pour les élèves ayant des anormalités reconnues. Cette politique renforce les droits des élèves handicapés de pouvoir mener à bon terme leurs processus d'examens, mais elle ne peut être appliquée que si l'élève a été officiellement identifié comme présentant une anormalité.<sup>135</sup>

La politique *Safe & Caring Schools* stipule que les élèves ne peuvent s'accomplir dans une école inclusive s'ils s'y sentent anxieux, intimidés ou exclus de leur environnement.<sup>136</sup> Mais comment cette politique peut-elle s'interpréter à l'égard des enfants qui sont retirés d'une classe ordinaire et

placés dans une classe adaptée? La province semble tenir deux discours : les élèves « exceptionnels » ne doivent pas être exclus, même s'ils sont retirés de leur classe.

Un rapport ministériel daté de 2007, *Focusing on Students : The Report of the ISSP and Pathways Commission*, décrit une période de crise dans le savoir et le leadership en matière d'adaptation scolaire : la majorité des titulaires de classe n'ont toujours pas reçu de formation sur les mesures d'adaptation pour enfants handicapés, ont un minimum de qualifications en la matière, mais ont un contrat permanent.<sup>137</sup> Le rapport dénonce le fait que l'adaptation scolaire continue d'être gérée par un modèle centralisé de pouvoir et prise de décision et souligne que les interventions et les ressources (formation) devraient être dirigées là où se trouvent les élèves — en classe.<sup>138</sup>

En réaction au rapport *Focusing on Students*, le ministère de l'Éducation a créé un projet de formation des enseignants. En un certain nombre d'étapes, les représentants de chaque école seraient formés sur l'utilisation de l'indice d'inclusion, un outil utilisé par les écoles pour déterminer leur niveau courant d'inclusion basé sur les critères suivants : culture, politiques et pratiques; enseignement différentiel; modèles d'enseignement collaboratifs; et élaboration de plans d'action annuels.<sup>139</sup>

Cependant, l'option de retrait et le choix de ne pas intégrer entièrement un enfant handicapé existent toujours — tant que ces choix sont « justifiés ». Le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance énonce clairement sur son site Web qu'il n'entend pas par inclusion que tous les élèves handicapés doivent être placés dans une classe ordinaire en tout temps. Un élève ayant une anormalité peut être retiré périodiquement de la classe pour répondre à ses besoins médicaux, pédagogiques, sociaux ou affectifs. Pour justifier un tel retrait temporaire, les enseignants doivent démontrer que l'élève ne peut tirer le maximum de son enseignement dans la classe ordinaire; ils doivent également faire état des résultats et du calendrier des interventions et inclure un plan de réintégration en classe ordinaire de l'enfant qui présente une anormalité.

E. Furey a mené une étude dans le cadre de laquelle des enseignants en formation initiale, des enseignants actifs et des administrateurs ont été interviewés sur le point de vue à l'égard d'un programme de Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire à l'Université Memorial et de ses répercussions sur la pratique d'enseignement. L'étude a révélé que les travaux pratiques du programme actuel donnent plus d'outils aux enseignants pour l'encadrement individualisé dans les classes adaptées que pour l'intégration à des groupes dans des classes inclusives.<sup>140</sup>



## Comment est réparti le financement

Le financement de l'éducation à Terre-Neuve-et-Labrador est alloué directement aux conseils scolaires à partir des recettes générales de la province. Le sommaire des dépenses en éducation pour le budget provincial en 2012–2013 était de 1 220 541 \$.<sup>141</sup> Le budget total du ministère de l'Éducation pour l'exercice financier 2013–2014 était de 840 625 400 \$ pour 67 436 élèves inscrits de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année.<sup>142</sup> Les relevés des dépenses et des recettes au 21 mars 2014 indiquaient que le montant total du financement de l'éducation primaire, élémentaire et secondaire était de 825 326 236 \$, incluant une dépense de 1 962 528 \$ pour les services de soutien aux élèves (y compris les programmes et services pour les élèves handicapés).<sup>143</sup>

---

## Nunavut

### Comment est définie l'inclusion

La Division des programmes d'études et des services scolaires du Nunavut définit ainsi l'inclusion et l'inclusion scolaire :

*L'inclusion* est une philosophie et une croyance, un mode de vie et une façon de vivre et de travailler ensemble dans les écoles. Au Nunavut, l'inclusion est fondée sur la conviction des Inuits que chaque individu a une valeur, une place et un apport au sein du groupe. L'inclusion est à la base de tous les aspects de la vie à l'école.<sup>144</sup>

*L'inclusion scolaire* est une pratique éducative qui veille à ce que tous les élèves aient accès aux programmes d'éducation offerts dans les classes ordinaires, aux côtés de leurs camarades du même âge; elle mise sur les forces des élèves et elle répond à leurs besoins; elle favorise et facilite l'implication des parents dans l'éducation de leur enfant; et fournit les programmes et l'adaptation appropriés s'il y a lieu, des plans d'intervention comportementale ou des programmes d'enseignement individualisés et des services de soutien, de sorte que tous les élèves sont en mesure de participer.<sup>145</sup>

### Aperçu de la politique

La culture traditionnelle inuite enseigne que l'apprentissage, qu'il soit physique ou mental, peut se faire à différents niveaux chez les individus. La politique *Foundation for Inclusive Education Inuglugijaittuq in Nunavut Schools*,

adoptée par la Division souligne que l'éducation ne doit pas toujours dépendre du financement pour être inclusive.<sup>146</sup>

Les valeurs et les idéaux décrits dans cette politique sont progressistes de nature et véhiculent un sens profond de l'inclusion. On y retrouve également un fort sentiment d'appartenance à la culture inuite et l'importance d'apprendre les deux langues, l'anglais et l'inuktitut est soulignée (la politique n'explique pas comment un enfant en difficulté d'apprentissage du langage, comme un trouble de développement, peut être encadré). Bien que la *Loi sur l'éducation* du Nunavut soit relativement récente (2008), comparativement à celle des autres provinces et territoires, elle stipule encore quand et comment il est justifié de retirer un enfant handicapé d'une classe d'enseignement ordinaire; par exemple, lorsque la santé ou la sécurité des autres élèves est compromise.<sup>147</sup> Aux termes de la *Loi*, tous les élèves ont droit à l'inclusion scolaire et, à l'aide d'un Plan d'enseignement individualisé, l'autorité scolaire du district doit fournir des programmes et des services lorsque le besoin d'adaptation est présent. Contrairement aux autres provinces et territoires, le Nunavut n'a pas de catégorie de besoins officielle, comme l'autisme, qui donne le droit à un élève handicapé de recevoir des services de soutien.<sup>148</sup>

Le Bureau du vérificateur général du Canada a publié un rapport sur l'éducation au Nunavut en 2013. Selon le rapport, les catégories suivantes sont à améliorer : le taux de fréquentation, l'évaluation des élèves, l'enseignement bilingue, l'inclusion scolaire, l'élaboration de programmes d'études et la participation parentale.<sup>149</sup>

## Comment est réparti le financement

Dans les années 1980, l'Arctique de l'Est (maintenant le Nunavut) fonctionnait à l'intérieur de trois conseils scolaires Inuits responsables du financement, de la dotation, des politiques et des programmes.<sup>150</sup> En 2011–2012, les budgets et dépenses pour les principaux programmes et volets d'activités de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année totalisaient 143 428 457 \$, par rapport à 134 718 052 \$ en 2010–2011.<sup>151</sup> Le nombre d'élèves inscrits pour l'année scolaire 2010–2011 était de 8 855 et de 8 902 pour l'année scolaire 2011–2012.<sup>152</sup>

Dans le sommaire des dépenses de fonctionnement et d'entretien pour l'éducation, le budget territorial 2014–2015 du Nunavut a prévu un montant de 184 230 \$, comparativement à 182 971 \$ en 2013–2014. Le sommaire des dépenses totales pour l'éducation a été de 207 940 \$, par rapport à 215 547 \$ en 2013–2014.<sup>153</sup>

---

## Territoires du Nord-Ouest

### Comment est définie l'inclusion

Les Territoires du Nord-Ouest définissent ainsi l'inclusion :

Chaque élève a droit à l'accès au programme d'éducation dans une classe ordinaire d'une école publique ou d'une école confessionnelle publique, au sein de la collectivité dans laquelle il réside.<sup>154</sup>

Ils définissent l'inclusion scolaire selon les principes suivants :

1. L'inclusion scolaire doit être caractérisée par un accès équitable aux possibilités d'éducation.
2. L'inclusion scolaire doit être caractérisée par une approche à l'enseignement qui mise sur les forces des élèves et qui répond à leurs besoins.
3. L'inclusion scolaire doit être axée sur la communauté.
4. L'inclusion scolaire doit comprendre l'implication des parents/gardiens dans l'éducation de leur enfant.
5. L'inclusion scolaire doit être caractérisée par la collaboration.<sup>155</sup>

### Aperçu de la politique

Le modèle d'inclusion scolaire des Territoires du Nord-Ouest s'apparente à celui du Nunavut, du fait qu'il est fondé sur la détermination des besoins plutôt que sur un modèle de catégorisation. La directive ministérielle sur l'inclusion scolaire et la *Loi sur l'éducation* des Territoires du Nord-Ouest décrivent trois programmes d'éducation pour enfants handicapés : un programme prescrit, un programme modifié et un programme individualisé. L'autorité scolaire de district suggère une évaluation de l'élève pour déterminer ses besoins, à partir desquels un programme est conçu à l'aide d'aménagements et d'adaptations qui aideront les élèves à atteindre leurs objectifs d'apprentissage supervisés dans le cadre d'un Plan d'enseignement individualisé.<sup>156</sup>

Une récente évaluation de la politique d'inclusion scolaire des Territoires du Nord-Ouest recommande, en raison de la superficie du territoire, que son ministère de l'Éducation crée un ensemble de processus pour la détection précoce des besoins des élèves qui entrent à l'école, qui sont transférés à l'intérieur de l'arrondissement scolaire et de ceux qui sont en tran-

sition d'une école à une autre au sein d'une même collectivité.<sup>157</sup> Le rapport recommande également de meilleures échelles de mesure et une évaluation pour déterminer l'efficacité de la politique.<sup>158</sup>

### **Comment est réparti le financement**

Dans les Territoires du Nord-Ouest, les programmes d'éducation K-12 sont offerts par quatre conseils scolaires de division, trois autorités scolaires de district; l'organisme d'aide sociale Tâichô; et la commission scolaire franco-phonie des Territoires du Nord-Ouest — qui reçoivent tous des subventions.<sup>159</sup> Deux autorités scolaires de district, situées à Yellowknife, sont les seules sources d'impôts fonciers qui doivent servir à couvrir au moins 25 % de la prestation des programmes scolaires du territoire. Le gouvernement fournit le reste du financement à même sa perception de taxes.<sup>160</sup>

Des consultants en matière d'inclusion scolaire ont reçu un financement dont le montant a été établi à partir du salaire moyen et des avantages sociaux versés pour l'année précédente. Par conséquent, on prévoirait 0,5 consultant par groupe de 50 élèves à plein temps au sein d'une communauté; pour cinq communautés, on appliquerait le même 0,5 et pour huit, on passerait à 1 consultant.<sup>161</sup> Une structure de financement similaire est utilisée pour déterminer les besoins en enseignants pour les programmes de soutien, basée sur le salaire de l'année précédente; toutefois, pour un élève inscrit à plein temps on affecte 0,25 enseignant. Le ministère de l'Éducation, de la Culture et de la Formation du territoire a prévu des dépenses de l'ordre de 305 599 \$ pour 2014-2015, comparativement à 300 195 \$ pour 2013-2014 et à 292 096 \$ pour 2012-2013.<sup>162</sup>

---

## **Yukon**

### **Comment est définie l'inclusion**

Le Yukon définit ainsi l'inclusion et l'inclusion scolaire :

*L'éducation inclusive* permet d'offrir aux élèves un milieu d'apprentissage le moins restrictif et le plus favorable possible, qui répond à leurs besoins en matière d'apprentissage tout en favorisant des échanges significatifs avec les autres élèves. Le ministère de l'Éducation du Yukon a comme but d'intégrer tous les élèves aux classes ordinaires. Tous les élèves ont droit à un accès équitable à l'apprentissage. L'inclusion suppose qu'une planification

collaborative est réalisée par une équipe pédagogique dans laquelle vous jouez, à titre de parents, un rôle actif. Cette approche signifie que les forces et les difficultés des élèves sont au cœur de toutes les décisions. Pour réussir, certains élèves pourraient avoir besoin qu'on adapte les méthodes, le matériel ou les techniques d'évaluation; qu'on modifie ou améliore les programmes; ou qu'on fasse des interventions afin de favoriser le développement de certaines compétences. Il s'agit d'une approche de l'enseignement et de l'apprentissage qui est centrée sur l'élève.

Les écoles du Yukon ont adopté les valeurs fondamentales et les convictions suivantes :

- Tous les élèves sont capables d'apprendre.
- Les élèves apprennent de différentes façons, à leur propre rythme et dans divers endroits.
- Les élèves viennent de divers milieux et veulent qu'on respecte leurs différences.
- Les élèves ont droit à des programmes d'études appropriés et à du soutien, s'ils en ont besoin.
- La participation des parents est essentielle.

Les écoles inclusives favorisent l'autonomie des élèves en leur offrant des occasions qui encouragent l'autonomisation et l'autodétermination.<sup>163</sup>

## Aperçu de la politique

Tout comme les deux autres territoires du Canada, le Yukon est progressiste dans son approche sur l'enseignement à l'enfance en difficulté. Particulièrement, le langage de la politique n'utilise pas souvent des termes qui font référence à des environnements isolés pour décrire l'éducation des enfants handicapés. Toutefois, le Yukon est le seul territoire ayant des catégories d'invalidités (ou « anomalies » dans sa terminologie). Selon la partie 2 de la *Loi sur l'éducation* du Yukon, *Enseignement à l'enfance en difficulté*, les élèves atteints d'anomalies d'ordre intellectuel ou physique, d'anomalies de communication ou de comportement, ou d'anomalies multiples ont le droit de recevoir un enseignement adapté. Ces termes définissent vaguement l'invalidité, ce qui permet d'inclure plus d'enfants dans ces étiquettes catégoriques. Les élèves faisant partie de l'une ou l'autre des catégories ci dessus doivent être

encadrés par un Plan d'études individualisé qui répond à leurs besoins, dans un établissement scolaire près du lieu de résidence de l'enfant.<sup>164</sup>

### **Comment est réparti le financement**

L'article 178 de la *Loi sur l'éducation* du Yukon stipule que chaque commission scolaire doit recevoir les ressources financières suffisantes pour lui permettre de mettre en œuvre son budget annuel de fonctionnement et d'entretien approuvé.<sup>165</sup> Le ministère de l'Éducation finance l'éducation à même le fonds consolidé de la province, lequel inclut les recettes provenant de l'impôt foncier.<sup>166</sup> Le montant inscrit au compte budgétaire consolidé pour l'éducation en 2014–2015 était de 196 718 \$<sup>167</sup> pour un nombre total d'inscriptions de 5 166 élèves.<sup>168</sup> Le montant des dépenses courantes par élève n'était pas accessible au moment de l'écriture, mais dans les années antérieures le ministère avait inclus tous les coûts directs de fonctionnement et d'entretien, y compris les salaires du personnel des écoles, les manuels, les fournitures et l'entretien des immeubles. Au cours de l'année scolaire 2012–2013, 5 024 élèves étaient inscrits et la dépense par élève était de 17 667 \$ (en 2010–2011 elle était de 16 197 \$ par élève au nombre de 5 077 élèves inscrits; en 2011–2012 elle était de 17 039 \$ par élève, pour un total de 5 027 élèves inscrits).<sup>169</sup>

# Notes

- 1 Prince, M.J. (2004). « Canadian Disability Policy: Still a Hit and Miss Affair ». *The Canadian Journal of Sociology/Cahiers canadiens de sociologie*, 29(1). 59-82. 10.1353/cjs.2004.0012
- 2 Lazure, D. et Roberts, C. (1970). « One Million Children: A National Study of Canadian Children with Emotional and Learning Disorders » (rapport CELDIC), *American Journal of Orthopsychiatry*. p. 688-689.
- 3 Laycock, R. (1970). « One Million Children », *Canadian Counsellor* 4(4), p. 278.
- 4 Idem.
- 5 Assemblée générale des NU, *Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels*, 16 décembre 1966, Nations Unies, série Traités, vol. 993, disponible à : [anglais seul.] <http://www.refworld.org/docid/3ae6b36co.html>
- 6 Assemblée générale des NU, *Convention relative aux droits de l'enfant*, 20 novembre 1989, Nations Unies, série Traités, vol. 1577, disponible à : [anglais seul.] <http://www.refworld.org/docid/3ae6b38fo.html>
- 7 Assemblée générale des NU, *Convention relative aux droits des personnes handicapées*, 13 décembre 2006, A/RES/61/106, Préambule, alinéa e) accessible à : <http://www.refworld.org/docid/4680cd212.html>
- 8 Idem, alinéa v).
- 9 Clarke, P. (2004). « Public education, constitutional values and the Supreme Court of Canada: has our highest court offered a balanced approach to judicial decision-making? » *Education and the Law*, 16 (2-3), p. 145-172 DOI: 10.1080/0953996042000231115
- 10 Philpott, D.F. et Fiedorowicz, C.A.M. (2012) « The Supreme Court of Canada Ruling on Learning Disabilities », Association canadienne des troubles d'apprentissage – Extrait de : [anglais seul.] <http://www.ldac-acta.ca/downloads/pdf/advocacy/Education%20Implications%20-%20Moore%20Decision.pdf>
- 11 Henteleff, Y., Seger, C., Mitchell, B., Crosbie J., et T. Beasley. (4 décembre 2012) « La Cour suprême confirme les droits à un accès concret à l'éducation aux personnes ayant des troubles d'apprentissage », Association canadienne des troubles d'apprentissage. Extrait de : [http://www.ldac-acta.ca/downloads/pdf/advocacy/fr/LegalImplications\\_Moore-FR.doc](http://www.ldac-acta.ca/downloads/pdf/advocacy/fr/LegalImplications_Moore-FR.doc)

- 12** Shah, S. (2010). « Canada's Implementation of the Right to Education for Students with Disabilities », *International Journal of Disability, Development and Education* 57(1), p. 5–20. DOI: 10.1080/10349120903537749
- 13** Terzi, L. (2004). « The Social Model of Disability: A Philosophical Critique », *Journal of Applied Philosophy*, 21(2), p. 141. [traduction]
- 14** Idem.
- 15** Crow, L. (2007). « Including All of Our Lives: Renewing the Social Model of Disability », dans Watson, N (Eds.) *Disability: Major Themes in Health and Social Welfare*, p. 1–7. Routledge: London, UK. ISBN 9780415410755
- 16** Statistique Canada, *Enquête sur la participation et les limitations d'activités, (2006). Tableau 10 Types d'incapacité chez les enfants handicapés âgés de 5 à 14 ans, selon le sexe*, Ottawa : Canada.
- 17** Calculs d'EDSC basés sur Statistique Canada. *Enquête canadienne sur l'incapacité, 2012 : Tableaux, Tableau 3.1 Adultes avec incapacité, selon le type, le sexe et le groupe d'âge, Canada, 2012 et Tableau 2.1 Adultes avec et sans incapacité, selon le sexe et le groupe d'âge, Canada, 2012*, Catalogue n° 89-654-X, Ottawa, 2013.
- 18** Froese-Germain, B. Riel, R. et McGahey, B. (février 2012) « Effectif des classes et diversité des élèves : les deux côtés d'une même médaille », *La voix du personnel enseignant, Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants*, p. 3–4.
- 19** Colombie-Britannique, Programmes spéciaux, (2001), *Career/Life Transitions for Students with Diverse Needs: A Resource Guide for Schools*, Vancouver : ministère de l'Éducation.
- 20** Colombie-Britannique, (2009), *Cross Ministry Transition Planning Protocol for Youth with Special Needs*, Vancouver : gouvernement de la Colombie-Britannique.
- 21** Alberta, Programmes et ressources, (2006), *Individualized program planning (IPP): ECS to grade 12. Chapter 8: Planning for transitions*, Edmonton : Alberta Éducation.
- 22** Saskatchewan, (septembre 2006), *Policy, Guidelines, and Procedures for Functional Integrated Programs*, Regina: Saskatchewan Learning.
- 23** Enfants en santé Manitoba, (mars 2008), *Vers la vie d'adulte : Protocole de transition de l'école à la communauté pour les élèves avec des besoins spéciaux*, Winnipeg : Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba.
- 24** Ontario, (2002), *Guide sur la planification de la transition*, Toronto : ministère de l'Éducation.
- 25** Québec, (2010), *Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité*, Québec : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- 26** Nouveau-Brunswick, Programmes d'études et services aux élèves, (2001), *Resource for the Transition of Students with Exceptionalities From School to Work or Secondary Education and Adult Life*, Fredericton : ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance.
- 27** Nouvelle-Écosse, Services aux élèves, (2005), *Transition Planning for Students with Special Needs: The Early Years through Adult Life*, Halifax : ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance.
- 28** Île-du-Prince-Édouard, division des services aux élèves, (janvier 2007), *Secondary Transition Planning: A Framework for Successful Transition Planning for Young People with Special Needs*, Charlottetown : ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance.
- 29** Terre-Neuve-et-Labrador, division des services de soutien aux élèves, (2003), *Programming for Individual Needs: Teaching Students with Autism Spectrum Disorders*. St. John's : ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance.



- 30** Nunavut, Programmes et services scolaires, (2008), *Foundation for Inclusive Education Inugijaittuq in Nunavut Schools*, Iqaluit : ministère de l'Éducation.
- 31** Territoires du Nord-Ouest, (2006), *Individual Education Plans: Guidelines for Development*, Yellowknife : ministère de l'Éducation, de la Culture et de la Formation
- 32** Yukon, Services de soutien aux élèves, (juin 2013), *Manuel à l'intention des parents sur les services de soutien aux élèves*, Whitehorse : ministère de l'Éducation. [http://www.education.gov.yk.ca/pdf/parent\\_handbook\\_french.pdf](http://www.education.gov.yk.ca/pdf/parent_handbook_french.pdf)
- 33** Assemblée générale des NU, *Convention relative aux droits des enfants*, 20 novembre 1989, Nations Unies, série Traités, vol. 1577, Article 23.1, accessible à : <http://www.refworld.org/docid/3ae6b38fo.html>
- 34** Assemblée générale des NU, *Convention relative aux droits des personnes handicapées*, 13 décembre 2006, A/RES/61/106, Article 24.2. Accessible à : <http://www.refworld.org/docid/4680cd212.htm>
- 35** Institut de recherche et de développement sur l'intégration et la société (IRIS). (2012) *Disability and Inclusion Based Policy Analysis*. North York: Bach, M. et Gallant, D.
- 36** Katz, J. (2013) « The Three Block Model of Universal Design for Learning: Engaging students in inclusive education ». *Revue canadienne de l'éducation*, 36 (1), p. 153-194.
- 37** Idem.
- 38** Lindsay, S., Proulx, M., Scott, H., et Thomson, N. (2014). « Exploring teachers' strategies for including children with autism spectrum disorder in mainstream classrooms ». *International Journal of Inclusive Education*, 18(2). p. 119. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2012.758320>
- 39** Les classes doivent être entièrement équipées et les éducateurs formés et préparés pour encadrer tous les élèves, un point traité plus loin dans le présent rapport.
- 40** À l'exception des élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme.
- 41** Idem, Froese-Germain, B. Riel, R. et McGahey, B.
- 42** Philpott, D.F. (2007) « Assessing Without Labels: Culturally Defined Inclusive Education », *Exceptionality Education International*, 17, p. 17. Extrait de : <http://ir.lib.uwo.ca/eei/vol17/iss3/2>
- 43** Conseil canadien de l'apprentissage (14 sept. 2005). « Pour y voir clair dans la question de l'effectif des classes ». Carnet du savoir. Extrait de : <http://www.ccl-cca.ca/pdfs/CarnetDusavoir/14-sept-05-Pour-y-voir-clair-dans-la-question-de-l'effectif-des-classes.pdf>
- 44** Idem.
- 45** Froese-Germain, B. Riel, R. et McGahey, B. (février 2012) « Effectif des classes et diversité des élèves : les deux côtés d'une même médaille », *La voix du personnel enseignant*, Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, p. 3-4.
- 46** Thompson, S.A., Lyons, W., et V. Timmons, (2014), « Inclusive education policy: what the leadership of Canadian teacher associations has to say about it », *International Journal of Inclusive Education*, DOI: 10.1080/13603116.2014.908964
- 47** Un exemple donné fut la volonté de plus de formation utilisant l'enseignement différentiel et la conception universelle de l'apprentissage. Le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance de Terre-Neuve-et-Labrador a lancé un projet pilote de formation sur les activités quotidiennes en classe. Il sera intéressant de suivre les progrès de cette initiative pour voir si une formation à l'échelle provinciale changerait la perception de la formation de l'enseignant.
- 48** Peebles, J., et S. Mendaglio, (2014), « Preparing Teachers for Inclusive Classrooms: Introducing the Individual Direct Experience Approach », *LEARNING Landscapes*, 7(2), p. 245.

- 49** Crawford, C. et Porter, G.L. (2004), « Supporting teachers: a foundation for advancing inclusive education », *L'Institut Roeher Institute*, Toronto : Université York.
- 50** Lindsay, S., Proulx, M., Scott, H., et Thomson, N. (2014). "Exploring teachers' strategies for including children with autism spectrum disorder in mainstream classrooms." *International Journal of Inclusive Education*, 18(2). p. 114. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2012.758320>
- 51** Idem, Convention relative aux droits des personnes handicapées, article 2.
- 52** Idem, Katz, J. (2013).
- 53** Comité ministériel sur l'éducation. 2014. *Pour en finir avec le statu quo – Les Néoécossais exigent un meilleur avenir pour tous les élèves*. Halifax : Province de la Nouvelle-Écosse. Extrait de : [https://www.ednet.ns.ca/files/reports/report\\_minister\\_panel\\_on\\_education\\_fr.pdf](https://www.ednet.ns.ca/files/reports/report_minister_panel_on_education_fr.pdf)
- 54** Statistique Canada. (2012). *Enquête canadienne sur l'incapacité*, Ottawa.
- 55** Idem.
- 56** Prince, M.J. (2004). « Canadian Disability Policy: Still a Hit-and-Miss Affair ». *The Canadian Journal of Sociology/Cahiers canadiens de sociologie*, 29(1). 59-82. 10.1353/cjs.2004.0012
- 57** L'inclusion scolaire est en constante évolution et les définitions de l'invalidité peuvent changer, ce qui influe sur les types de programmes et de services offerts. L'information fournie sur les sites Web gouvernementaux a été vérifiée, dans la mesure du possible, mais les lecteurs sont invités à communiquer avec l'auteur pour souligner toute divergence ou pour toute autre suggestion.
- 58** Colombie-Britannique, Special Education Services, (2013), *A Manual of Policies, Procedures and Guidelines*, Victoria : ministère de l'Éducation. [traduction]
- 59** Colombie-Britannique, (2007), *Regulation 150/89 Special Needs Students Order*, Vancouver : ministère de l'Éducation. Extrait de : <http://www2.gov.bc.ca/gov/DownloadAsset?assetId=41AA13201FD14541A61580FF37F1109A>
- 60** Colombie-Britannique, (2006), *Regulation M638/95 The Individual Education Plan Order, Support Services of Schools Order*, Vancouver : ministère de l'Éducation. Extrait de : <http://www2.gov.bc.ca/gov/DownloadAsset?assetId=49BA60C7E9714703A186EACEFA235371>
- 61** Colombie-Britannique, (2014), *Regulation 149/89 Support Services of Schools Order*, Vancouver : ministère de l'Éducation. Extrait de : <http://www2.gov.bc.ca/gov/DownloadAsset?assetId=9522DE2667B347F0B81E3593A9A15A75>
- 62** Siegel, L. (2000) *A Review of Special Education in British Columbia*, Vancouver: ministère de l'Éducation. Extrait de : <http://www.featbc.org/downloads/review.pdf>
- 63** Colombie-Britannique, (2015). K-12 Funding Allocation System, Vancouver : ministère de l'Éducation. Extrait de : <https://www.bced.gov.bc.ca/k12funding/>
- 64** Colombie-Britannique, (2015) *Table 2a of Operating Grant Allocation Formula*. Vancouver : ministère de l'Éducation. Extrait de : <https://www.bced.gov.bc.ca/k12funding/funding/14-15/operating-grant-tables.pdf>
- 65** Idem, *Table 4a*.
- 66** Colombie-Britannique, (2015) *Overview of the 2014-15 Operating Grant Allocation Formula*, Vancouver : ministère de l'Éducation. Extrait de : <https://www.bced.gov.bc.ca/k12funding/funding/14-15/overview.pdf>
- 67** Alberta, division des Programmes spéciaux, (2004), *Standards for Special Education*, Edmonton: Alberta Learning, p. 1. [traduction]
- 68** Idem.

- 69** Loreman, T. (2014). « Measuring inclusive education outcomes in Alberta, Canada ». *International Journal of Inclusive Education*, 18(5) p. 461. doi.org/10.1080/13603116.2013.788223
- 70** Alberta Teachers' Association. (2014). Report of the Blue Ribbon Panel on Inclusive Education in Alberta Schools.
- 71** Idem.
- 72** McGhie-Richmond, D., Irvine, A., Loreman, T., Cizman, J.L., et Lupart, J. (2013). « Teacher Perspectives on Inclusive Education in Rural Alberta, Canada ». *Canadian Journal of Education*, 36(1), 195-239.
- 73** Idem, p. 225.
- 74** Kohen, D., Uppal, S., Kahn, S., et L. Visentin. (2010) « Access and Barriers to Education for Canadian Children with Disabilities » *Health and Analysis Group Statistics Canada and Canadian Council on Learning*. p. 15.
- 75** Crawford, C. (2005), « Scoping Inclusive Education for Canadian Students with Intellectual and Other Disabilities », *L'Institut Roeher Institute*, Toronto : Université York
- 76** Alberta, (2014), *Education Funding in Alberta Kindergarten to Grade 12, 2014-2015 School Year*, Edmonton: Alberta Learning, p. 3. Extrait de : <http://education.alberta.ca/media/8309883/education%20funding%20in%20alberta%20handbook%202014-2015%20v2.pdf>
- 77** Alberta, (2014), *Funding supports under Budget 2014*, Edmonton: Alberta Learning. Extrait de : <http://education.alberta.ca/departement/budget/funding.aspx>
- 78** Alberta, (2013), *Funding Manual For School Authorities 2014/2015 School Year*, Edmonton: Alberta Learning. p. 28. Extrait de : <http://education.alberta.ca/media/8315464/funding%20manual%20for%20school%20authorities%202014-2015%20school%20year%20v2.pdf>
- 79** Saskatchewan, Supporting Student Diversity, (2001), *Creating Opportunities for Students with Intellectual or Multiple Disabilities*, Regina: Saskatchewan Learning Special Education Unit, p. 147. [traduction]
- 80** Idem. Kohen, D., Uppal, S., Kahn, S., et L. Visentin.
- 81** Saskatchewan, (2011), *Actualizing a needs-based model to support student achievement*, Regina : ministère de l'Éducation. Extrait de : <http://www.education.gov.sk.ca/Actualizing-a-Needs-Based-Model-to-Support-Student-Achievement>
- 82** Saskatchewan, (2015), *Distribution of Provincial Funding*. Extrait de : <http://www.education.gov.sk.ca/Ed-Finance/Distribution-of-Provincial-Funding>
- 83** Saskatchewan, (2014), *Pre-K-12 Funding Distribution Model, 2014-15 Funding Manual*, Regina: Education Funding Branch, ministère de l'Éducation, p. 12. Extrait de : <http://www.education.gov.sk.ca/funding-manual>
- 84** Idem, p. 20.
- 85** Manitoba, (2015). *Services aux élèves/Éducation spéciale*. Winnipeg : Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba. <http://www.edu.gov.mb.ca/k12/specedu/>
- 86** Idem. Kohen, D., Uppal, S., Kahn, S., et L. Visentin. p. 18.
- 87** Sokal, L et Sharma, U. (2014). « Canadian In-service Teachers' Concerns, Efficacy, and Attitudes about Inclusive Teaching ». *Exceptionality Education International*, 23, p. 59-71. Extrait de <http://ir.lib.uwo.ca/eei/vol23/iss1/5>
- 88** Idem.
- 89** Idem.

- 90** Manitoba, (2014), *Rapport sur le système comptable Frame – Budget 2014–2015*, Winnipeg : Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, p. 10. Extrait de : [http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/stat/frame\\_rap\\_fin/docs/frame\\_14-15.pdf](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/stat/frame_rap_fin/docs/frame_14-15.pdf)
- 91** Idem. p. 54.
- 92** Manitoba, (2015), *Services aux élèves : Lignes directrices pour l'aide financière de niveaux 2 et 3*. Extrait de : <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/enfdiff/finance/niveau2-3.html>
- 93** Ontario, (2009), *Politique/programmes Note n° 119, Élaboration et mise en œuvre de politiques d'équité et d'éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario*, Toronto : ministère de l'Éducation. p. 9. Extrait de : <http://www.edu.gov.on.ca/extra/fre/ppm/119f.pdf>
- 94** Idem. Kohen, D., Uppal, S., Kahn, S., et L. Visentin. p. 20.
- 95** Burge, P., Ouellette-Kuntz H., Box, H., et N. Hutchinson, (2008), « A Quarter Century of Inclusive Education for Children with Intellectual Disabilities in Ontario: Public Perceptions », *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 87, p. 1–22.
- 96** Idem.
- 97** Ontario, (2014), *Document technique 2014–2015*, Toronto : ministère de l'Éducation, p. 27. Extrait de : [http://www.edu.gov.on.ca/fre/funding/1415/Technical14\\_15Fr.pdf](http://www.edu.gov.on.ca/fre/funding/1415/Technical14_15Fr.pdf)
- 98** Ontario (2014), *Projections des subventions destinées aux conseils scolaires pour l'année scolaire 2014–2015*, Toronto : ministère de l'Éducation, p. 4. Extrait de : <http://www.edu.gov.on.ca/fre/funding/1415/funding15Fr.pdf>
- 99** Commission scolaire English-Montréal, *Politique en matière d'Organisation des services éducatifs pour les élèves avec handicaps, difficultés d'adaptation ou d'apprentissage*, p. 25. [http://www.emsb.qc.ca/emsb\\_fr/pdf\\_fr/governance\\_fr/BoardPolicies\\_fr/ServicesAuxEleves/SS-7-SS-7P.pdf](http://www.emsb.qc.ca/emsb_fr/pdf_fr/governance_fr/BoardPolicies_fr/ServicesAuxEleves/SS-7-SS-7P.pdf)
- 100** Gouvernement du Québec, (1999), *Une école adaptée à tous ses élèves, Prendre le virage du succès : Politique de l'adaptation scolaire*, Montréal : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, p. 11. Extrait de : [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/adaptation\\_serv\\_compl/politiooF\\_2.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/politiooF_2.pdf)
- 101** Québec, (2004), *Loi sur l'instruction publique*, Montréal : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- 102** Québec, (2013), *Budget de dépenses 2013–2014*, Administration gouvernementale, p. 31–33. Extrait de : [http://www.tresor.gouv.qc.ca/fileadmin/PDF/budget\\_depenses/13-14/4-Plans\\_depensesetinvestissements\\_MO.pdf](http://www.tresor.gouv.qc.ca/fileadmin/PDF/budget_depenses/13-14/4-Plans_depensesetinvestissements_MO.pdf)
- 103** Nouveau-Brunswick, (2013), *Politique 322 Inclusion scolaire*, Fredericton : ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance, p. 2.
- 104** Idem, p. 4.
- 105** Nouveau-Brunswick, (1997), *Loi sur l'éducation*, Fredericton : ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance, article 12.1.
- 106** Mackay, W. (2005), *Inclusion scolaire : Étude des services en adaptation scolaire au Nouveau Brunswick*, La situation actuelle du système d'éducation au Nouveau-Brunswick, p. 20. <http://www.gnb.ca/0000/publications/Mackay/Annexel.pdf>
- 107** Nouveau-Brunswick, (2014), *Budget principal 2014–2015*, Fredericton : ministère des Finances p. 45. Extrait de : <http://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/fin/pdf/Budget/2014-2015/MainEstimates2014-2015BudgetPrincipal.pdf>
- 108** Nouvelle-Écosse, *Intégration scolaire, Un appui pour tous les élèves*, Halifax : ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance. Extrait de : [http://studentservices.ednet.ns.ca/sites/default/files/Integration\\_scolaire\\_FR\\_WEB.pdf](http://studentservices.ednet.ns.ca/sites/default/files/Integration_scolaire_FR_WEB.pdf)

- 109** Nouvelle-Écosse, Services aux élèves (2008), *Politique en matière d'éducation spéciale*, Halifax : ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance. <http://studentservices.ednet.ns.ca/sites/default/files/specialed-french-full.pdf>
- 110** Nouvelle-Écosse, 2014. *Pour en finir avec le statu quo — Les Néoécossais exigent un meilleur avenir pour tous les élèves*. Halifax : Province de la Nouvelle-Écosse. Extrait de : [https://www.ednet.ns.ca/files/reports/report\\_minister\\_panel\\_on\\_education\\_fr.pdf](https://www.ednet.ns.ca/files/reports/report_minister_panel_on_education_fr.pdf)
- 111** Idem, p. 41
- 112** Idem, p. 41.
- 113** Idem, p. 41.
- 114** Idem, p. 42.
- 115** Nouvelle-Écosse, (2014), *Budget 2014–2015 Estimates and Supplementary Detail*, Halifax : ministère des Finances, p. 7–8. Extrait de : [http://www.novascotia.ca/finance/site-finance/media/finance/budget2014/Estimates\\_and\\_Supplementary\\_Detail.pdf](http://www.novascotia.ca/finance/site-finance/media/finance/budget2014/Estimates_and_Supplementary_Detail.pdf)
- 116** Nouvelle-Écosse, (2014), *Budget 2014–2015 Bulletin-Éducation*, Halifax : ministère des Finances, p. 1. Extrait de : [http://www.novascotia.ca/finance/site-finance/media/finance/budget2014/Education\\_Bulletin.pdf](http://www.novascotia.ca/finance/site-finance/media/finance/budget2014/Education_Bulletin.pdf)
- 117** Nouvelle-Écosse, Services aux élèves (2008), *Politique en matière d'éducation spéciale*, Halifax : ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance, p. 11.
- 118** Idem, p. 10.
- 119** Idem, p. 12.
- 120** Île-du-Prince-Édouard, (2001), *Directive ministérielle n° MD 2001-08 en matière d'adaptation scolaire*. Charlottetown : ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance, Section 1. Extrait de : <http://www.gov.pe.ca/eecd/index.php3?number=1027961&lang=F>
- 121** Timmons, V., et M. Breitenbach, (2010), « A Model of Teacher Support for Children », *Education Canada*, 44(1), p. 52–55. Extrait de : <http://www.cea-ace.ca/sites/default/files/EdCan-2004-v44-n1-Timmons.pdf>
- 122** Île-du-Prince-Édouard, Services aux élèves, (2005), *Individualized Educational Planning: Standards and Guidelines, A Handbook for Educators*, Charlottetown : ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance.
- 123** Idem, Timmons, V., et M. Breitenbach, (2010).
- 124** Idem.
- 125** Idem, *Directive ministérielle n° MD 2001–08 en matière d'adaptation scolaire*, partie 1.
- 126** Idem, partie 3.
- 127** Île-du-Prince-Édouard, (2014), directive ministérielle n° MD 2014-03, *School Board Staffing and Funding Program for the 2014–2015 School Year*, Charlottetown : ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance, partie 3.5. Extrait de : <http://www.gov.pe.ca/eecd/index.php3?number=1051838&lang=E>
- 128** Idem.
- 129** Île-du-Prince-Édouard, (2014), *Estimates of Revenue and Expenditures 2014–2015*, Charlottetown : ministère des Finances, p. 9. Extrait de : [http://www.gov.pe.ca/photos/original/fema\\_budestim14.pdf](http://www.gov.pe.ca/photos/original/fema_budestim14.pdf)
- 130** Idem, p. 10.

- 131** Terre-Neuve-et-Labrador, (Fall 2011), *Service Delivery Model for Students with Exceptionalities: Professional Learning Package*, St. John's : ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance, p. 5. [traduction]
- 132** Idem. Kohen, D., Uppal, S., Kahn, S., et L. Visentin. p. 27. [N.D.T. : Il n'y a aucune appellation officielle en français pour les ministères de Terre-Neuve-et-Labrador]
- 133** Terre-Neuve-et-Labrador, *Department of Education and Early Childhood Development Exceptionalities*, St. John's : ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance. Extrait de : <http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/studentsupportservices/exceptionalities.html>
- 134** Idem. *Service Delivery Model for Students with Exceptionalities: Professional Learning Package*, p. 22–23.
- 135** Terre-Neuve-et-Labrador, *Public Exams Adaptations/Accommodations Policy*, St. John's : ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance.
- 136** Idem.
- 137** Terre-Neuve-et-Labrador, (2007), *Focusing on Students: The Report of the ISSP and Pathways Commission*, St. John's : ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance. [http://www.ed.gov.nl.ca/edu/publications/k12/Focusing\\_on\\_Students.pdf](http://www.ed.gov.nl.ca/edu/publications/k12/Focusing_on_Students.pdf)
- 138** Idem.
- 139** Terre-Neuve-et-Labrador, (2015), *Inclusive Schools Initiative*, St. John's : ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance. Extrait de : <http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/inclusion.html>
- 140** Furey, E. (2014), « Is there a need for a practicum experience in the Bachelor of Special Education Program at Memorial University? – Teachers' and administrators' perspectives ». Extrait de : <http://www.mun.ca/educ/faculty/mwatch/vol41/winter2014/edithFurey.pdf>
- 141** Terre-Neuve-et-Labrador, (2013), *Estimates 2013: A Sound Plan, A Secure Future, Estimates of the Program Expenditure and Revenue of the Consolidated Revenue Fund 2013–14*, St. John's : ministère des Finances, p. x. Extrait de : <http://www.budget.gov.nl.ca/budget2013/estimates/estimatesbook2013.pdf>
- 142** Ce budget est fondé sur des données publiques fournies dans le rapport *Program Expenditures and Revenues of the Consolidated Revenue Fund for the Year Ended 21 March 2014*.
- 143** Terre-Neuve-et-Labrador, (2014), *Department of Education Annual Report 2013–14*, St. John's : ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance, p. 32. Extrait de : [http://www.ed.gov.nl.ca/edu/publications/annualreports/doe\\_ar1314.pdf](http://www.ed.gov.nl.ca/edu/publications/annualreports/doe_ar1314.pdf)
- 144** Nunavut, Curriculum and School Services Division, (2008), *Foundation for Inclusive Education Inuglugijaittuq in Nunavut Schools*, Iqaluit : ministère de l'Éducation, p. 22. [traduction] <http://www.kugluktukhighschool.ca/4inuglugijaittuq-inclusive.pdf>
- 145** Idem, p. 28.
- 146** Idem, p. 34.
- 147** Nunavut, (2008), *Loi sur l'éducation*, Iqaluit : ministère de l'Éducation, article 45.2.
- 148** Zinga, D., Bennett, S., Good, D., et J. Kumpf, (2005). « Policy and Practice: Acquired Brain Injury in Canadian Educational Systems », *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, numéro 43, p. 12.
- 149** Vérificateur général du Canada. (2013). *Novembre 2013 – Rapport du vérificateur général du Canada, L'éducation au Nunavut*. Bureau du vérificateur général du Canada. Extrait de : [http://www.oag-bvg.gc.ca/internet/Francais/nun\\_201311\\_f\\_38772.html](http://www.oag-bvg.gc.ca/internet/Francais/nun_201311_f_38772.html)

- 150** Idem.
- 151** Nunavut, (2012), *Annual Report 2010–2012*, Iqaluit : ministère de l'Éducation, p. 4. Extrait de : [http://www.gov.nu.ca/sites/default/files/files/FINAL%20Annual%20Report%202010-12\\_Eng%20low%20res.pdf](http://www.gov.nu.ca/sites/default/files/files/FINAL%20Annual%20Report%202010-12_Eng%20low%20res.pdf)
- 152** Statistique Canada, (2014), *Enquête sur l'enseignement primaire et secondaire pour le Canada, les provinces et les territoires, 2012–2013*, Iqaluit : Bureau des statistiques du Nunavut. Extrait de : [http://www.stats.gov.nu.ca/Publications/Historical/Education/Public%20School%20Enrolments%20StatsUpdate,%202012\\_2013.pdf](http://www.stats.gov.nu.ca/Publications/Historical/Education/Public%20School%20Enrolments%20StatsUpdate,%202012_2013.pdf)
- 153** Nunavut, (2014), *Main Estimates 2014–2015*, Iqaluit: ministère des Finances, p. vi–viii. Extrait de : [http://www.gov.nu.ca/sites/default/files/files/Finance/Budgets/2014-15%20budgets/2014-15\\_Main\\_Estimates\\_EN.pdf](http://www.gov.nu.ca/sites/default/files/files/Finance/Budgets/2014-15%20budgets/2014-15_Main_Estimates_EN.pdf)
- 154** Territoires du Nord-Ouest, (mars 2006), *Ministerial Directive on Inclusive Schooling* (directive ministérielle sur l'intégration scolaire) [anglais seul.] Yellowknife : ministère de l'Éducation, de la Culture et de la Formation, p. 7 [traduction] <http://www.ece.gov.nt.ca/files/Early-Childhood/Ministerial%20Directive%20on%20Inclusive%20Schooling%202006.pdf>
- 155** Idem, p. 10.
- 156** Idem, Zinga, D., Bennett, S., Good, D., et J. Kumpf, p. 11.
- 157** Dean, M. (2014), *Review of Minister's Directive of Inclusive Schooling, Report on Inclusive Schooling Directive*, p. 95. Extrait de : [http://www.ece.gov.nt.ca/files/ERI/independent\\_review\\_of\\_inclusive\\_schooling\\_2014.pdf](http://www.ece.gov.nt.ca/files/ERI/independent_review_of_inclusive_schooling_2014.pdf)
- 158** Idem.
- 159** Territoires du Nord-Ouest, (2011), *2011–2012 School Funding Framework, Finance and Administrative Manual Education Authorities*. Yellowknife : ministère de l'Éducation, de la Culture et de la Formation, p. 1. Extrait de : [http://www.ece.gov.nt.ca/files/Early-Childhood/K-12\\_administration/School%20Funding%202012-2013.pdf](http://www.ece.gov.nt.ca/files/Early-Childhood/K-12_administration/School%20Funding%202012-2013.pdf)
- 160** Idem, p. 1.
- 161** Idem, p. 5.
- 162** Territoires du Nord-Ouest, (2014), *Main Estimates*, Yellowknife : ministère des Finances, partie 10 1. Extrait de : <http://www.fin.gov.nt.ca/budget-documents/estimates/documents/2014-2015MainEstimates.pdf>
- 163** Yukon, Services de soutien aux élèves, (juin 2013), *Manuel à l'intention des parents sur les services de soutien aux élèves*, Whitehorse : ministère de l'Éducation, p. 9.
- 164** Yukon, (2002), *Loi sur l'éducation*, Whitehorse : ministère de l'Éducation.
- 165** Idem.
- 166** Dawson, E. (2008), « Funding K–12 Public Education in Saskatchewan, Some Ideas- A Discussion Paper », *Saskatchewan School Boards Association*, p. 13. Extrait de : <http://www.saskschoolboards.ca/old/ResearchAndDevelopment/ResearchReports/Finance/08-01.pdf>
- 167** Yukon, (2014), *Financial Information 2014–15*, Whitehorse : ministère des Finances, p. 6. Extrait de : [http://www.finance.gov.yk.ca/pdf/budget/2014-15budget\\_Financial\\_Information\\_e.pdf](http://www.finance.gov.yk.ca/pdf/budget/2014-15budget_Financial_Information_e.pdf)
- 168** Yukon, (2014), *Yukon Public Schools, Enrollment Reports 2014–2015*, Whitehorse : Department of Education. Retrieved from: [http://www.education.gov.yk.ca/pdf/enrolment\\_report\\_sept\\_2014\\_final.pdf](http://www.education.gov.yk.ca/pdf/enrolment_report_sept_2014_final.pdf)
- 169** Yukon, (2013), *Annual Report*, Whitehorse : ministère de l'Éducation, p. 49. Extrait de : [http://www.education.gov.yk.ca/pdf/Yukon\\_Education\\_Annual\\_Report\\_2013.pdf](http://www.education.gov.yk.ca/pdf/Yukon_Education_Annual_Report_2013.pdf)



**CCPA**

CANADIAN CENTRE  
for POLICY ALTERNATIVES  
CENTRE CANADIEN  
de POLITIQUES ALTERNATIVES