

L'équité et les droits de la personne dans l'éducation spécialisée : Guide de pratique
réflexive pour les conseils scolaires

Préparé par

Université York

2022



Table des matières

Définir le contexte.....	3
Comment utiliser ce guide	3
Réflexion critique au handicap.....	4
Capacitisme.....	5
Le handicap comme expérience intersectionnelle.....	6
Considérations critiques en éducation spécialisée	7
De qui parle-t-on ?	9
La douance : où figure-t-elle ?.....	9
Que nous disent les données ?	10
Implications futures	15
Les droits de la personne dans l'éducation spécialisée :	16
Différends sur l'adaptation.....	17
Obligations supplémentaires en matière de droits de la personne liées à la race et au handicap	18
Les meilleures pratiques pour respecter vos obligations en vertu du Code	19
Guide de pratique réflexive critique.....	19
Réfléchir sérieusement aux systèmes : Pratique réflexive critique et pédagogie culturellement pertinente et réactive	20
La petite enfance.....	22
Principes fondamentaux de l'enseignement inclusif dans les classes de la maternelle à la 12e année.....	25
Conception universelle pour l'apprentissage et l'enseignement différencié	30
Orientation et évaluation de l'éducation spécialisée.....	32
Racisme et préjugés dans l'éducation	35
Colonialisme et autochtonie	36
Racisme anti-noir et scolarisation	39
Genre et sexualité	41
Classe.....	43
Penser stratégiquement : Que peuvent faire les quartiers ?	45
Centrer les élèves, les familles et les communautés dans la planification	45
La collecte et l'analyse des données démographiques pour éclairer la planification.....	46
Conclusion	47
Références	48
Réviseurs	61
Équipe de rédaction.....	62

Définir le contexte

En tant qu'éducateurs,¹ administrateurs et responsables du système, savoir comment répondre efficacement aux diverses capacités des élèves peut être compliqué. Lorsque l'on soupçonne la présence de handicaps ou d'anormalités, l'éducation spécialisée est souvent sollicitée et responsable de l'identification, de l'intervention et de l'individualisation ainsi que de l'organisation de l'accompagnement. L'éducation spécialisée joue un rôle important dans l'accès à des services précis et à des ressources, y compris la technologie, l'équipement, les appareils de suppléance à la communication, le langage ASL, le service éducatif aux personnes sourdes-aveugles et aveugles qui sont un droit fondamental pour les élèves (Snoddon, 2020a, 2020b ; Snoddon et Murray , 2019). Cependant, les pratiques d'éducation spécialisée ont historiquement été imprégnées de compréhensions médicalisées du handicap, qui abordent finalement l'apprentissage des élèves à partir d'un modèle déficitaire (Connor, 2013 ; Mitchell, 2015). En outre, il continue d'y avoir une surreprésentation d'élèves racisés et historiquement marginalisés impliqués dans l'éducation spécialisée, à la fois dans les identifications de l'éducation spécialisée ainsi que dans les stages des programmes d'éducation spécialisée (Brown et Parekh, 2010 ; Parekh et Brown, 2019). À ce titre, de nombreuses organisations de défense des droits ont exprimé des inquiétudes persistantes selon lesquelles les préjugés et le racisme pourraient influencer les perceptions des élèves et les réponses aux capacités perçues des éléèves (Coalition for Alternatives to Streaming in Education, sd; Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur, voir Pichette et al., 2020 ; Commission ontarienne des droits de la personne [CODP], 2018).

Ce guide de pratique réflexive donne un aperçu des considérations critiques pour l'éducation spécialisée et examine le rôle que jouent les préjugés et le racisme dans la prise en compte des capacités des élèves. De plus, ce guide propose aux éducateurs, aux administrateurs et aux responsables du système des stratégies qu'ils peuvent adopter pour réduire les effets négatifs des préjugés et du racisme dans les décisions concernant l'éducation spécialisée. Dans le cadre de ce travail, nous remettons en question les notions actuelles, médicalisées et dichotomiques de capacité et/ou de handicap et proposons une stratégie de solidarité croisée pour une plus grande équité au sein de l'enseignement public.

Comment utiliser ce guide

Le but de ce guide est de réfléchir aux capacités et au handicap à travers une lentille socioculturelle et d'examiner comment les préjugés peuvent influencer les décisions pédagogiques et les décisions prises autour de l'éducation spécialisée. Le guide comprend quatre domaines principaux :

¹ Veuillez noter que le terme « éducateurs » comprend les éducateurs de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, les éducateurs agréés de la petite enfance, les aides-enseignants et le personnel scolaire participant à l'éducation d'un élève.

- Premièrement, le guide passe en revue la littérature empirique et théorique internationale sur le handicap et la discrimination fondée sur les capacités.
- Deuxièmement, les considérations critiques relatives à l'éducation spécialisée et les implications sont discutées, appuyées par des recherches internationales, la politique provinciale de l'Ontario et des analyses de données sociodémographiques.
- Troisièmement, le guide propose un examen de la pratique réflexive critique et propose des stratégies ciblées pour les éducateurs et les responsables du système portant sur des domaines spécifiques de l'éducation (p. ex. petite enfance, éducation inclusive de la maternelle à la 12e année, orientation et évaluation) et examine des domaines particuliers de discrimination reposant sur des preuves (par exemple, le racisme anti-autochtone, le racisme anti-noir, le genre et la sexualité, et les classes).
- Enfin, le guide explore ce que les systèmes peuvent faire pour soutenir les éducateurs et les responsables de l'éducation dans leur travail vers une plus grande équité et justice pour les élèves concernés dans l'éducation spécialisée.

Réflexion critique au handicap

Il y a plusieurs façons de penser au handicap. Dans les écoles, le handicap est souvent considéré comme une déficience. Cependant, le simple fait de considérer le handicap comme une déficience réduit souvent le handicap à une expérience individuelle (Barnes et Mercer, 2010 ; Barton, 2006 ; Oliver, 1990). Le modèle médical du handicap dans lequel le handicap est considéré comme le résultat d'une variabilité biologique, cognitive ou mentale atteint à peu près le même objectif. Le modèle médical suppose que le handicap signifie que quelque chose ne va pas chez l'individu et doit être « corrigé » par le biais de services, de traitements et de réadaptation (Brantlinger, 2006). En revanche, de nombreux défenseurs du handicap adoptent une conception sociale du handicap selon laquelle une personne ayant une déficience est « affaiblie » par les conditions qu'elle vit au quotidien (par exemple, environnements et processus inaccessibles, attitudes discriminatoires, etc.). Ce cadre est utile pour réfléchir aux pratiques socialement justes, car il donne la priorité à la prise en compte et au changement des conditions sociales et environnementales plutôt qu'au changement de l'individu.²

Il existe également de nombreuses conceptions culturelles du handicap. Par exemple, en Ontario, la médecine et la psychologie occidentales accordent de l'importance à certains résultats développementaux par rapport aux autres et ont établi des normes de développement pour évaluer tous les enfants. Cependant, les

² Pour plus d'informations sur le handicap dans un contexte canadien, veuillez vous référer aux groupes suivants : Conseil des Canadiens avec déficiences – <http://www.ccdonline.ca/en/humanrights/> ; Dawn Canada – <https://dawnCanada.net/> ; et Réseau ontarien de justice pour les personnes handicapées – <https://www.djno.ca/>.
<https://www.endstreaming.org/>

communautés autochtones ont des compréhensions différentes du handicap et de la différence qui remettent en question les cadres et les approches biomédicales (Ineese-Nash et al., 2017). En particulier, en raison d'une orientation culturelle vers le bien-être collectif, la différence n'est pas souvent considérée comme une caractéristique handicapante en soi (Senier, 2013). C'est-à-dire que de nombreux handicaps dans certaines cultures autochtones sont considérés comme ayant une signification spirituelle plutôt que de porter préjudice à l'individu ou à la communauté (Lovern & Locust, 2013). En bref, c'est la conviction que tous les enfants sont des dons pour la communauté et que tous les enfants ont des dons en plus et, parfois, en raison d'une déficience identifiée et/ou d'une expérience de handicap.

Capacitisme

Le capacitisme est une forme de discrimination fondée sur le fait de privilégier une capacité réelle ou perçue. Le capacitisme définit les paramètres par rapport auxquels les autres sont mesurés (Goodley, 2014). Le capacitisme attribue une valeur humaine à la capacité et dévalorise la participation et la contribution de ceux qui sont jugés incapables ou handicapés. À l'école, le capacitisme alimente les notions et/ou les perceptions des capacités, aptitudes et compétences d'un élève, ce qui peut entraîner une discrimination (voir Hall, 2019) exprimée par des attentes plus faibles, des environnements et du matériel d'apprentissage inaccessibles, un groupement académique par aptitude et une réduction des choix académiques (Shifrer, 2013, 2016). Selon la Commission du droit de l'Ontario (2012), le capacitisme :

... peut être défini comme un système de croyances, analogue au racisme, au sexisme ou à l'âgisme, qui considère les personnes ayant un handicap comme étant moins dignes de respect et de considération, moins capables de contribuer et de participer, ou ayant moins de valeur intrinsèque que les autres. Le capacitisme peut être conscient ou inconscient, et peut être ancré dans des institutions, des systèmes ou dans la culture générale d'une société. Cela peut limiter les possibilités des personnes ayant un handicap et réduire leur inclusion dans la vie de leurs communautés. (para. 13)

Les élèves peuvent faire face à un certain nombre d'obstacles dans l'éducation en raison d'hypothèses capacitistes. Le fait que notre système éducatif ne soit pas conçu pour éduquer tous les élèves de manière homogène dès leur entrée à l'école est la preuve de ce capacitisme inhérent. Les environnements éducatifs et les approches pédagogiques comportent une variété de choix de conception, fondés sur des hypothèses concernant les capacités de l'élève « moyen » – des hypothèses qui peuvent ne pas s'avérer exactes pour de nombreux élèves différents, y compris les élèves ayant un handicap.³

³ De nombreux défenseurs des personnes ayant un handicap et ceux qui sont actifs au sein de la communauté des personnes ayant un handicap ont plaidé en faveur de la langue d'identité première,

Le handicap comme expérience intersectionnelle

Les écoles et les pratiques scolaires peuvent créer des conditions incapacitantes pour les élèves (Barton, 2006 ; Campbell, 2009 ; Erevelles, 2014). Tout comme Crenshaw (1989) le décrit dans sa discussion sur l'intersectionnalité, le handicap n'est pas vécu isolément des autres expériences sociodémographiques, telles que les expériences racisées, classées et genrées. La Commission ontarienne des droits de la personne (CODP, 2014) décrit la discrimination intersectionnelle de la manière suivante :

La discrimination peut être unique ou distincte lorsqu'elle se produit sur la base d'au moins deux motifs du Code. Une telle discrimination est dite « intersectionnelle ». Le concept de discrimination intersectionnelle reconnaît que la vie des élèves implique de multiples identités interdépendantes, et que la marginalisation et l'exclusion fondées sur des motifs du Code peuvent exister en raison de la façon dont ces identités se croisent. (Sec. 7)

Les préjugés liés au racisme, au classisme, à la xénophobie, à l'apprentissage des langues et à d'autres formes de discrimination peuvent influencer la perception et la compréhension des capacités (Annamma et al., 2013 ; Erevelles et al., 2019 ; Reid et Knight, 2006). Par exemple, les élèves blancs, sud-asiatiques ou est-asiatiques sont plus souvent perçus comme ayant des compétences d'apprentissage « excellentes » par rapport aux élèves noirs, malgré des niveaux de réussite similaires (Parekh et al., 2018). Dans le contexte des écoles, les identités des élèves se recoupent avec la façon dont les capacités et le handicap sont construits et alimentent les perceptions, les attentes et les attitudes de ceux qui les entourent. Par exemple, les préjugés liés à l'identité raciale peuvent mener à la perception que le comportement d'un enfant racisé est désordonné, ou que le faible rendement d'un enfant vivant dans la pauvreté est dû à un handicap plutôt qu'à un manque d'accès aux ressources (Artiles et al., 2010 ; Connor, 2017 ; Howard et al., 2009).

L'intersectionnalité peut également être utilisée pour mieux comprendre les conditions incapacitantes auxquelles sont confrontées des populations particulières. Par exemple, pour certains peuples autochtones, le handicap est une expérience intersectionnelle influencée par de multiples facteurs culturels et contextuels (Ineese-Nash, 2020). De même, pour les élèves racisés, les élèves nouvellement immigrés en Ontario ou les élèves dont les familles vivent dans la pauvreté, l'expérience du handicap peut être influencée par le racisme, la xénophobie ainsi que les barrières économiques.

souvent utilisée dans l'identité raciale (Annamma et Morrison, 2018). L'utilisation d'un langage axé sur l'identité reconnaît non seulement la solidarité culturelle et expérientielle de l'identité du handicap, mais met également l'accent sur la façon dont les personnes sont invalidées dans leur environnement - socialement, politiquement, économiquement - et attire l'attention sur les barrières systémiques qui empêchent leur participation. Malgré la perception du terme « handicapé » par les personnes n'ayant pas de handicap comme étant orientée vers le déficit, nous notons que les gens devraient être capables de nommer leurs propres expériences. Par conséquent, à travers ce texte, à moins qu'il ne soit lié à une loi spécifique, nous utiliserons les termes « élèves ayant un handicap » par opposition à « élèves handicapés » ou « élèves ayant des besoins particuliers en matière d'éducation ».

Le handicap étant à la fois produit de manière relationnelle et sociale, ce travail s'appuiera sur le cadre de la justice pour les personnes ayant un handicap. La justice pour les personnes ayant un handicap vise à centrer les réalités vécues, les rêves et les désirs des personnes ayant un handicap, en particulier celles qui ont été marginalisées par des systèmes sociétaux centrés sur les capacités (Piepzn-Samarasinha, 2018). En tant que mouvement social ancré dans la justice et la libération des communautés de personnes ayant un handicap, les défenseurs de la justice pour les personnes ayant un handicap reconnaissent l'expérience intersectionnelle du handicap qui peut être affectée par de multiples formes d'oppression telles que le racisme, le sexisme et la colonisation (Jampel, 2018). Dans cette perspective, la justice peut être rendue grâce au démantèlement des systèmes capacitistes qui produisent l'incapacité tout en reconnaissant le handicap comme une expérience de vie qui a de la valeur en soi (Podlucká, 2020).

Considérations critiques en éducation spécialisée

L'éducation spécialisée a une longue et importante histoire au sein de l'éducation publique de l'Ontario.⁴ Il est important de reconnaître que l'éducation spécialisée, tout comme la mise en place de groupement par aptitude, était conçue comme une stratégie d'équité – une stratégie visant à soutenir et instruire des élèves ayant un handicap. Plus récemment, des questions ont été soulevées quant à savoir si l'éducation spécialisée, en tant que système, pourrait également contribuer aux obstacles immédiats et à long terme pour les élèves. Actuellement, l'éducation spécialisée fonctionne comme une source principale de financement et est également une stratégie de politique procédurale et sociale pour des formes spécifiques de services éducatifs. Au cours des dernières générations, l'éducation spécialisée en Ontario s'est élargie pour inclure les élèves qui n'ont pas été formellement identifiés comme étant en situation d'anormalité. L'élargissement du soutien visait à répondre à l'obligation d'accommoder les élèves en temps opportun, en fonction d'un besoin perçu plutôt que de dépendre d'un diagnostic médical précis, comme l'exigent le Code des droits de la personne de l'Ontario (CDPO) et la Charte canadienne des droits et libertés, ainsi qu'à tenter de combler les retards de service résultant de longs processus d'identification dans les écoles (Bureau du vérificateur général de l'Ontario, 2010). Malgré l'élargissement du service et de sa portée, la CDPO (2018) a déclaré que « le "handicap" continue d'être le motif de discrimination le plus cité en vertu du Code des droits de la personne dans les plaintes en matière de droits de la personne déposées auprès du Tribunal des droits de la personne de l'Ontario (TDPO), avec des problèmes systémiques importants soulevés dans les requêtes d'invalidité et d'éducation » (par. 3).

En examinant la littérature internationale et les évidences empiriques, les problèmes systémiques identifiés incluent la façon dont l'éducation spécialisée suppose un déficit de compréhension des capacités, allouant un soutien et

⁴ Si vous souhaitez en savoir plus sur l'histoire de l'éducation spécialisée en Ontario, voir Chupik et Wright (2006) ; Ellis (2019); Ellis et Axelrod (2016) ; Robinson et al. (2012) ; et Rubinoff (2017).

organisant les élèves en fonction de leur « besoin », de leur déficience ou de leur anormalité. D'autres problèmes systémiques liés aux systèmes internationaux d'éducation spécialisée incluent le processus par lequel les élèves sont identifiés et étiquetés avec des catégories de déficience ainsi que la pratique du regroupement par aptitude dans les programmes d'éducation spécialisée (Mitchell, 2015). Les processus d'identification font depuis longtemps l'objet de controverses avec des questions sur la validité du matériel d'évaluation et sur la signification de l'intelligence ou des capacités (Gould, 1996 ; Ladwig & MacPherson, 2017 ; Sloan, 2013) ; comment les catégories d'identification sont définies et comprises (Christensen, 1996 ; Reid et al., 2020 ; Samuels, 2014) ; et des questions sur le rôle que jouent l'identification et les étiquettes dans le soutien aux élèves en classe (Berman et Connor, 2017). La légitimité des identifications et des placements en éducation spécialisée est en outre remise en question lorsque les données démographiques et des programmes des élèves révèlent l'évidence d'une représentation disproportionnée au sein des catégories et des programmes d'éducation spécialisée à travers les identités des élèves, en particulier en termes d'autochtonie, de race, de classe, de sexe, de capacité, et d'orientation sexuelle.

En pratique, les programmes d'éducation spécialisée préconisent souvent le regroupement par aptitude (Danforth, et al. 2006 ; Ellis, 2013). Le regroupement par aptitude est l'organisation des élèves par catégories de déficience ou d'aptitude perçue dans des classes ou des programmes basés sur les capacités. Des recherches approfondies ont démontré que le regroupement par aptitude, peut en général créer des obstacles aux élèves quant à l'accès aux possibilités académiques et à la réussite globale (Hehir, et al., 2016; Organisation de coopération et de développement économiques, 2012). Cela est particulièrement vrai pour les élèves répartis en groupes identifiés comme ayant une capacité « inférieure » (Archer et al., 2018). La recherche a démontré que, quelle que soit la capacité démontrée, le placement dans un programme d'éducation spécialisée primaire peut, pour de nombreux élèves, limiter l'accès aux programmes scolaires de niveau supérieur au secondaire (Parekh et Brown, 2019) et limiter considérablement l'accès des élèves à l'enseignement postsecondaire (Brown et al., 2020). Les élèves signalent que la participation à l'éducation spécialisée peut entraîner des expériences de stigmatisation et de discrimination à l'école (Intervenant provincial en faveur des enfants et des jeunes, 2016). Les chercheurs et les défenseurs (Centre canadien de recherche sur l'éducation inclusive ; Intégration communautaire Ontario ; Éducation inclusive Canada ; Parents of Black Children) soutiennent également que de nombreux élèves identifiés et placés dans des programmes d'éducation spécialisée pourraient être mieux soutenus et réussir dans la classe normale, et ils se demandent si les stages en éducation spécialisée peuvent être une forme d'exclusion systémique (Ferri et Connor, 2005).

De qui parle-t-on ?

Les élèves qui sont traditionnellement considérés comme « ayant un handicap » ne sont pas les seuls élèves qui sont handicapés par les pratiques scolaires, en particulier les pratiques liées aux mesures des capacités, au regroupement par aptitude et à l'éducation spécialisée. Par exemple, l'éducation spécialisée regroupe des élèves qui naissent avec des déficiences visibles ou qui en deviennent atteints, qui peuvent utiliser des appareils de mobilité et qui peuvent utiliser des stratégies de suppléance à la communication. Il y a des élèves qui ont été formellement identifiés par l'école comme ayant diverses déficiences invisibles, avec des décisions concernant leur anormalité, appuyées par des évaluations psychoéducatives ou des experts médicaux. De même, certains élèves peuvent avoir subi des tests externes pour identifier leur déficience mais qui n'ont pas été formellement identifiés par l'école, mais ils reçoivent quand même un plan d'enseignement individualisé (PEI) décrivant les soutiens pour leur apprentissage. Il y a des élèves qui s'identifient comme handicapés mais qui ne sont pas reconnus ou soutenus par l'éducation spécialisée. Enfin, il y a des élèves qui arrivent à l'école sans aucun signe de pathologie mais qui sont quand même identifiés comme handicapés, « désordonnés » ou comme ayant des « besoins particuliers en matière d'éducation ».

Il peut être intéressant de souligner que, sur la base d'une étude utilisant les données du Toronto District School Board (TDSB), seulement environ un tiers des élèves identifiés dans le cadre de l'éducation spécialisée comme ayant un « besoin d'éducation spécialisée » se sont en fait définis comme ayant un handicap (Parekh & Brown, 2020). Cependant, lorsqu'ils parlent avec des élèves concernés par l'éducation spécialisée, plusieurs partagent des expériences de stigmatisation et de discrimination (Parekh, 2019). Par conséquent, bien que les élèves puissent avoir différentes formes de déficiences réelles ou perçues ou de « besoins particuliers », ils peuvent tous être confrontés à des expériences communes de handicap, se heurter à des déficits de la pensée et à de faibles attentes quant à leur capacité à réussir à l'école. Comme le souligne ce guide, il existe de nombreuses façons de comprendre le handicap, mais lorsque l'on réfléchit au handicap sous l'angle de l'équité et de la justice sociale, il est important de penser au handicap d'un point de vue sociologique - une perspective qui n'exige pas que la pathologie soit « réelle » ou expérimentée. En tant que tel, pour nous aligner sur la communauté des personnes ayant un handicap et le mouvement mondial en faveur de la défense et de la justice pour les personnes handicapées, nous avons choisi d'utiliser le terme « élève ayant une déficience » pour parler des expériences communes de handicap auxquelles sont souvent confrontés les élèves concernés par l'éducation spécialisée (voir la note 3 pour une discussion plus approfondie).

La douance : où figure-t-elle ?

En Ontario, la douance fait partie du système de l'éducation spécialisée. Grâce à l'éducation spécialisée, les élèves peuvent être orientés, évalués et

identifiés comme surdoués. Une fois identifiés, les élèves ont droit à un PEI et, selon les choix de programme disponibles au sein du conseil scolaire, les élèves peuvent se voir offrir un placement dans un programme autonome (à temps plein ou à temps partiel) pour élèves surdoués. En termes de résultats scolaires (p. ex. accumulation de crédits, diplôme, études postsecondaires), les élèves identifiés comme surdoués et/ou placés dans des programmes pour élèves surdoués réussissent généralement bien dans l'éducation et, lorsqu'ils sont suivis, obtiennent de bons résultats d'un placement à l'autre (Brown et Parekh, 2010). Des études empiriques ont démontré des résultats variés de la congrégation et/ou de l'exigibilité des élèves identifiés comme surdoués, avec des résultats à la fois positifs et mitigés (voir Brulles et al., 2010 ; Steenbergen-Hu et al., 2016). Cependant, il existe un vaste débat sur la question de savoir si le regroupement des élèves identifiés comme surdoués conduit à de meilleurs résultats scolaires ou si la programmation offerte dans les programmes surdoués qui s'accompagne d'attentes élevées en matière de performance en est la clé (voir McClure, 2007). De plus, l'éducation des élèves surdoués peut ne pas soutenir tous les apprenants de la même manière (voir Redding & Grissom, 2021).

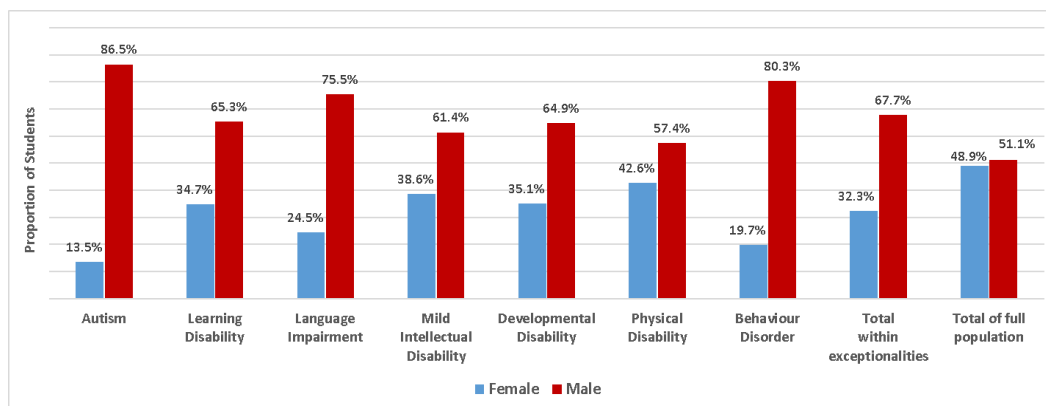
Travaillant dans un cadre dépourvu de personne ayant un handicap, la douance est souvent positionnée comme une identification hautement valorisée qui peut ouvrir des portes à des possibilités académiques supplémentaires qui sont intéressantes et engageantes et qui favorisent un statut plus privilégié. La douance est aussi largement déterminée sur la base de tests psychométriques (Gaztambide et al., 2013), qui ont une lourde tradition de discrimination raciale, de classe et de préjugés (Gould, 1996). La douance, en tant qu'identification et programmation, a été contestée en raison de sa démographie disproportionnée de blancs, d'hommes et de riches (Leonardo & Broderick, 2011 ; Mansfield, 2015 ; Parekh, et al, 2018). En effet, lorsqu'on compare les profils démographiques des élèves les plus performants par rapport aux élèves identifiés comme doués, le résultat présente deux groupes bien distincts. Alors que les élèves identifiés comme surdoués sont plus susceptibles de s'identifier comme blancs et masculins, dont les familles occupent des postes professionnels de haut niveau, les élèves les plus performants sont plus souvent des élèves féminines qui se sont identifiées comme étant d'Asie du Sud, d'Asie du Sud-Est et d'Asie de l'Est (Parekh et al., 2018). Ainsi, des questions ont été soulevées quant à savoir si la programmation pour surdoués favorisait les élèves déjà privilégiés (Onstad, 2020). (Voir le tableau 1 et la figure 2 pour plus d'informations sur la douance.)

Que nous disent les données ?

La collecte et l'analyse des données sociodémographiques des élèves sont des outils importants qui peuvent être utilisés pour identifier les zones d'iniquité. En éducation spécialisée, la question de la disproportion est importante et souligne souvent les préoccupations de la communauté concernant la surreprésentation des élèves racisés, des élèves à faible revenu et des élèves de sexe masculin dans les

catégories et programmes d'éducation spécialisée. Le TDSB est le conseil scolaire de l'Ontario avec la stratégie de collecte de données basée sur l'identité la plus ancienne et l'ensemble de données et l'analyse des plus détaillées disponible sur l'éducation spécialisée, donc ce guide a inclus des données du TDSB. Partout en Ontario, les conseils scolaires recueillent et analysent de plus en plus de données fondées sur l'identité. À l'avenir, les données corrélant les identités sociodémographiques des élèves avec les programmes et les résultats seront plus facilement accessibles dans toute la province. Cependant, les tendances des données du TDSB, relatives au sexe, à la race, à la classe et à la disproportion fondée sur les capacités, ont été mises en évidence à l'échelle internationale, en particulier aux États-Unis et au Royaume-Uni (Archer et al., 2018 ; De Valenzuela, et al, 2006 ; Oakes, 2005 ; Skiba et al., 2006). Il est important de constater qu'il existe des préjugés dans les conseils scolaires qui ont à la fois des populations d'élèves hétérogènes et homogènes, qu'ils soient situés dans des contextes urbains ou ruraux. Les préjugés et la discrimination ont été enracinés et perpétués à travers l'histoire et existent dans toutes les facettes de la société et des institutions – aucun système n'est à l'abri. Par conséquent, si les tendances démographiques globales diffèrent d'un conseil à l'autre, les tendances peuvent être similaires.

Figure 1 : Identité de genre dans les catégories d'éducation spécialisée (hors surdoués)



Source de données : Brown et al. (2021) extrait du TDSB School Information Systems (SIS), 2016-2017. *Remarque.* Ces données ont été tirées du SIS et n'incluaient pas les identités de genre multiples.

Comme le montre la figure 1, les élèves identifiés comme étant des hommes sont beaucoup plus susceptibles d'être identifiés dans toutes les catégories d'éducation spécialisée que leurs pairs féminins, en particulier dans les catégories d'autisme et d'anomalies comportementales. Il existe également d'étroites corrélations entre les identifications en éducation spécialisée et l'identité raciale des élèves. En particulier, les enfants noirs, autochtones et latino-américains ont tendance à être surreprésentés dans les catégories d'éducation spécialisée et les programmes d'éducation spécialisée (à l'exception des surdoués) (Brown et Parekh,

2010 ; Mattson et Caffrey, 2001). Les enfants autochtones reçoivent un diagnostic de handicap à un taux environ deux fois supérieur à celui des enfants non autochtones (Durst, 2006) et sont, proportionnellement, deux à quatre fois plus susceptibles d'être identifiés par l'éducation spécialisée. De plus en plus de recherches suggèrent que les enfants autochtones sont souvent orientés vers des programmes d'éducation spécialisée et des systèmes d'intervention en raison des différences perçues dans les styles d'apprentissages et de communication (Ball et Lewis, 2011).

Les tableaux 1 et 2 examinent la relation entre les catégories d'éducation spécialisée et l'indication de l'appartenance à une race (catégories d'exception globales et spécifiques). Par rapport aux représentations proportionnelles globales de chaque groupe racial, les tableaux 1 et 2 démontrent la représentation disproportionnée des élèves dans toutes les catégories d'éducation spécialisée. Les élèves noirs et autochtones sont les plus susceptibles d'être surreprésentés dans les catégories d'éducation spécialisée (à l'exclusion des élèves surdoués), suivis des élèves latino-américains et mixtes. Les élèves noirs, autochtones et latino-américains (combinés) représentaient 14,3 % de la population étudiante totale en 2016-2017, mais seulement 2,4 % des élèves identifiés comme surdoués. D'autre part, les élèves blancs est-asiatiques (combinés) représentaient 40,8 % de la population étudiante en 2016-2017, mais représentent près de 70 % des élèves identifiés comme surdoués. Les données sur des catégories spécifiques révèlent que les élèves noirs étaient particulièrement surreprésentés dans des catégories telles que les troubles du comportement et la déficience intellectuelle légère ; les élèves sud-asiatiques étaient surreprésentés dans les catégories de déficience intellectuelle et de trouble du langage ; les élèves mixtes étaient surreprésentés dans les catégories de troubles du comportement et d'apprentissage ; et les élèves blancs étaient surreprésentés dans les catégories d'autisme et de troubles d'apprentissage. Les taux de déclaration volontaire des élèves autochtones au sein du TDSB ont toujours été faibles en raison du risque de discrimination (Yau et al., 2011). En tant que tels, les chiffres catégoriques sur l'éducation spécialisée n'ont pas pu être signalés dans le tableau 2.

Tableau 1 : Identité raciale des élèves dans toutes les catégories d'éducation spécialisée

	Exceptionnalités surdoués		Aucune identification d'éducation spécialisée		Exceptionnalités hors surdoués		PEI uniquement		Totaux	
	06-07	16-17	06-07	16-17	06-07	16-17	06-07	16-17	06-07	16-17
Noir	2,8 %	1,9 %	11,7 %	10,6 %	22,2 %	20,0 %	28,2 %	21,7 %	13,5 %	12,2 %
Asiatique de l'Est	27,1 %	23,7 %	19,2 %	14,2 %	6,6 %	6,5 %	8,9 %	6,1 %	17,7 %	13,1 %

	Exceptionnalités surdouées		Aucune identification d'éducation spécialisée		Exceptionnalités hors surdoués		PEI uniquement		Totaux	
Indigène	-	-	0,2 %	0,1 %	0,8 %	1,2 %	0,5 %	0,7 %	0,3 %	0,3 %
Amérique Latine :	0,3 %	0,5 %	1,9 %	1,7 %	2,6 %	2,8 %	2,9 %	2,6 %	2,0 %	1,8 %
Moyen-Orient	0,7 %	1,5 %	4,9 %	6,6 %	4,0 %	4,8 %	5,5 %	6,1 %	4,8 %	6,1 %
Mixte	6,3 %	13,1 %	5,5 %	10,9 %	7,4 %	14,8 %	5,6 %	14,3 %	5,7 %	11,7 %
Sud-asiatique	9,3 %	11,4 %	21,8 %	24,7 %	10,8 %	11,6 %	15,8 %	16,7 %	20,2 %	22,1 %
Sud-Est asiatique	1,9 %	2,1 %	4,2 %	5,6 %	2,8 %	3,7 %	2,9 %	2,7 %	3,9 %	4,9 %
Blanc	51,7 %	45,7 %	30,6 %	25,6 %	42,8 %	34,5 %	29,7 %	29,1 %	32,0 %	27,7 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100,0 %	100,0 %

Source de données : Brown et al. (2021) extrait du TDSB School Information Systems (SIS) et Student Census, 2006-07 et 2016-17.

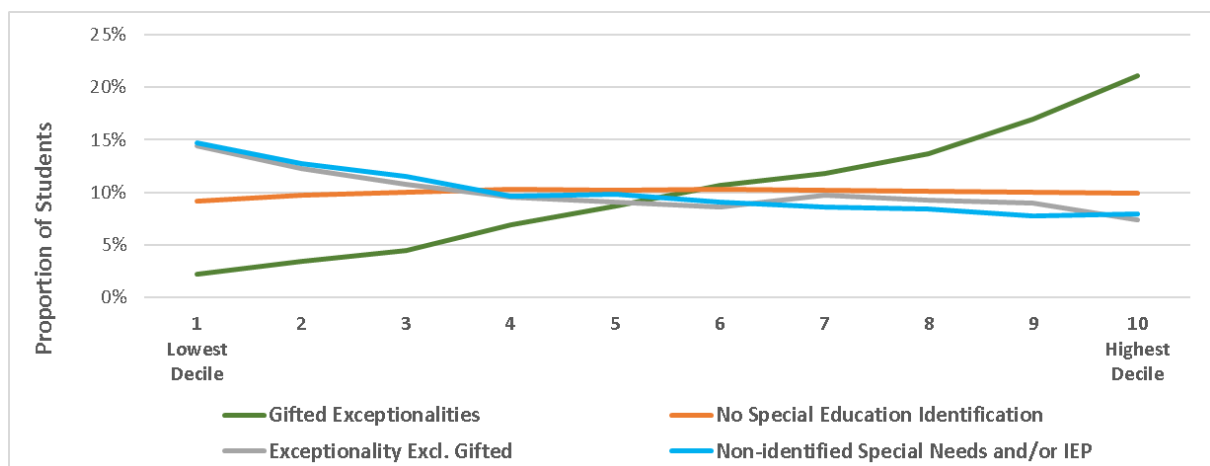
Tableau 2 : Identité raciale des élèves dans les catégories d'anormalité

	Autisme	Trouble d'apprentissage	Trouble du langage	Déficience intellectuelle légère	Déficience développementale	Handicap physique	Comportement	Total au sein des exceptionnalités	Total de la population totale
Noir	14,1 %	17,8 %	19,4 %	32,3 %	21,9 %	16,2 %	44,1 %	20,1 %	12,2 %
Asiatique de l'Est	8,9 %	6,8 %	11,1 %	3,5 %	4,7 %	13,5 %	1,5 %	6,5 %	13,1 %
Amérique Latine :	1,4 %	3,3 %	2,8 %	1,6 %	4,7 %	—	2,2 %	2,8 %	1,8 %
Moyen-Orient	2,3 %	4,4 %	8,3 %	8,4 %	6,3 %	5,4 %	1,5 %	4,7 %	6,1 %
Mixte	14,1 %	16,2 %	5,6 %	9,1 %	1,6 %	2,7 %	23,5 %	14,9 %	11,7 %
Sud-asiatique	12,5 %	8,7 %	30,6 %	22,4 %	37,5 %	24,3 %	0,7 %	11,3 %	22,1 %
Sud-Est asiatique	6,2 %	3,5 %	8,3 %	3,3 %	4,7 %	8,1 %	—	3,7 %	4,9 %
Blanc	40,3 %	38,2 %	11,1 %	17,7 %	17,2 %	29,7 %	22,8 %	34,7 %	27,7 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Source de données : Brown et al., (2021) extraits du TDSB School Information Systems (SIS) et Student Census, 2016-17. *Remarque.* Les chiffres n'ont pas pu être déclarés pour les élèves autochtones dans ce tableau particulier, car le nombre d'élèves autochtones déclarés volontairement était trop faible.

De plus, il existe également des liens significatifs entre le revenu et les catégories d'éducation spécialisée. Les élèves marginalisés par la pauvreté sont plus susceptibles d'être identifiés par des catégories d'éducation spécialisée (hors surdoués). Par exemple, les catégories d'éducation spécialisée sont très bien classées, les élèves les plus fortunés étant surreprésentés dans des catégories telles que la douance, les troubles d'apprentissage et l'autisme. Les élèves moins fortunés sont surreprésentés dans des catégories telles que les troubles de comportement et la déficience intellectuelle légère.

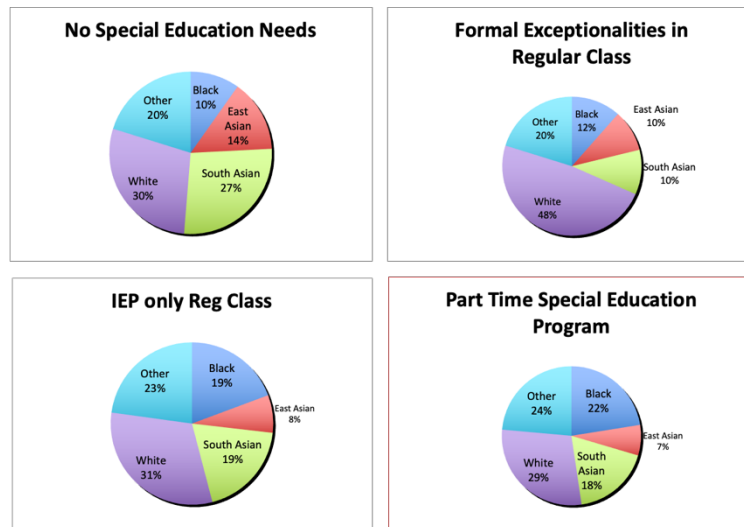
Figure 2 : Revenu des élèves dans toutes les catégories d'enseignement spécialisé



Source de données : Brown et al. (2021) extrait du TDSB School Information Systems (SIS) 2016-2017.

Mis à part les identifications, des tendances troublantes existent également dans la façon dont la perception du handicap est corrélée aux caractéristiques sociodémographiques des élèves. Par exemple, les élèves noirs et racisés, les élèves de sexe masculin et les élèves en situation de pauvreté sont plus susceptibles d'être placés dans des classes d'éducation spécialisée autonomes où les élèves blancs, riches et féminins sont plus susceptibles d'être inclus dans la classe normale. La figure 3 nous montre les différences entre les configurations d'éducation spécialisée et l'identité raciale déclarée volontairement des élèves.

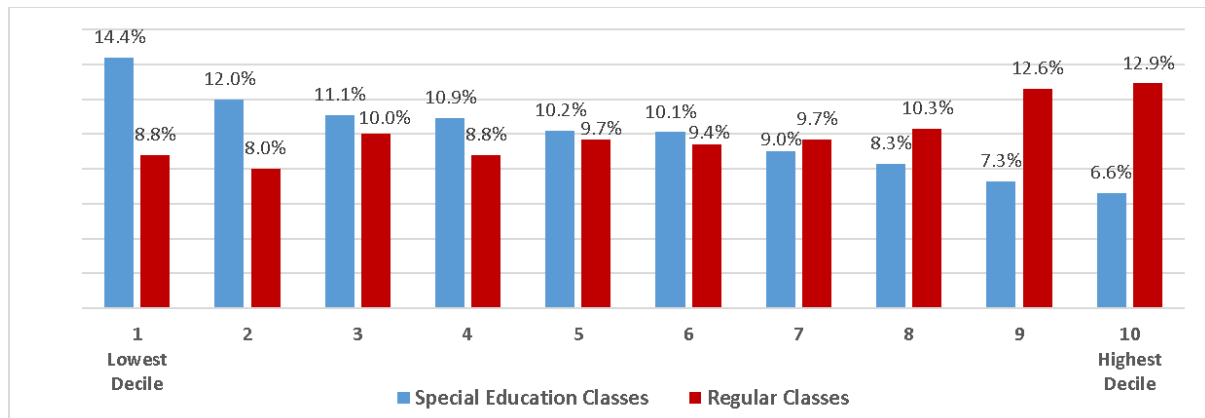
Figure 3 : Identité raciale des élèves dans toutes les catégories d'éducation spécialisée



Source de données : Parekh et al. (2019).

En examinant les quatre plus grandes catégories raciales au sein du TDSB, les données montrent la disproportion des élèves noirs placés dans des programmes d'éducation spécialisée. Tandis que les élèves blancs, identifiés grâce à l'éducation spécialisée, étaient plus susceptibles d'être inclus dans la classe normale. En termes de classe économique, l'inclusion a une relation linéaire avec le revenu, les élèves riches étant plus susceptibles d'être inclus et les élèves moins riches placés dans des classes d'éducation spécialisée autonomes (voir la figure 4).

Figure 4 : Proportion d'élèves intégrés ou placés dans des programmes autonomes selon le revenu



Source de données : Brown et Parekh (2010).

Implications futures

De plus en plus, il est reconnu à l'échelle internationale que les structures d'éducation spécialisée et les groupes par aptitude jouent un rôle prédominant dans le contexte élargi de l'orientation scolaire de la maternelle à la 12e année (Archer et al., 2018 ; Brantlinger, 2006 ; Ferri et Connor, 2005). Des données récentes provenant de l'Ontario montrent également que les élèves en éducation spécialisée sont surreprésentés dans les cours secondaires appliqués et les cours développés

localement et essentiels (James et Turner, 2017), ce qui entraîne des taux d'accès à l'enseignement postsecondaire plus faibles que les élèves qui suivent des cours de matières scolaires (Brown, Tam et al., 2017). Bien que les aptitudes et la réussite soient souvent considérées comme les principaux facteurs de décision du secondaire concernant le choix des cours, les disproportions indiquent que les préjugés jouent probablement aussi un rôle. Par exemple, en maintenant le rendement de l'OQRE en 6e année constant, les élèves des classes autonomes d'éducation spécialisée étaient beaucoup moins susceptibles d'être placés dans des cours de matières scolaires en 9e année que les élèves ayant un rendement similaire dans les classes normales (Parekh et Brown, 2019). En effet, des études longitudinales ont démontré que le fait d'être placé dans une classe d'éducation spécialisée autonome en 5e année ne prédispose pas les élèves à s'inscrire à l'enseignement postsecondaire (Brown, Yau, et al., 2017). Faire une demande d'admission dans un établissement postsecondaire n'est peut-être pas l'objectif ultime pour chaque élève, mais l'impératif moral de l'enseignement public devrait être de s'assurer que chaque élève puisse obtenir son diplôme avec le choix de poursuivre des études postsecondaires, s'il le souhaite.

Les droits de la personne dans l'éducation spécialisée :

Les droits de la personne représentent l'un des outils les plus importants dont nous disposons pour lutter contre le racisme, le capacitisme et d'autres pratiques oppressives dans notre système scolaire. Le droit d'accéder à l'éducation, sans discrimination, est l'un de ces droits de la personne, et il est inscrit dans un certain nombre de conventions internationales, notamment la Convention relative aux droits de l'enfant (Nations Unies, 1989, art. 2, 23, 28, 29) et la *Convention relative aux droits des personnes handicapées* (Nations Unies, 2007, art. 5, 24). Ces conventions confèrent à tous les enfants le droit d'accéder à une éducation significative orientée vers la réalisation de leur plein potentiel.

Cette obligation juridique internationale a été largement mise en œuvre dans cette province par le biais du *Code des droits de la personne de l'Ontario* (le Code), qui énonce les obligations précises en matière de droits de la personne qui sont pertinentes pour les éducateurs. Le Code est une loi provinciale qui, dans le contexte de l'éducation, vise à créer un système éducatif inclusif qui répond aux besoins individuels de ses élèves. Il garantit à tous les élèves un accès égal à l'éducation et interdit la discrimination sur la base de certaines caractéristiques protégées (par exemple, le handicap, la race, le sexe, l'orientation sexuelle) (*Code des droits de la personne*, RSO 1990, ch. H.19 à l'art. 1).

En vertu du Code, afin d'établir s'il y a eu ou non discrimination dans le domaine de l'éducation dans une circonstance donnée, une personne doit démontrer (a) qu'elle possède une caractéristique protégée ; (b) qu'elle a subi un effet préjudiciable sur le système éducatif ; et (c) que sa caractéristique protégée était un facteur de l'effet préjudiciable (Moore c. *Colombie-Britannique (Éducation)*, 2012 CSC 61, [2012] 3 RCS 360 au par. 33).

Pour de nombreux élèves, la structure même du système éducatif fait qu'ils subissent régulièrement ce type de discrimination. Le système éducatif, tel qu'il existe actuellement, n'est pas conçu pour répondre à leurs besoins de manière homogène et, par conséquent, ces élèves ont souvent besoin d'adaptations et/ou de modifications de leur environnement d'apprentissage pour s'assurer qu'ils peuvent accéder à une éducation significative. En fait, la Cour suprême du Canada a déclaré que l'éducation spécialisée est un moyen par lequel les élèves ayant un handicap peuvent obtenir un « accès significatif » aux services éducatifs qui sont disponibles pour tous les élèves (Moore c. Colombie-Britannique (*Éducation*), 2012 CSC 61, [2012] 3 RCS 360 au par. 28). À ce titre, offrir une éducation spécialisée représente une stratégie par laquelle les conseils scolaires peuvent s'acquitter de leur obligation légale d'éviter de discriminer les élèves ayant un handicap.

En vertu du *Code*, les conseils scolaires ont l'obligation légale de fournir en temps opportun des mesures personnalisées d'adaptation et de soutien aux élèves ayant un handicap jusqu'au point de subir une contrainte excessive. La contrainte excessive est un terme juridique qui prend en compte plusieurs considérations, notamment le coût d'adaptations particulières, les sources extérieures de financement de ces adaptations et toute considération pertinente en matière de santé et de sécurité. Il s'agit d'une norme très stricte. En dehors de ces considérations précises, des facteurs tels que les inconvénients, le moral des élèves ou des professeurs, les préférences des tiers et les conventions collectives ne sont pas des considérations juridiquement pertinentes pour déterminer si les contraintes imposées par une adaptation particulière sont « excessives » (voir le Code, art. 11, 17 ; OHRC, 2018). Fournir un soutien au moyen d'aides-éducateurs (AE), de matériel pédagogique en formats alternatifs, de plans de gestion du comportement ou de méthodes d'enseignement modifiées représentent tous des formes d'adaptation qui peuvent être requises par la loi en fonction des besoins de l'élève (pour une liste des adaptations possibles, voir CODP, 2018).

Différends sur l'adaptation

Dans la pratique, il y a parfois des différends sur le type d'adaptations à mettre en place. Dans ces situations, il est important de se rappeler qu'aucune personne n'a l'autorité ultime sur le type d'adaptation qu'un élève devrait recevoir. La loi conceptualise plutôt le processus de développement des adaptations comme un processus collaboratif où les éducateurs doivent consulter les élèves et les familles sur le type d'adaptations à mettre en place. Ce processus de collaboration a généralement lieu au cours de l'élaboration du PEI d'un élève. Il convient de souligner que l'une des plaintes les plus courantes de la part des membres de la famille concernant le processus d'adaptation est de ne pas se sentir impliqués dans l'élaboration du PEI alors qu'on leur demande souvent de signer un document rempli dans lequel ils n'ont eu aucun mot à dire (Reid et al. ., 2018, Underwood, 2010). Par conséquent, l'une des choses les plus importantes que les éducateurs puissent faire pour respecter leurs obligations en matière de droits de la personne est de rendre le

processus de développement du PEI aussi inclusif que possible pour les élèves et leurs familles, tout en reconnaissant que la responsabilité légale d'accueillir correctement les élèves incombe au conseil scolaire. De nombreuses stratégies peuvent être nécessaires pour promouvoir une participation efficace de la famille, notamment prévoir suffisamment de temps pour revoir le PEI avec la famille ; fournir aux membres de la famille des informations détaillées sur les diverses adaptations / modifications, les parcours scolaires et les services disponibles pour l'élève ; et s'assurer que les commentaires de l'élève et de la famille sur le PEI sont sérieusement pris en compte dans le processus de prise de décision.

Obligations supplémentaires en matière de droits de la personne liées à la race et au handicap

Les éducateurs individuels jouent un rôle important lorsqu'il s'agit de fournir des services d'éducation spécialisée et d'accommoder correctement les élèves ayant un handicap. Cependant, éviter les traitements discriminatoires implique plus qu'un simple accommodement adéquat des élèves. De nombreuses formes de discrimination sont interdites en vertu du *Code*. Par exemple, les éducateurs, directeurs et autres administrateurs scolaires doivent exercer leur pouvoir discrétionnaire de manière non discriminatoire. Cela inclut les situations où ils prennent des décisions sur tout ce qui pourrait potentiellement désavantager un individu en raison d'une caractéristique protégée (par exemple, décisions d'identification ou de placement, évaluations de capacité).

Cette exigence est particulièrement pertinente lorsqu'il s'agit de questions telles que la discipline scolaire pour les élèves ayant un handicap. En vertu du *Code*, les éducateurs ont le devoir d'évaluer chaque élève ayant un handicap en fonction de leurs besoins individuels et des circonstances avant d'imposer une quelconque discipline. Les éducateurs risquent de violer les droits de la personne des élèves lorsqu'ils utilisent leur pouvoir discrétionnaire en matière de discipline pour punir les élèves pour des comportements liés à un handicap qui n'ont pas fait l'objet de mesures d'adaptation ou qui ont fait l'objet de mesures d'adaptation inadéquates.⁵ Cela inclut à la fois la discipline en classe et des formes plus sérieuses de discipline comme la suspension et l'expulsion. Il est également primordial que, sauf en cas de contrainte excessive, le handicap soit pris en compte dans l'élaboration ou la mise en œuvre de toute conséquence.

L'exigence d'éviter toute prise de décision discriminatoire est également pertinente pour les élèves autochtones et racisés. Par exemple, en vertu du *Code*, les éducateurs ont l'obligation de s'assurer qu'ils ne prennent pas de mesures

⁵ Voir aussi *Loi sur l'éducation*, LRO 1990, ch. E.2., Règl. 472/07 : *Comportement, discipline et sécurité des élèves* aux art. 2-3, qui énoncent les facteurs atténuants qui doivent être pris en compte par les principes et les vice-principes lorsqu'on envisage de suspendre ou d'expulser un élève. Ces sections conseillent spécifiquement aux directions et directions adjointes de se demander si « l'élève n'a pas la capacité de contrôler son comportement », si « l'élève n'a pas la capacité de comprendre les conséquences prévisibles de son comportement », et, dans le cas où un PEI a été élaboré, « si une adaptation individualisée appropriée a été fournie ».

disciplinaires à l'encontre des élèves autochtones ou racisés plus souvent ou plus sévèrement que d'autres élèves non autochtones ou non racisés pour des comportements similaires (C.-B. c. Conseil scolaire catholique du district de Durham, 2014 HRTO 42 (CanLII) ; JB c. *Toronto District School Board*, 2011 HRTO 1985 (CanLII) au par. 41–43). De plus, avant de punir un élève, les éducateurs devraient également déterminer si son comportement était une réponse à des expériences d'intimidation, de harcèlement ou d'autres formes de discrimination liées à des caractéristiques protégées.

En plus des types de discrimination discutés ici, il existe plusieurs autres formes de discrimination qui sont interdites en vertu du *Code* (p. ex. harcèlement, environnement malsain). Pour plus d'informations sur la façon dont les éducateurs peuvent s'acquitter de leurs obligations en vertu du *Code* pour prévenir et lutter contre la discrimination, voir CODP (2018).

Les meilleures pratiques pour respecter vos obligations en vertu du Code

Il convient de souligner que bon nombre des pratiques décrites dans ce guide, comme la conception universelle pour l'apprentissage ou l'enseignement différencié, représentent les meilleures pratiques pour remplir ses obligations en vertu du Code. En d'autres termes, elles donnent souvent la priorité à la prévention des obstacles grâce à une conception inclusive et à l'élimination des obstacles discriminatoires avant qu'ils ne deviennent un problème plutôt que de se concentrer uniquement sur des adaptations individualisées et des solutions a posteriori. Les solutions a posteriori peuvent prendre du temps à mettre en œuvre et peuvent fournir un accès imparfait à l'environnement éducatif. Si un environnement éducatif est plutôt conçu de manière inclusive, conformément aux pratiques décrites ci-dessous, les éducateurs peuvent être beaucoup plus sûrs qu'ils remplissent leurs obligations en vertu du *Code*.

Guide de pratique réflexive critique

En examinant les préoccupations pratiques et procédurales avec les données démographiques des élèves, l'affirmation de la CODP selon laquelle certains élèves sont orientés vers l'éducation spécialisée « sur la base d'hypothèses stéréotypées concernant leurs capacités en raison de leur identification avec les motifs de handicap et de race » est clairement étayée (CODP, 2018, 4.4, par. 4). En réponse, plusieurs organisations de défense des droits, y compris la CODP, ont identifié des préjugés comme le racisme, le classisme et le capacitisme comme facteurs susceptibles d'influencer les décisions d'identification et de placement en éducation spécialisée. En tant que telle, la pratique réflexive critique peut aider les éducateurs à identifier et à démanteler les obstacles dans la classe et à l'école qui affectent de manière disproportionnée et négative les élèves soupçonnés d'avoir une déficience nuisant à leur apprentissage. La pratique réflexive critique peut offrir aux éducateurs

des outils pour les guider dans l'évaluation de la classe, l'orientation, l'identification et les décisions de placement, ainsi que pour neutraliser la surreprésentation des élèves historiquement marginalisés dans l'éducation spécialisée.

Pour ceux qui occupent des postes de direction, l'intégration de plusieurs approches éthiques de la prise de décision est recommandée. Lors de la prise de décisions liées aux programmes d'éducation et au placement, il est important de tenir compte de l'éthique des soins, de la justice, de la critique et de la profession (voir Shapiro et Stefkovich, 2016), ainsi que l'éthique de la communauté (voir Furman, 2004).

Lynch (2016) décrit,

- l'éthique des soins et exhorte « les chefs d'établissement à se montrer attentifs, à se préoccuper et à établir des liens avec les parties prenantes pour résoudre les dilemmes moraux » (par. 4).
- l'éthique de la justice comme l'intégration de la compréhension des lois, politiques et droits actuels dans la prise de décision.
- l'éthique de la critique comme une réflexion sur les questions de pouvoir et d'iniquités vécues par les membres de la communauté scolaire.

Furman (2004) prône également l'éthique de la communauté qui privilégie l'aspect communautaire (par opposition à l'aspect individuel) dans les décisions morales relatives à la scolarisation. Chaque composante de ce cadre éthique doit être considérée lors de la prise de décisions fondées sur les capacités des élèves et sur les orientations, les programmes et le placement en éducation spécialisée.

Réfléchir sérieusement aux systèmes : Pratique réflexive critique et pédagogie culturellement pertinente et réactive

La pratique réflexive critique exige que les éducateurs se positionnent comme des apprenants au service des élèves. Cette disposition signifie que les éducateurs réfléchissent toujours de manière critique et redéfinissent leur propre position et identité ainsi que leur pratique et leur pédagogie afin de déterminer la meilleure façon possible de soutenir l'apprentissage de tous les élèves. La pratique éducative sert de véritable catalyseur à la réussite, et les éducateurs critiques doivent résister aux préjugés concernant les capacités, les étiquettes et les identités sociales des élèves. La pratique réflexive critique est également fortement ancrée dans la croyance philosophique fondamentale selon laquelle tous les jeunes peuvent développer des compétences et faire preuve de réussite. Par conséquent, la pratique réflexive critique remet en question un manque de compréhension de la capacité. En Ontario, la pratique réflexive critique adopte souvent des stratégies telles que l'enseignement différencié et la conception universelle de l'apprentissage. Cependant, il est nécessaire d'intégrer davantage les pratiques anti-discriminatoires et anti-oppressives imprégnées d'une pédagogie culturellement pertinente et réactive pour remédier aux résultats inévitables des élèves.

La pédagogie culturellement pertinente et réactive est l'action intentionnelle de fusionner qui est l'élève, qui est l'éducateur et comment les éducateurs

choisissent d'enseigner. La culture est un terme au sens large qui peut inclure plusieurs des identités protégées énoncées dans le Code. C'est un terme qui représente la communauté et peut être situé dans le partage des histoires, des expériences, des croyances religieuses, des identités raciales, un lieu d'origine, etc. (Ladson-Billings, 1995a, 1995b, 2014 ; Muhammad, 2020). L'enseignement culturellement pertinent (ECP) incarne trois principes bien établis : réussite scolaire/attentes élevées, compétence culturelle et conscience critique (Ladson-Billings, 1995a, 1995b, 2014). La réussite scolaire nécessite un programme d'études rigoureux pour tous les élèves dans l'attente d'une amélioration de la réussite scolaire. Comme la culture n'est pas statique, la compétence culturelle exige des éducateurs qu'ils utilisent les connaissances et les pratiques culturelles de l'enfant, dans une optique fondée sur les atouts, comme principal vecteur d'apprentissage. Cela signifie que les réalités vécues par l'élève deviennent le terreau fertile de l'apprentissage. La conscience critique offre aux élèves la possibilité de prendre conscience et de critiquer le monde qui les entoure. La conscience critique permet également aux élèves de comprendre, de s'engager et de critiquer activement leur propre situation sociale (Gay, 2010 ; Ladson-Billings, 1995a, 1995b, 2014). « Tous les enseignements sont réactifs à la culture. La question est : vers quelle culture est-elle actuellement orientée » (Ladson-Billings cité dans Kaul, 2019, para. 2).

La fusion intentionnelle d'une pratique réflexive critique avec une approche d'ECP augmente le rendement de tous les élèves et constitue une attente clairement formulée dans les pages préliminaires de tous les programmes-cadres de l'Ontario :

Tous les élèves se reconnaissent dans le programme d'études, dans leur environnement physique et dans leur milieu en général, afin qu'ils puissent se sentir interpellés et responsabilisés par leurs expériences d'apprentissage... Cela affirme la valeur de tous les élèves et les aide à renforcer leur sentiment d'identité et à développer une image positive d'eux-mêmes. Il encourage le personnel et les élèves à valoriser et à respecter la diversité à l'école et dans la société en général. (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2019, p. 77)

L'ECP est particulièrement important lorsqu'il s'agit d'élaborer et de mettre en œuvre des évaluations et des mesures de l'apprentissage des élèves. Cependant, la réflexion à elle seule, critique ou non, est insuffisante pour apporter un changement structurel. Par exemple, la pratique réflexive critique doit être enracinée dans une pratique anti-discriminatoire et anti-oppressive. Cela signifie que nous devons associer la pratique réflexive critique à un engagement envers la pratique transformatrice par l'action. Reconnaisant les expériences intersectionnelles des élèves, nous avons structuré le guide pour d'abord explorer la pratique réflexive critique à travers les facettes de l'éducation que tous les enfants peuvent connaître (par exemple, les premières années, l'inclusion dans l'éducation de la maternelle à la 12e année, et les pratiques d'évaluation et d'orientation). L'examen de la littérature internationale et des données disponibles en Ontario démontre clairement qu'il existe des groupes clés qui continuent de se heurter à des obstacles à l'école et qui sont surreprésentés au sein de l'éducation spécialisée. Par conséquent, la deuxième

partie de cette section examine les expériences ciblées pertinentes pour les groupes identitaires.

La petite enfance

Les programmes destinés à la petite enfance diffèrent de ceux conçus pour les enfants d'âge scolaire parce qu'ils font partie d'un éventail de paramètres et de systèmes, notamment les services sociaux, la santé, l'éducation et les programmes communautaires, et qu'ils sont utiles aux enfants et à leur famille. Les programmes et services pour la petite enfance sont plus que des services de garde. Des programmes de soutien aux familles, y compris les centres pour l'enfant et la famille ON y va ; des programmes d'intervention précoce, y compris des services préscolaires d'orthophonie ; de dépistage des troubles de l'audition et de la vision ainsi que des programmes pour les enfants sourds et aveugles ; le Programme de développement du nourrisson et de l'enfant ; les soins de santé ; et les programmes d'éducation et de garde de la petite enfance sont autant d'espaces où les enfants peuvent s'épanouir. Au cours des premières années, les familles bénéficient de nombreux programmes aux côtés de leurs enfants. Ceci est très différent de l'engagement familial ou de la consultation pour les enfants d'âge scolaire (de la maternelle à la 12^e année), où le contenu du programme est axé sur le programme d'études et les objectifs de l'école. Pour les familles qui ont des enfants ayant un handicap, ainsi que pour celles qui peuvent dépendre des agences communautaires pour le logement, la sécurité alimentaire, la sécurité culturelle et la sécurité économique, l'entrée à l'école n'est pas nécessairement une nouvelle expérience institutionnelle comme pour les autres familles.

De nombreuses familles d'enfants ayant un handicap collaborent déjà avec plusieurs organisations et possèdent beaucoup de connaissances sur la façon dont leur enfant apprend. Plusieurs familles ont dû consacrer du temps, de l'argent et de l'énergie, entretenir des liens parfois incommodes, afin d'avoir accès à des programmes ou à des services dont leurs enfants ont besoin, selon eux ou selon ce que d'autres personnes leur ont dit (Underwood, et al., 2018 ; Underwood, Frankel, et al., 2019). Cependant, en raison d'obstacles systémiques, de nombreux enfants et leurs familles n'ont pas pu accéder aux programmes et services de la petite enfance. Les familles sont confrontées à de nombreuses exigences en matière de temps et de ressources, y compris le travail et le courage qu'il faut pour entretenir des liens avec des éducateurs qui n'ont peut-être pas les mêmes points de vue culturels. Les éducateurs et les administrateurs peuvent soutenir les familles en veillant à ce que les familles soient reconnues comme décideurs, sans attendre ni exiger leur participation.

La petite enfance est une période critique dans le développement humain. Les programmes de la petite enfance ont réussi à améliorer les résultats développementaux lorsqu'ils sont culturellement pertinents et fondés sur la compréhension de l'enfance, du développement, du genre et de l'identité de manière à respecter les identités multiples (Macniven et al., 2020). Les programmes de la

petite enfance se sont également avérés efficaces pour réduire les inscriptions à l'éducation spécialisée dans les classes du primaire, en particulier pour les enfants ayant un handicap, les enfants vivant dans des foyers à faible revenu et les enfants autochtones et/ou racisés (Guralnick, 2004, 2011 ; Heckman, 2011 ; McCain, 2020). Ces gains sont souvent interprétés comme révélateurs d'un développement normatif – des « normes » basées sur des valeurs anglophones, bourgeoises et culturellement eurocentriques. Cependant, tout le monde ne correspond pas à ces « normes ». Quoi qu'il en soit, les enfants ayant un handicap ont droit à une éducation, à des soins et à une intervention précoces de haute qualité, ainsi qu'à d'autres services conçus pour protéger la dignité d'un enfant et lui permettre d'atteindre l'autonomie, l'intégration sociale et le développement individuel aussi complets que possible (voir Nations Unies, 1989, 2007).

Guidance/stratégies pour les éducateurs :

- *Considérez les familles comme des experts et des partenaires pour comprendre et soutenir le développement de leurs enfants.* Avant que les enfants ne commencent l'école ou peu de temps après, contactez les familles pour mieux comprendre leur point de vue sur le handicap. Renseignez-vous sur les autres programmes et services auxquels ils ont déjà participé et utilisez les recommandations partagées par les professionnels de la petite enfance. Écoutez et tenez compte de toutes les préoccupations que les parents/tuteurs peuvent exprimer au sujet des évaluations et/ou recommandations précédentes. Réfléchissez à votre propre compréhension et perspective du handicap.
- *Examinez de manière critique les stratégies de dépistage et leurs implications.* Réfléchissez aux critères utilisés pour la « réussite » ou la « préparation » et les valeurs qu'ils véhiculent. Passez en revue les dépistages utilisés dans votre pratique. Sont-ils accessibles à tous les enfants de votre classe/école et reflètent-ils leur situation ? Les dépistages sont-ils utilisés pour suivre l'apprentissage des élèves afin de leur fournir du soutien ou comme un moyen de surveillance ? Passez en revue les pratiques et les politiques d'orientation dans votre école. Apprenez-en davantage sur la diversité des pratiques d'éducation des enfants pour soutenir les capacités humaines et valoriser les différences humaines. Alors que la plupart des jeunes enfants ayant un handicap n'auront pas de diagnostic, reconnaissez que le handicap est présent dès la petite enfance et qu'il s'agit d'un point de vue précieux pour comprendre l'enfance. Les éducateurs et les responsables du système devraient se familiariser avec la portée des services d'éducation et de garde de la petite enfance, en particulier l'intervention précoce. De plus, les écoles devraient soutenir les familles et les enfants qui ne pouvaient pas accéder à ces programmes et services auparavant.

Questions pour alimenter la réflexion :

- Quels jalons de développement privilégiez-vous dans votre pratique ?
- Comment les étapes du développement sont-elles suivies et mesurées en classe ? Quel type d'approche développementale ces jalons soutiennent-ils ? Est-ce que les principes développementaux s'harmonisent bien à ceux des familles de vos élèves ?
- De quels outils auriez-vous besoin pour offrir un enseignement différencié dans la classe universelle ?
- Quelles pourraient être les implications des résultats du dépistage ? Selon les résultats, quelles pourraient être les implications pour les familles ? Les résultats nécessiteront-ils d'autres systèmes/processus auxquels les familles devront participer ? Comment ces liaisons et relations peuvent-elles être facilitées par l'école et intégrées dans la pratique scolaire ?

Guidance/stratégies pour les responsables des écoles et du système :

- *Assurez-vous que les familles ont accès aux informations clés relatives à la petite enfance.* Renforcez la capacité des éducateurs en matière de connaissances et de pratiques liées à la petite enfance. Dans les présentations et les documents relatifs à la petite enfance, fournissez aux familles / tuteurs les informations dont ils ont besoin pour pouvoir participer à la prise de décision et au soutien de leurs enfants. Encouragez les familles à poser des questions au fur et à mesure qu'elles découvrent le système et ce qui est offert pour leurs enfants. Assurez la continuité du personnel, du transport et des autres systèmes afin que les parents puissent établir des relations avec le personnel de l'école. Passez en revue avec les services/soutiens disponibles dans votre région afin de bien les connaître, et sachez quels services et soutiens la famille connaît déjà. Invitez les familles à amener les personnes de leur choix aux réunions, en veillant à ce qu'elles soient au courant de la politique du conseil concernant l'assiduité ; cela facilitera les discussions avec les familles. Considérez les services et programmes de la petite enfance comme partenaires de l'éducation des élèves et du soutien familial.
- *Reconnaissez la différence réagissez-y.* Les enfants ont droit à une intervention précoce. Les différences proviennent d'une diversité de caractéristiques physiques, cognitives, émotionnelles et biologiques. Ces différences, cependant, sont interprétées à travers diverses lentilles culturelles. La pratique inclusive n'ignore pas la différence ou ne vise pas à atteindre la similitude. Reconnaissez la différence et réagissez-y en ajustant la pratique et les approches en classe.

Questions pour alimenter la réflexion :

- Quel rôle jouent actuellement les familles dans les décisions relatives au parcours scolaire de leurs enfants ?

- Comment les écoles peuvent-elles s'engager davantage et renforcer efficacement la confiance avec les tuteurs/familles sans leur ajouter des exigences supplémentaires ?
- Comment les écoles peuvent-elles garantir que les tuteurs/familles reçoivent suffisamment d'informations sur les trajectoires et les résultats pour être en mesure de prendre des décisions vraiment éclairées concernant le parcours scolaire de leurs enfants ?

Principes fondamentaux de l'enseignement inclusif dans les classes de la maternelle à la 12e année

Les pratiques pédagogiques efficaces des éducateurs en classe sont essentielles pour assurer la réussite de tous les élèves. Cependant, ces pratiques sont influencées par la conception qu'a l'éducateur de la « capacité » de l'élève et de la façon dont elle est perçue par rapport à la race, la classe sociale, le handicap, le genre, la sexualité et autres identités. De nombreux éducateurs pensent que la « capacité » est une quantité singulière et fixe chez les élèves pouvant être mesurée objectivement (Ladwig et McPherson, 2017). Ce point de vue, associé à la surreprésentation historique dans les programmes d'éducation spécialisée, et par conséquent à des taux de diplomation plus faibles des élèves issus des communautés noires, autochtones, racisées et à faible revenu, a renforcé les discours néfastes sur la faible « capacité » des élèves au sein des populations marginalisées. Les élèves ayant un handicap sont également souvent perçus par les éducateurs comme si leurs déficiences représentaient l'intégralité de leur être plutôt qu'une simple facette de leur identité complexe, un phénomène connu sous le nom de « propagation du handicap » (Sapon-Shevin, 2014). Lorsque les éducateurs ramènent les identités multiples des élèves à des étiquettes uniques, ils ont tendance à réagir à partir d'une conception erronée et stéréotypée (Sapon-Shevin, 2014).

Les préjugés non contrôlés entraînent des attentes moins élevées, des expériences d'apprentissage de moins bonne qualité et une réduction des exigences intellectuelles sur les tâches d'apprentissage, ce qui entraîne des résultats scolaires moindres pour les élèves marginalisés. Des recherches sur la relation entre le programme d'études modifié, les écarts scolaires soutenus et l'accès limité aux études postsecondaires commencent à émerger, suggérant que la modification du programme d'études, en particulier dans les premières années, peut entraîner une diminution de l'accès aux programmes de formation générale au secondaire et aux études postsecondaires (voir Brown et al., à paraître). Veuillez noter qu'en vertu de la note de service no 8 sur les politiques/programmes du ministère de l'Éducation de l'Ontario, les modifications apportées au programme d'études ne doivent être envisagées que si l'élève s'est vu offrir la conception universelle de l'apprentissage ; l'enseignement différencié ; et des adaptations pédagogiques, environnementales et d'évaluation pour accéder au programme d'études par classe, et s'il n'a pas été en mesure de démontrer l'apprentissage à l'aide de ces approches (ministère de

l'Éducation de l'Ontario, Identification et planification des programmes pour les élèves ayant des troubles d'apprentissage, 2014).

Les personnes ayant un handicap ont plaidé pour la reconnaissance du handicap comme faisant partie de leur identité et de leur expérience. À bien des égards, le handicap a été construit dans des contextes éducatifs où le comportement atypique perçu, le développement et l'exécution de tâches normatives sont utilisés pour identifier les différences chez les enfants (Grue, 2007). Ces différences sont ensuite articulées comme des déficits ou des besoins de l'enfant, plutôt que des lacunes dans la façon dont nous avons organisé l'éducation ou les attentes normatives des enfants. Les jeunes ayant un handicap et leurs familles ont fait valoir qu'il est nécessaire « d'élaborer un programme d'études – dès les premières années – qui normalise les différences, aide à réduire les stéréotypes et élimine l'intimidation » (Provincial Advocate for Children and Youth, 2016).

S'engager dans la culture du handicap et comprendre l'identité du handicap peuvent aider les éducateurs à favoriser des conversations sur le handicap qui encouragent une réflexion plus positive sur l'identité. La culture du handicap est souvent omise dans les approches pédagogiques adaptées à la culture en classe. Cependant, l'inclusion, la réaction et la célébration de l'identité et de la culture du handicap pourraient réorienter la manière dont les capacités et le handicap sont actuellement abordés dans les écoles. Dans la pratique réflexive, il est important d'intégrer et de considérer le handicap tout au long du parcours scolaire des élèves.

Guidance/stratégies pour les éducateurs :

- *Valorisez la diversité des élèves.* Chaque classe est hétérogène. Les éducateurs qui valorisent la différence ont des opinions positives et affirmées sur tous les élèves. Ils reconnaissent les identités multiples et croisées des élèves et reflètent ces éléments dans leur planification, leur programmation et leur matériel de classe. Underwood (2013) souligne que « les éducateurs qui croient que tous les enfants ont le droit de participer sont plus susceptibles de trouver des moyens de réduire les obstacles et de comprendre la façon dont chaque enfant apprend » (p. 13).
- *Soutenez les attentes élevées en créant des liens.* Du point de vue d'un « demandeur chaleureux » (Hammond, 2015), un éducateur inclusif se concentre sur le développement du sentiment d'appartenance des élèves tout en se concentrant sur la création de liens et l'établissement de la confiance en démontrant une considération personnelle pour les élèves. Cet éducateur gagne le droit d'exiger des efforts de tous les élèves pour répondre aux attentes élevées, tout en continuant à échafauder l'apprentissage, à éliminer les obstacles et à fournir un soutien émotionnel.
- *Veillez à ce que les expériences d'apprentissage soient accessibles à tous les élèves.* En considérant le programme d'études comme adaptable aux besoins et aux expériences vécues des élèves, les éducateurs peuvent créer des occasions d'apprentissage adaptées sans obstacle, exigeantes sur le plan

cognitif et qui s'appuient sur les forces des élèves. Soutenir les enquêtes centrées sur l'élève qui s'appuient sur les connaissances et les intérêts antérieurs des élèves pour apprendre de nouveaux concepts, réfléchir sur les identités variées des élèves et la diversité sociétale dans le matériel pédagogique, tirer parti de la technologie pour aider les élèves à accéder à l'information et à exprimer leurs idées, et différencier l'enseignement en fournissant un choix dans la façon dont les élèves interagissent avec l'apprentissage et comment ils expriment leur compréhension.

- *Soutenez les élèves au sein de la classe générale.* Plutôt que de s'appuyer sur un modèle de rattrapage par le retrait, les éducateurs inclusifs conçoivent des routines et des programmes d'enseignement pour intégrer le soutien dans la salle de classe. Par exemple, fournir un enseignement flexible et réactif en petits groupes en alphabétisation et en mathématiques aide non seulement les apprenants en difficulté, mais aussi tous les élèves à franchir les prochaines étapes de leur apprentissage. Le document *Pratiques pédagogiques à fort impact en mathématiques* (2020) du ministère de l'Éducation de l'Ontario suggère que « l'enseignement par petits groupes est si efficace pour faire avancer la réflexion des élèves qu'il vaut la peine que les éducateurs aient l'intérêt de réserver intentionnellement du temps pour l'inclure dans leurs planifications quotidiennes » (p. 20).
- *Assurez-vous que le professeur de classe est le principal éducateur des élèves.* Les enseignants sont responsables de la conception du programme et de l'enseignement à tous les élèves de la classe, quel que soit leur handicap ou leur implication dans l'éducation spécialisée.

Questions pour alimenter la réflexion :

- Sur la base de votre pratique actuelle, quels sont les obstacles qui pourraient empêcher les élèves de participer pleinement, de s'engager et de démontrer leur apprentissage ? Quelles mesures pourriez-vous prendre pour éliminer ces obstacles ?
- Quelles sont les identités d'élèves qui pourraient être défavorisées dans votre classe ? Quelle est votre perception de ces identités ?

Guidance/stratégies pour les responsables des écoles et du système :

- *Axez la direction de l'école/du système sur l'équité, l'antiracisme et l'anti-oppression.* Tous les dirigeants doivent comprendre l'interaction entre la race et la capacité perçue et comment elle se manifeste dans les écoles et les salles de classe, entraînant une marginalisation accrue des élèves. Les responsables des écoles et du système doivent orienter leur travail sur la création d'environnements d'apprentissage équitables et inclusifs où tous les membres du personnel et les élèves développent leur conscience critique et remettent en question les préjugés, le racisme et l'oppression. Il est important

que cet apprentissage soit intégré dans le processus d'amélioration de l'école, et soit à la fois mesuré et contrôlé.

- *Identifiez, traitez et éliminez les systèmes, structures et pratiques discriminatoires.* Examinez de manière critique les politiques et les processus au niveau micro et macro pour identifier les domaines potentiels nécessitant un développement. Les dirigeants doivent poser des questions cruciales sur la façon dont les différents élèves sont traités et organisés dans leurs écoles, et sur la façon dont le système pourrait renforcer les inégalités sociétales. La collecte de données identitaires est un point de départ pour découvrir ou clarifier la discrimination systémique, mais les écoles peuvent également recueillir la voix des élèves et des informations qualitatives grâce à des stratégies appropriées et respectueuses pour en savoir plus sur les perspectives des élèves dans différents espaces scolaires. Parallèlement, il est important d'étudier les structures, processus et pratiques institutionnels en surveillant la manière dont les décisions sont prises localement et par qui elles sont prises (Underwood, Smith, et al., 2019). Une fois que les modèles et/ou les structures discriminatoires ont été identifiés, il est de la responsabilité des dirigeants de prendre immédiatement des mesures pour les éliminer.
- *Privilégiez l'accessibilité et la participation.* Veillez à ce que les écoles soient accessibles aux élèves et à leurs familles. Assurez-vous que le transport est accessible et ne limite pas le temps que les élèves passent à l'intérieur de l'école. Veillez à ce que les enfants ayant un handicap soient impliqués de manière équitable et respectueuse dans les événements scolaires, les jeux, les spectacles, les journées portes ouvertes, etc. Le fait de célébrer uniquement les élèves qui font preuve d'excellence dans leurs résultats ou leurs réalisations peut exclure les contributions des autres. Assurez-vous que les célébrations et les événements de l'école mettent en valeur une myriade de talents des élèves.
- *Réfléchissez et engagez des recherches sur le système.* Continuez à développer et à améliorer les compétences d'équité en matière de direction scolaire et de voix des élèves grâce à la recherche d'action jeunesse, en veillant à recueillir la voix des élèves marginalisés et représentés de manière disproportionnée par rapport au handicap et aux besoins d'éducation spécialisée, à la race, l'origine ethnique, la diversité religieuse, l'identité autochtone, le genre, la diversité sexuelle, la classe sociale et d'autres catégories de diversité. Les éducateurs doivent analyser de manière critique, à travers des données quantitatives et qualitatives, comment l'éducation spécialisée peut désavantager les élèves issus de milieux déjà marginalisés et agir pour apporter des changements systémiques. Le développement et la mesure de l'impact de milieux d'apprentissage équitables, inclusifs et adaptés à la culture doivent être au cœur de tous les efforts d'amélioration au niveau des écoles et des conseils. *Élaborez des plans d'amélioration des écoles et*

du système avec les parties prenantes de l'éducation (par exemple, les élèves, les parents, les organisations communautaires, les groupes de défense des droits) (voir Shah, 2018). Il est important de modéliser des pratiques inclusives et réactives dans les postes de direction. Lors de la création de plans d'amélioration, les dirigeants des écoles et du système devraient rechercher activement la voix des élèves et des parents provenant de groupes marginalisés et des organisations communautaires qui travaillent aussi directement avec les familles.

- *Mesurez le succès par la participation et l'engagement des élèves, en plus de la réalisation des attentes du programme* (voir Shah, 2018). Une participation significative aux activités du programme scolaire est souvent un indicateur précieux d'un enseignement réussi et du fait d'avoir soutenu avec succès le développement des compétences des élèves (Parekh et Underwood, 2015). Les administrateurs scolaires devraient visiter fréquemment les salles de classe pour soutenir les éducateurs, mesurer l'efficacité des structures de classe et surveiller les niveaux de participation des élèves. Assurez-vous également que les élèves, dans la mesure du possible, participent à un apprentissage enrichissant au niveau de la classe avec leurs pairs et qu'ils reçoivent un soutien adéquat en classe.
- *Engagez-vous dans une réflexion critique et un apprentissage professionnel continu lié au handicap*. Des recherches canadiennes récentes ont démontré que les directions d'écoles travaillent souvent souvent en vase clos et ne bénéficient pas d'un apprentissage professionnel important lié au handicap (Sider et al., 2021). S'engager dans une réflexion critique et un apprentissage professionnel continu peut aider à renforcer l'efficacité et la capacité de direction des directeurs d'école.⁶

Questions pour alimenter la réflexion :

- Quelles expériences ont façonné vos compétences, vos connaissances et vos attitudes à l'égard de l'éducation inclusive ?
- Quelles structures, politiques et pratiques peuvent perpétuer les inégalités sociétales dans votre école/système ? À quelles données qualitatives et quantitatives avez-vous besoin d'accéder pour en savoir plus sur la communauté de votre scolaire/système ?
- Comment traitez-vous les données du système avec un regard critique qui ne perpétue pas la réflexion déficitaire sur les populations historiquement opprimées ?

⁶ Plusieurs études de cas et ressources d'enquête de cas sur le Web sont fournies par Lead to Include (<https://www.leadtoinclude.org/resources>) ainsi que par l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (voir https://www.oct.ca/-/media/PDF/Exploring%20Leadership%20Practices%20through%20Case%20Inquiry/ExplLdrshpPrctc sCseInqry_en__web.pdf)

- Comment savoir si votre personnel s'engage dans des pratiques de classe inclusives et adaptées à la culture ?
- Quelles mesures peuvent être mises en place pour vérifier les progrès de la pratique inclusive et garantir la responsabilité ?
- Les programmes de votre école sont-ils accessibles et inclusifs pour les élèves ayant un handicap ? Existe-t-il des critères d'admission ou d'entrée qui excluent implicitement les élèves ayant un handicap ?
- À quelle fréquence le handicap est-il pris en compte en termes de circonstances atténuantes concernant les pratiques scolaires sécuritaires ?
- S'il existe des programmes d'éducation spécialisée au sein de votre école, où se trouvent-ils ? Comment ont-ils été intégrés à la communauté scolaire ?

Conception universelle pour l'apprentissage et l'enseignement différencié

La conception universelle pour l'apprentissage (CUA) est une approche qui prend en compte l'environnement d'apprentissage et garantit que tous les élèves ont accès à la participation en classe. Cependant, la CUA est incomplète sans instruction différenciée (ID). L'ID est une stratégie centrée sur l'élève qui favorise la différenciation de l'enseignement en fonction des intérêts, de la préparation et des préférences des élèves (Tomlinson et Imbeau, 2010). En utilisant l'ID, les éducateurs peuvent différencier le contenu qu'ils enseignent, le processus par lequel ils l'enseignent et le produit qu'ils attendent des élèves pour démontrer leur apprentissage. La CUA traite de l'environnement de la classe, mais toutes les conditions environnementales ne fonctionneront pas pour chaque élève. Par conséquent, l'ID favorise également l'ajustement de l'environnement (par exemple, le bruit, la lumière, l'organisation, les sièges, les transitions) en fonction des élèves de la classe. L'ID favorise des regroupements flexibles ainsi que des tâches pertinentes pour l'élève avec une rétroaction descriptive continue. Cela est conforme aux approches des droits de la personne en matière de conception et d'adaptations inclusives.⁷

La CUA exige qu'un éducateur crée des environnements d'apprentissage qui offrent aux élèves une variété de moyens de s'engager dans l'apprentissage. L'ID exige que les éducateurs fournissent aux élèves de multiples moyens d'exprimer leurs connaissances, qui peuvent inclure une technologie d'assistance, ainsi que de multiples façons dont les élèves peuvent répondre à une tâche. Bien que l'ID et la CUA puissent être mis en œuvre sans une compréhension ou une réflexion approfondie de la culture et des identités croisées d'un enfant, il est essentiel que les éducateurs incluent la culture comme véhicule pour offrir des possibilités d'apprentissage plus pertinentes et équitables (Fitzgerald, 2020).

Guidance/stratégies pour les éducateurs :

⁷ Voir CODP (2018) concernant la conception inclusive et l'obligation d'accommodement.

- *Définissez les conditions pour soutenir l'apprentissage des élèves.* Considérez l'environnement d'apprentissage : Comment les activités sont-elles structurées et sont-elles accessibles à tous les élèves de la classe ? Considérez l'environnement d'apprentissage : Qui est reflété dans le matériel de classe ? Quelles sont les histoires qui sont racontées ? Quelles identités sont célébrées par les jouets, les livres, les affiches et le matériel d'apprentissage ? Établissez une communauté de classe inclusive qui valorise toutes les façons dont les élèves se déplacent dans la salle et les activités.
- *Élaborez des PEI (si nécessaire) en collaboration avec les élèves et leurs familles.* Assurez-vous qu'il existe des occasions de rencontrer chaque élève/famille pour discuter du PEI et de la façon dont les élèves seront soutenus pour atteindre l'objectif du programme. Consultez les familles sur l'élaboration du PEI en reconnaissant que les élèves et les familles doivent être au cœur du processus de planification et de mise en œuvre. Les familles connaissent mieux leurs enfants et doivent être des participants actifs et recevoir suffisamment d'informations sur les implications des programmes, des parcours, des placements et d'autres considérations afin de prendre des décisions éclairées et de donner un consentement éclairé ; les familles ne devraient pas simplement recevoir un PEI préparé pour la signature. À noter que la consultation des familles a toujours été requise (ministère de l'Éducation de l'Ontario, plan d'enseignement individualisé (PEI) : Un guide de ressources, 2004 ; Ministère de l'Éducation de l'Ontario, Éducation spécialisée en Ontario (version préliminaire, 2017) : *Partie E* : Le plan d'enseignement individualisé (PEI)), mais cette collaboration authentique, où les familles signent non seulement parce qu'elles ont été consultées, mais parce qu'elles appuient également le contenu du PEI, n'est pas garantie dans la législation actuelle en Ontario.
- *Engagez-vous à établir une culture de classe inclusive.* Engagez-vous dans l'apprentissage et l'intégration de la culture et de l'identité du handicap dans la salle de classe et le matériel d'apprentissage. Les éducateurs et les administrateurs peuvent se renseigner sur l'intersectionnalité du handicap et des identités raciales, culturelles et autres. Créez des groupes hétérogènes qui privilégient les amitiés. Par exemple, permettez à des amis aux capacités diverses qui se soutiennent mutuellement de travailler ensemble.

Questions pour alimenter la réflexion :

- Comment le handicap est-il représenté dans le matériel pédagogique ? Les représentations soutiennent-elles ou remettent-elles en cause les stéréotypes du handicap ? Le matériel normalise-t-il de manière positive la diversité des capacités, de l'expression, des modes d'apprentissage et des façons de faire des élèves ?
- Le langage peut être utilisé pour créer explicitement ou implicitement un groupe « inclus » et un « autre ». À quelle fréquence entendez-vous des mots

capacitistes ou sanistes tels que « foireux », « fou », « stupide », « idiot », « imbécile » ou « retardé » exprimé dans votre classe ou votre école ? Comment intervenir ?

- Comment l'excellence est-elle reconnue chez les élèves ayant un handicap ? Comment sont-ils encouragés et soutenus pour répondre aux normes de la classe et du programme d'études ? Comment les élèves ayant de multiples identifications d'anormalité sont-ils reconnus ?

Orientation et évaluation de l'éducation spécialisée

Les élèves ont droit à une identification et à une intervention précoces. En tant que telle, l'éducation spécialisée peut organiser des services, des technologies et des ressources essentielles à la réussite scolaire des élèves. Il y a aussi beaucoup de choses qui peuvent être intégrées dans la pratique en classe (par exemple, stratégies pédagogiques, adaptations) qui ne nécessitent pas l'implication d'une éducation spécialisée. Les éducateurs en classe sont souvent chargés d'être les premiers à évaluer les résultats scolaires et les compétences des élèves et sont donc souvent les premiers à remarquer si un élève peut aborder l'apprentissage différemment que prévu et possiblement présenter des signes de déficience ou d'anormalité. Alors, quand les éducateurs doivent-ils signaler les élèves à des fins d'orientation et/ou d'évaluation supplémentaires par l'intermédiaire de l'éducation spécialisée ? La réponse est que chaque situation est unique et nécessitera une prise en compte particulière des facteurs contextuels. L'un des problèmes compliquant l'orientation des élèves vers l'éducation spécialisée est que la différence perçue comme une déficience ou une anormalité peut très bien être basée sur des expériences culturelles, linguistiques, de classe ou démographiques, méconnues par ceux qui sont en mesure d'identifier la différence. En particulier, il est essentiel que l'environnement d'apprentissage soit évalué et pas seulement l'élève.

Les préjugés influencent également les pratiques d'évaluation en classe et peuvent avoir des répercussions sur les parcours éducatifs des élèves. La position et les préjugés des éducateurs jouent un rôle particulièrement important dans le taux d'identification et de placement en éducation spécialisée dans les communautés racisées et à faible revenu. Évaluer les élèves à travers le prisme de normes implicites blanches, de classe moyenne et cisgenre (par exemple, des observations d'interactions avec les pairs, des rapports sur les compétences d'apprentissage, etc.) risque de problématiser des populations d'élèves historiquement opprimées. Étant donné que le jugement professionnel d'un éducateur est au cœur de l'appréciation, de l'évaluation et des rapports (ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Faire croître le succès*, 2010), les évaluations de rendement des élèves sont intrinsèquement subjectives et sujettes à des préjugés. L'accomplissement de tâches à la maison est souvent, au moins en partie, une mesure du statut socio-économique des familles et des moyens dont elles disposent pour soutenir l'apprentissage à la maison. L'évaluation tenant compte des traumatismes reconnaît que les expériences intergénérationnelles - y compris celles qui résultent du

racisme, des pensionnats et d'autres formes de contrôle étatique et social sur les élèves autochtones et noirs - ont entraîné une mauvaise désignation des élèves dans des catégories comportementales et une mauvaise compréhension des difficultés d'apprentissage. Le fait de proposer aux élèves des tâches fermées qui n'honorent que certains modes de connaissance empêche certains élèves de démontrer pleinement leur compréhension. L'orientation des élèves vers l'éducation spécialisée est régulièrement motivée par des résultats scolaires faibles basés sur des évaluations en classe. Par exemple, si un élève est identifié comme ayant de faibles résultats dans plusieurs évaluations basées sur le programme d'études, cela peut déclencher le processus d'éducation spécialisée plutôt que d'instaurer une différenciation pédagogique au sein de la classe.

Guidance/stratégies pour les éducateurs :

Ce qu'il faut essayer en premier :

- *Ajustez la pratique.* Il est important que les éducateurs abordent la différence et réagissent en adaptant l'environnement d'apprentissage et en utilisant des stratégies telles que la CUA ou l'ID pour soutenir l'apprentissage des élèves.
- *Réfléchissez à l'hypothèse de la différence.* Déterminez si la différence perçue est le résultat d'une différence culturelle, linguistique ou expérientielle par rapport à celle de l'éducateur.
- *Accommodez.* Les adaptations n'ont pas à être formalisées par un comité d'identification, de placement et de révision (CIPR) ou sur un PEI pour être intégrées ou mises en œuvre dans la salle de classe. Les élèves peuvent avoir besoin d'une adaptation occasionnelle pour résoudre des problèmes situationnels limités dans le temps (par exemple, maladie, fatigue, voyage) ou d'une adaptation continue pour faire face à des expériences prolongées telles que les déficiences, les perturbations familiales, la précarité du logement, etc.
- *Travaillez en partenariat avec les élèves.* Les familles sont des partenaires essentiels dans la scolarisation, mais, comme le soutiennent les Nations Unies (2016), « l'éducation est le droit de l'apprenant individuel et non, dans le cas des enfants, le droit d'un parent ou d'un tuteur » (p. 3). Les élèves peuvent souvent alerter les éducateurs sur ce qui fonctionne ou ne fonctionne pas pour eux en classe en termes de pédagogie, de programme d'études ou de calendrier. Il est essentiel que nous intégrions les valeurs et les objectifs et des élèves dans la façon dont ils sont soutenus à l'école.

Quand orienter vers l'éducation spécialisée :

- *Ressources technologiques.* Grâce au financement de l'éducation spécialisée, les élèves peuvent accéder à des ressources technologiques utiles telles que des ordinateurs, des programmes numériques, de la suppléance à la communication, des aides à la mobilité, des machines de braille et bien plus encore pour faciliter leur apprentissage et leur accès au programme.

- *Ressources humaines.* Les élèves peuvent avoir besoin de l'aide de personnel supplémentaire pour soutenir leurs activités quotidiennes à l'école. Par exemple, un interprète en langage des signes, un travailleur auprès des enfants et des jeunes et un assistant pédagogique sont tous des exemples de ressources humaines qui sont souvent mises à disposition par l'éducation spécialisée.
- *Ressources en matière de services.* Les élèves peuvent également bénéficier d'un accès à des services particuliers tels que l'orthophonie, les services en braille et l'ASL pour faciliter leur apprentissage des compétences et assurer l'accès au programme d'études, tous ces services pouvant justifier une orientation vers un enseignement spécialisé. À noter que les conseils scolaires offrent généralement des services multilingues ou dans la langue maternelle pour soutenir les élèves.

Questions pour alimenter la réflexion :

- Avant de proposer aux élèves de les orienter vers une éducation spécialisée ou une intervention précoce, comment avez-vous vérifié vos hypothèses concernant les différences que vous observez ?
- Comment avez-vous modifié votre pratique et quelles formes d'adaptations avez-vous intégrées dans votre classe pour soutenir l'apprentissage des élèves sans passer par l'éducation spécialisée ?
- Comment les valeurs, les buts et les objectifs de vos élèves sont-ils honorés et intégrés dans la façon dont ils sont soutenus dans votre classe ?
- Les élèves se méfient souvent de l'éducation spéciale en raison de sa stigmatisation historique. La stigmatisation entourant l'éducation spécialisée est largement méconnue dans les écoles. Comment les éducateurs peuvent-ils remettre en question et réduire l'expérience vécue par les élèves de la stigmatisation associée à l'éducation spécialisée ?

Guidance/stratégies pour les leaders scolaires et de système :

- Communication claire sur les implications de la participation des élèves à l'éducation spécialisée. Les familles doivent comprendre ce qui attend leur enfant et ce qu'elles peuvent attendre de la participation de leur enfant à l'éducation spécialisée. Les données du système devraient être mises à la disposition des élèves et des familles. Les familles devraient être informées de la durée et du but attendus de la participation de leur enfant à l'éducation spécialisée. Les familles savent-elles ce qu'elles recevront lorsqu'elles participeront à une réunion formelle du CIPR ? Ces mêmes objectifs pourraient-ils être atteints en travaillant avec l'enseignant et le personnel de l'école ?

- Consulter les familles. Que veulent les familles de la participation de leur enfant à l'éducation spécialisée ? Ces objectifs peuvent-ils être atteints en classe ?
- Suivi du soutien aux élèves et de l'orientation vers l'éducation spécialisée. Le suivi des élèves à qui l'on propose des mesures d'adaptation et un soutien dans la salle de classe en dehors de l'éducation spécialisée et ceux qui sont orientés et soutenus par l'éducation spécialisée constitue une activité importante de l'école et du système pour comprendre et surmonter les préjugés.

Questions pour alimenter la réflexion :

- Quelles sont les caractéristiques démographiques des élèves en éducation spécialisée ou en PEI ? Pourquoi les données démographiques des élèves pourraient-elles être réparties de manière disproportionnée entre les programmes d'éducation spécialisée ou les catégories d'identification ?
- Combien les écoles partagent-elles avec les familles sur le processus et les résultats de l'éducation spécialisée avant qu'elles ne s'impliquent ? Connaissent-elles les types d'accès aux services et aux ressources que leur enfant recevra ? Sont-ils adéquats ? Les familles savent-elles combien de temps leur enfant restera dans un programme particulier ? Qu'y gagneront-ils ? Que vont-ils perdre ?
- Les directeurs d'école doivent approuver les PEI des élèves, qu'ils aient été générés ou non par le biais d'un processus CIPR, pour indiquer qu'ils ont consulté les familles, mais à quoi ressemble cette consultation ? Les familles sont-elles satisfaites de la façon dont le PEI a été élaboré ? Sont-elles satisfaites du contenu, des stratégies et des objectifs ? Si ce n'est pas le cas, quelles stratégies les responsables des écoles et du système ont-ils mises en place pour s'assurer que les PEI des élèves reflètent les valeurs et les objectifs de l'élève et de sa famille ?
- Comment l'orientation vers l'éducation spécialisée est-elle suivie en fonction des caractéristiques et des résultats sociodémographiques des élèves ?

Racisme et préjugés dans l'éducation

De nombreux élèves ayant diverses identités raciales sont victimes de racisme dans l'éducation. Historiquement, les élèves qui s'identifient comme noirs, autochtones, latino-américains ou métis ont eu tendance à heurter des obstacles tout au long de leur parcours scolaire (Brown et Parekh, 2010 ; Parekh, 2013). Cependant, d'autres groupes racisés sont également victimes de racisme, comme le racisme anti-asiatique, qui n'a pas nécessairement d'effets directs sur la réussite scolaire en tant que telle. En plus du racisme, les élèves peuvent également être confrontés à des obstacles à l'école en raison de leur genre ou de leur identité sexuelle ainsi que de la situation économique de leur famille. Les obstacles à la

réussite scolaire peuvent inclure de faibles attentes en matière de résultats scolaires ainsi que le placement en éducation spécialisée et des programmes non scolaires indiquant une capacité inférieure (Brown et al., 2016 ; James et Turner, 2017). De tels obstacles peuvent entraîner une réduction de l'admissibilité aux études postsecondaires après le secondaire (Brown et al., 2020).

Les notions associées aux Blancs et à la suprématie blanche opèrent au sein des systèmes d'éducation publics, façonnant les perceptions autour de ce qui constitue l'excellence en matière de réussite, de performance en classe et de comportement. Le racisme à l'école est directement enraciné dans la colonisation, ce qui entraîne l'exclusion sociale et scolaire des élèves racisés. Lors de l'examen des données relatives à l'éducation spécialisée et à la disproportion raciale, deux groupes d'élèves se démarquent systématiquement comme étant les plus susceptibles d'être surreprésentés au sein du système d'éducation spécialisée : Élèves noirs et autochtones. Par conséquent, nous commencerons cette section du guide de pratique réflexive en abordant spécifiquement le racisme anti-autochtone et anti-noir.

Colonialisme et autochtonie

Les expériences de scolarisation des Autochtones et des personnes ayant un handicap au Canada ont été ponctuées de pratiques pernicieuses et parfois mortelles (Ineese-Nash, 2020). Le système des pensionnats autochtones est l'un des moyens par lesquels les enfants autochtones ont été forcés de s'assimiler à la société coloniale eurocentrique dominante du début des années 1900 (MacDonald, 2019). Parallèlement, des enfants et des adultes ayant un handicap ont subi des préjudices dans des institutions canadiennes fondées sur des modèles d'intervention de réadaptation et de guérison (Strong-Boag, 2007).

Particulièrement dans le contexte du colonialisme, les personnes autochtones ayant un handicap sont souvent considérées comme « doublement défavorisées » (DiGiacomo et al., 2013, p. 1) à cause de l'intersection de structures sociétales oppressives, y compris un manque d'accès aux déterminants sociaux de la santé (King et al., 2009). En raison de ces inégalités systémiques, les communautés autochtones font face à des taux disproportionnellement plus élevés de mauvaise santé (Adelson, 2005), de maladie mentale (Nelson et Wilson, 2017) et d'invalidité (Smylie et Adomako, 2009) par rapport aux communautés non autochtones. Le colonialisme en cours contribue à la prévalence de conditions incapacitantes à la fois au niveau individuel et systémique (Ineese-Nash, 2020).

Les peuples autochtones ont des cultures, des visions du monde et des expériences vécues qui définissent ce que signifie être un être humain capable, compétent ou valorisé et la façon de soutenir le développement des enfants (James, 2016). Les établissements d'enseignement continuent de coloniser les enfants autochtones, handicapés, noirs et autres enfants marginalisés dans le déni des cultures, des visions du monde et des expériences vécues (Ineese-Nash, 2020).

L'amélioration des conditions pour les enfants autochtones ayant un handicap nécessite donc une approche culturellement sûre dans laquelle les croyances en matière de handicap peuvent être honorées et intégrées dans la planification de l'éducation et des interventions (Underwood, Ineese-Nash, et al., 2019). Il est nécessaire d'intégrer le point de vue des autochtones dans les salles de classe afin de dissiper les cadres stéréotypés des peuples autochtones, de soutenir la réconciliation et de favoriser des espaces où les méthodes d'engagement uniques des enfants autochtones ne sont pas pathologisées.

Dans leur revue de la littérature, Rountree et Smith (2016) ont déterminé des indicateurs basés sur les forces de la recherche autochtone dans le monde. L'utilisation d'approches fondées sur les forces est essentielle pour recadrer les résultats de l'enfance et de l'éducation qui sont inclusifs. Les approches autochtones en matière d'intervention précoce et d'éducation ont été créées pendant des milliers d'années grâce aux modes de vie autochtones. Les approches autochtones de l'intervention précoce et du handicap privilégient la pratique de guérison traditionnelle par rapport aux connaissances biomédicales. L'intervention précoce et les approches éducatives qui valorisent les modes de connaissance autochtones auront des résultats qui privilégient la langue autochtone, l'apprentissage fondé sur la terre, les relations communautaires et les pratiques culturelles par rapport aux interventions de santé traditionnelles (Robertson, 2016). En grande partie, ces formes d'éducation, de garde et d'intervention de la petite enfance n'ont pas été autorisées dans les programmes d'éducation provinciaux existants.

La Commission de vérité et réconciliation du Canada (CVR) a élaboré des lignes directrices clés pour les éducateurs et les systèmes scolaires. Les recommandations ci-dessous sont tirées de *Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir* (CVR, 2015) :

Guidance/stratégies pour les éducateurs :

- *Engagez-vous à soutenir les élèves autochtones en pratiquant la sécurité culturelle et des approches tenant compte des traumatismes où les différences culturelles, les démonstrations de compréhension, les connaissances culturelles et l'expérience sont reconnues et valorisées en classe.* La CVR recommande de s'engager à « préparer des programmes d'études adaptés à la culture » (Réforme de l'éducation, Appel à l'action 10, iii, p. 149) où les élèves autochtones sont en mesure d'exprimer leurs compréhensions de manière significative pour eux. « Partager l'information et les meilleures pratiques du programme d'enseignement lié aux pensionnats autochtones et à l'histoire autochtone » (Éducation pour la réconciliation, Appel à l'action 63, ii, p. 238). « Construire la capacité des élèves en matière de compréhension interculturelle, d'empathie et de respect mutuel » (Éducation pour la réconciliation, Appel à l'action 63, iii, p. 239).

Questions pour alimenter la réflexion :

- Quels élèves sont les mieux servis par les pratiques pédagogiques actuelles ? Comment certaines pratiques pourraient-elles nuire à des élèves particuliers (comme les élèves autochtones dans le contexte des pensionnats et les formes coloniales actuelles de scolarisation dans les systèmes publics) ?
- Que signifie décoloniser la pratique éducative ? Comment les éducateurs peuvent-ils penser à la décolonisation lorsqu'il s'agit de domaines particuliers du programme (par exemple, les mathématiques, la langue, les sciences) et les pratiques de classe (par exemple, l'évaluation de la participation, l'évaluation pédagogique, le suivi des progrès et les attentes comportementales) ?
- Ce que vous observez comme un écart de capacité est-il en réalité une différence dans le style d'apprentissage/d'expression (c'est-à-dire les différences culturelles) ?
- Que nous disent les données sur les expériences et les résultats des apprenants autochtones ?

Guidance/stratégies pour les responsables des écoles et du système :

- *Adoptez des pratiques dirigées par les Autochtones et assurez-vous que la communauté autochtone participe aux décisions éducatives clés concernant les enfants autochtones.* Comprenez que les histoires des familles autochtones peuvent inclure des traumatismes produits par leurs propres expériences d'éducation ; par conséquent, l'établissement de relations et de liens de confiance est essentiel. Adoptez une vision plus large de la famille qui inclut la famille élargie dans le cadre du soutien aux enfants et permettre aux familles d'amener avec elles une personne de confiance de la communauté lors des réunions. Veillez à ce qu'il y ait une représentation de la communauté autochtone et/ou des partenariats officiels avec des organismes de services autochtones pour participer aux décisions et aux interventions du CIPR concernant les enfants autochtones. La CVR (2015) recommande de « permettre aux parents de participer pleinement à l'éducation de leurs enfants » (Réforme de l'éducation, Appel à l'action 10, vi, p. 150) et de « développer et mettre en œuvre un programme d'études de la maternelle à la douzième année ainsi que des ressources d'apprentissage sur les peuples dans l'histoire du Canada, et l'histoire et l'héritage des pensionnats » (Éducation pour la réconciliation, Appel à l'action 63, i, p. 238).

Questions pour alimenter la réflexion :

- Alors que les enfants autochtones ayant un handicap ont été doublement marginalisés par l'intersection de multiples formes d'oppression, comment pouvons-nous envisager des approches ciblées pour répondre aux besoins de cette population et affirmer les forces des élèves et des familles autochtones ?

- Comment les parents/familles autochtones et les dirigeants communautaires peuvent-ils s'engager dans l'autodétermination, l'autonomie gouvernementale et être impliqués de manière significative dans la conception d'approches plus appropriées, pertinentes et réactives, et s'assurer que leur contribution est incorporée dans les décisions relatives aux politiques, aux programmes et au financement ?
- Examiner et répondre aux données disponibles, à la fois qualitatives (par exemple, observation de l'éducateur, préoccupation des parents) et quantitatives (par exemple, recensement des élèves, données basées sur l'identité, résultats des tests, données de suspension/expulsion) qui peuvent montrer des lacunes ou des disproportions.

Racisme anti-noir et scolarisation

Bien que distinct, le racisme anti-noir partage de nombreux points communs avec le capacitisme (Erevelles, 2014) et le racisme anti-autochtone en raison de son enracinement dans la colonisation. Le racisme anti-noir a une histoire unique au Canada et est profondément enraciné dans les établissements d'enseignement de l'Ontario, car il renforce et normalise les croyances, les attitudes et les pratiques discriminatoires envers les personnes d'origine africaine ou caribéenne, telles que la ségrégation scolaire et l'esclavage. Les recherches canadiennes et internationales démontrent constamment que les élèves qui se définissent comme noirs constituent l'un des groupes racisés les plus susceptibles d'être touchés négativement par les pratiques et les processus d'éducation spécialisée. De plus, les élèves noirs sont plus susceptibles d'être perçus comme ayant un comportement problématique à l'école, d'être soumis à des suspensions et des expulsions excessives, et de vivre le « pipeline école-prison » (Erevelles, 2014 ; Skiba et al., 2014, 2016).

Le racisme anti-noir se manifeste à travers les politiques éducatives, la pédagogie et les pratiques et est souvent rendu invisible lorsqu'il est associé aux intersections des capacités. Le racisme anti-noir existe par l'adoption de pratiques quotidiennes et routinières du système, dont beaucoup sont liées à des notions racisées de capacité. Comme le remarque David DeMatthews (2020), « le racisme et le capacitisme sont intégrés dans les écoles et les directeurs peuvent reproduire ces inégalités sans le savoir » (p. 28). Ces inégalités entraînent une surreprésentation des élèves noirs dans les programmes d'éducation spécialisée; la mise en œuvre disproportionnée des PEI dans les premières années et le regroupement par aptitude scolaire au secondaire ; et l'utilisation disproportionnée de processus et de politiques institutionnalisés tels que les réunions d'équipe en milieu scolaire et les CIPR. Il est important de comprendre l'incidence historique et actuelle de ces décisions éducatives qui conduisent les élèves noirs à manifester une faible estime de soi liée à la réussite scolaire, à des expériences élevées d'exclusion dans les espaces scolaires et à s'inquiéter pour l'avenir (Murray, et al., 2020).

Reconnaître les répercussions négatives de ces pratiques permet aux professionnels de l'éducation de remarquer et de nommer le racisme anti-noir et les idéologies de déficit sous-jacentes qui motivent les décisions éducatives pour les élèves noirs, y compris les décisions en matière d'éducation spécialisée. De telles décisions éducatives ont des implications de longue date concernant les chances de vie des élèves noirs. Bien que les lignes directrices provinciales sur l'éducation spécialisée en Ontario indiquent que les conseils scolaires ont la possibilité d'utiliser le financement de l'éducation spécialisée comme ils jugent nécessaire pour répondre aux besoins locaux (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2021), les systèmes continuent de choisir des soutiens financiers qui reproduisent les récits historiques et décisions préjudiciables concernant les élèves noirs. En renforçant le développement des compétences en matière d'équité et de direction antiraciste en mettant intentionnellement l'accent sur le racisme anti-noir et en utilisant un cadre théorique critique du handicap, nous pouvons progresser vers la suppression des préjugés, hypothèses et croyances liés aux notions socialement construites de race et de handicap. La recherche sur l'éducation spécialisée préconise un modèle de changement transformateur qui parle de gains positifs à long terme pour les élèves noirs (Adjei, 2018). Nous savons que les familles et les communautés noires sont favorables, attendent avec impatience et travaillent vers une manière différente de s'impliquer avec les éducateurs, les administrateurs et les responsables du système pour s'attaquer à ces problèmes de racisme anti-noir en particulier, tout en remettant en question le capacitisme.

Guidance/stratégies pour les éducateurs :

- *Centrez les élèves, les familles et les communautés noirs et utilisez-les comme détenteurs de connaissances dans le processus de prise de décisions.* Veillez à ce que les décisions éducatives (p. ex. élaboration du PEI, participation au processus du CIPR, décisions de modifier les attentes du programme d'études [voir ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2014], décisions concernant les placements en éducation spécialisée ou dans les programmes non scolaires) soient prises avec les membres des communautés noires. Veillez à ce que des informations complètes soient fournies sur les tendances et les données relatives aux différents programmes, soutiens, placements et parcours pour garantir un consentement pleinement éclairé. Examinez les pratiques et les outils d'évaluation pour y déceler des préjugés culturels ; si des préjugés sont détectés, trouvez des mesures alternatives. Veillez à ce que l'identité raciale positive soit intégrée au programme d'études et fasse partie des ressources liées à l'enseignement.
- *S'engager dans un apprentissage professionnel* (lectures, discussions critiques ciblées et renforcement des capacités) pour approfondir la compréhension des tendances et de l'incidence du racisme et des capacités anti-noirs.

Question pour alimenter la réflexion :

- Comment les identités et les expériences noires sont-elles actuellement représentées dans le programme d'études et le matériel d'apprentissage pour tous les élèves ? Où une intervention pourrait-elle être nécessaire ?
- Quelles sont les possibilités de direction offertes aux jeunes Noirs au sein de votre école ? Comment l'excellence noire peut-elle être reconnue, encouragée, promue et attendue ?

Guidance/stratégies pour les responsables des écoles et du système :

- *Assurez une plus grande représentation et un meilleur plaidoyer dans les décisions éducatives ainsi qu'au sein de l'école.* Par exemple, assurez-vous que quelqu'un qui connaît bien l'éducation spécialisée, entretenant une relation avec l'enfant et sa communauté, participe aux décisions d'identification, de placement et de programme. Passez en revue les pratiques d'évaluation, de placement et d'admission et réfléchissez à la manière dont elles créent des obstacles ou excluent les élèves noirs. Soutenez, formez et créez des possibilités pour le personnel, les éducateurs et les administrateurs de s'engager dans un travail antiraciste et son rapport avec les processus de prise de décisions.

Question pour alimenter la réflexion :

- Quelles stratégies les responsables du système emploient-ils actuellement pour promouvoir l'engagement, la défense des droits et les relations avec les familles et les communautés noires ? Où ces stratégies pourraient-elles échouer ? Quelles possibilités les écoles offrent-elles actuellement aux élèves noirs et à leurs familles ?
- Examiner et répondre aux données disponibles, à la fois qualitatives (par exemple, observation de l'éducateur, préoccupation des parents) et quantitatives (par exemple, recensement des élèves, données basées sur l'identité, résultats des tests, données de suspension/expulsion) qui peuvent montrer des lacunes ou des disproportions.
- Qui décide des possibilités valorisées et mises à disposition ? Quels sont les moyens de s'assurer de l'orientation et du retour de l'information de la communauté sur ce qui est offert à l'école ?

Genre et sexualité

Des études menées au Canada et à l'échelle internationale ont démontré que les élèves qui s'identifient au genre masculin et ceux qui s'identifient comme appartenant à la communauté LGBTQ2S+ sont surreprésentés dans les catégories et les placements en éducation spécialisée (Brown et Parekh, 2013; Yau, et al., 2015). En termes de genre, la recherche démontre une différence significative dans la façon dont l'apprentissage des élèves est perçu selon le genre malgré des

niveaux de réussite similaires, les élèves du genre féminin étant plus susceptibles d'être perçus comme d'excellents apprenants par rapport à leurs pairs masculins (Parekh et al., 2018). Les résultats de la recherche soulèvent des questions sur les attentes sexospécifiques liées au comportement et à la performance, ainsi que sur la façon dont les élèves peuvent être socialisés différemment par l'identité de genre en termes de relation avec l'école et le travail scolaire. La recherche démontre également des différences dans les expériences d'intimidation et de harcèlement selon les identités de genre et sexuelles (Yau et al., 2014). Les élèves qui s'identifient comme LGBTQ2S+ déclarent depuis longtemps avoir vécu un sentiment d'exclusion à l'école (Parekh, 2014). L'exclusion peut être liée à des attentes hétéronormatives, à une hétéronormativité ancrée dans la culture de l'école, à un manque d'engagement pertinent dans le programme d'études et à la stigmatisation continue associée à l'enseignement du genre et de la sexualité.

Guidance/stratégies pour les éducateurs :

- *Sélectionnez du matériel pédagogique incluant une représentation positive et diversifiée du genre et de l'orientation sexuelle.* Examinez le matériel pédagogique pour les représentations préjudiciables et stéréotypées des qualités ou des rôles masculins, féminins ou non binaires. Dans la mesure du possible, assurez-vous que les élèves ont le choix dans le matériel qui couvre une gamme de représentations de genre. Veillez à ce qu'il y ait une inclusion intentionnelle des identités LGBTQ2S+ dans les textes et le matériel pédagogique de toutes les écoles financées par des fonds publics.
- *Surveillez la culture et le climat au sein de la classe et intervenez si nécessaire.* Traitez immédiatement les incidents d'intimidation basés sur le genre ou l'orientation sexuelle ou l'exclusion des élèves LGBTQ2S+ ou des élèves ayant des membres de la famille LGBTQ2S+. Établissez un climat de classe sécuritaire pour les élèves. Demandez aux élèves leurs pronoms préférés et partagez les vôtres. Évitez de décrire les domaines d'études ou les intérêts par le biais d'un langage genré (par exemple, les sciences au masculin, les arts au féminin).

Questions pour alimenter la réflexion :

- Quelles sont actuellement les pratiques et structures hétéronormatives et cissexistes à l'école et en classe ? De quelle façon ces pratiques pourraient-elles devenir inclusives pour tous les genres, toutes les orientations sexuelles, tous les élèves, ainsi que toutes les familles et communautés LGBTQ2S+ ?
- Quelles sont les formes d'apprentissage évaluées ? Quel matériel de base est utilisé pour l'évaluation ? Comment pourrait-il se rapporter aux notions de genre ou de sexualité ?

- Comment les perceptions vulgarisées de la masculinité peuvent-elles être en conflit avec les attentes d'apprentissage dans les écoles, en particulier en ce qui concerne la conformité ?
- De même, comment les notions de genre peuvent-elles influencer l'évaluation par les éducateurs de la douance, des troubles d'apprentissage, ou influencer les points de vue des éducateurs et des élèves sur la « conformité » des élèves dans divers sujets et cours tels que les STIM ou les arts ?

Guidance/stratégies pour les responsables des écoles et du système :

- *Veillez à ce que des possibilités de leadership-étudiant équitables existent pour les élèves à travers les identités de genre.* Offrez aux élèves des conseils sur les parcours qui ne sont pas fondés sur le genre. Soutenez les clubs qui créent des espaces sûrs, motivants et encourageants pour les élèves qui s'identifient comme hommes, femmes ou non binaires. Soutenez le leadership-élève dans la création d'alliances gaies-hétéro ou queer-hétéro.

Questions pour alimenter la réflexion :

- Comment la préférence de genre émerge-t-elle à travers le langage ? Comment les domaines scolaires deviennent-ils fondés sur le genre ?
- À quelle fréquence des incidents sexistes, homophobes et transphobes se produisent-ils dans votre école ? Comment intervenir ? Quelles en sont les conséquences ?
- Comment l'hétéronormativité se manifeste-t-elle dans votre langage et dans vos attentes et relations avec les élèves ?

Classe

Les privilèges économiques ont toujours été liés à de meilleurs résultats et débouchés scolaires, tandis que la pauvreté est souvent associée à de faibles résultats scolaires et à une surreprésentation dans les identifications et les placements en éducation spécialisée (Mansfield, 2015 ; Reid & Knight, 2006). L'accès aux ressources joue un rôle important dans la capacité perçue, comme le montre la relation significative entre une aisance financière élevée et l'identification de la douance chez les élèves (Parekh et al., 2017). Il existe une abondante littérature qui examine comment la pauvreté peut conduire à une identification erronée du handicap (Howard et al., 2009). Des études ont également démontré comment les élèves vivant dans des foyers à faible revenu sont beaucoup plus susceptibles d'être identifiés dans des catégories et des programmes d'éducation spécialisée indiquant une faible capacité (Artiles et al., 2010; Brown, 2010). Pourtant, il existe également de nombreuses preuves voulant que les évaluations basées sur les capacités puissent être faussées pour favoriser les jeunes des classes moyennes et supérieures (Rix et Ingham, 2021). En raison du racisme historique et systémique, il existe toujours une relation entre la race et l'accès

économique (Conseil ontarien des agences au service des immigrants, 2019). Par conséquent, en mesurant et en répondant aux capacités des élèves, il est impératif que les éducateurs tiennent compte du fait que les élèves peuvent avoir un accès inéquitable aux ressources.

Guidance/stratégies pour les éducateurs :

- *Examinez les devoirs, les instruments de mesure et les évaluations pour les préjugés de classe et les ressources nécessaires pour effectuer les devoirs et obtenir de bons résultats scolaires.* Pour les tâches/évaluations particulières : Quelles expériences de base (par exemple, expériences culturelles, voyages, technologies) les élèves ont-ils besoin pour réussir ? Quel type d'accès à la technologie (p. ex. équipement, connexion Internet) les élèves pourraient-ils avoir besoin ?
- *Tenez compte des réalités socio-économiques dans l'attribution des tâches à domicile.* En plus de divers degrés d'accès aux besoins de base ainsi qu'au téléphone, à Internet, aux appareils numériques, aux transports, à la garde d'enfants, etc., les enfants de différents milieux socio-économiques peuvent également avoir des rôles différents au sein de la famille. Quel type d'accès aux membres de la famille ou au soutien communautaire les élèves pourraient-ils avoir besoin ? Combien d'heures sont nécessaires pour terminer les devoirs ? Y a-t-il une certaine souplesse pour les élèves qui ont un emploi, font du gardiennage, effectuent des allers-retours, etc. Dans quelle mesure l'évaluation est-elle basée sur l'accès aux ressources au sein du foyer ou de la communauté ? Par exemple, le nombre de livres (ou bibliothèques, appareils électroniques, etc.) est-il important pour l'élève ?

Questions pour alimenter la réflexion :

- Examinez les éléments, expériences, idées et accès privilégiés dans votre classe. Lors de discussion dans la classe, quelle importance accordez-vous aux nouveaux vêtements, nouvelles technologies, concerts, films, vacances ?
- Comment la pauvreté et/ou la richesse sont-elles représentées dans les récits de votre classe ? Est-ce lié au mérite ? S'agit-il d'une conséquence d'inégalités sociales plus larges ?

Guidance/stratégies pour les leaders scolaires et de système :

- Identifiez et élaborer des stratégies pour atténuer les demandes économiques sur les élèves et les familles en ce qui concerne leurs parcours scolaires, et élaborer des stratégies pour assurer un accès équitable aux événements et aux opportunités à l'école. Renseignez-vous sur les coûts qui peuvent entraver le cheminement des élèves (par exemple, les frais liés à l'inscription, le soutien par tutorat) et élaborer des stratégies pour soutenir l'accès. Veillez à ce que les familles qui contribuent financièrement à l'école

aient une voix égale dans les décisions de l'école à celles qui ne le font pas. Perturbez intentionnellement les schémas qui permettent aux parents avec plus de capital social et économique d'avoir plus d'influence dans les décisions. Reconnaissez que l'accès à des programmes spécialisés et de meilleures possibilités d'éducation sont souvent liés à la classe sociale.

Questions pour alimenter la réflexion :

- Identifiez et examinez comment votre école demande des fonds aux familles. Quels sont les processus en place lorsque les familles ne peuvent pas payer ? Leurs enfants sont-ils exclus des événements scolaires ? Quels types de travail les familles sont-elles invitées à effectuer afin de démontrer la nécessité d'une exonération économique ?
- Quel rôle joue la collecte de fonds dans votre école ? Comment cela peut-il contribuer à une inégalité d'accès aux ressources au sein de l'école ?⁸

Penser stratégiquement : Que peuvent faire les quartiers ?

Centrer les élèves, les familles et les communautés dans la planification

Souvent, les politiques et pratiques du système sont élaborées et mises en œuvre sans consultation intentionnelle auprès des familles et des communautés les plus touchées. Par exemple, les jeunes ont expliqué comment l'éducation spécialisée est porteuse d'une stigmatisation négative qui les suit à travers leurs expériences à l'école et dans la communauté (Parekh, 2019), pourtant les jeunes sont rarement, voire jamais, consultés sur la façon d'améliorer les pratiques et la prestation de soutien de manière à honorer leur identité et leurs relations sociales à l'école. De plus, les communautés raciales et culturelles abordent et s'identifient différemment aux pratiques en matière de handicap et d'éducation spécialisée, mais sont censées adopter la vision, l'approche et l'autorité des décisions institutionnelles liées à leurs enfants.

Afin de perturber ces actions, il est essentiel de centrer les élèves, leur famille et leur communauté. Ce travail implique :

- Honorer intentionnellement les élèves et leurs familles, les tuteurs et, s'ils le souhaitent, les dirigeants/représentants de la communauté dans tous les processus décisionnels liés à l'éducation spécialisée. Cela exige que les éducateurs aient des relations dans ces communautés qui ne soient pas uniquement avec les familles dont les enfants ont des difficultés à l'école.
- Reconnaître et mettre fin aux pratiques qui excluent les familles de la participation à la prise de décisions.

⁸ Pour en savoir plus sur la remise en cause des inégalités inhérentes à la collecte de fonds dans les écoles, voir Winton (2018).

- Éduquer les élèves et leur famille sur les implications des placements en éducation spécialisée et du suivi scolaire afin qu'ils puissent prendre des décisions éclairées.
- Utiliser l'expertise au sein des communautés pour développer des approches anti-préjugées de l'éducation spécialisée et du handicap.
- Encourager le plaidoyer des communautés pour soutenir les familles alors qu'elles naviguent dans les différents processus de scolarisation et d'éducation spécialisée.
- Offrir des possibilités d'informer les élèves, leur famille et leur communauté sur les divers processus de prise de décision en matière d'éducation.
- Créer un apprentissage professionnel pour que les éducateurs s'engagent dans une réflexion personnelle tout en approfondissant leur compréhension des tendances actuelles des données sur l'impact des décisions en matière d'éducation spécialisée, en particulier sur les élèves racisés et marginalisés.

La collecte et l'analyse des données démographiques pour éclairer la planification

Pour aider les conseils à cerner les inégalités systémiques liées à l'identité des élèves, à leur accès aux études et aux résultats scolaires, la collecte de données sur les programmes, les résultats et l'identité est un outil important.⁹ La collecte de données identitaires et d'autres données démographiques importantes aux niveaux individuel et systémique est essentielle à une analyse approfondie de l'efficacité du service public d'éducation en ce qui concerne la variété des différentes populations et communautés desservies par l'éducation publique. Sans de bonnes analyses qui aident à cartographier la façon dont les élèves naviguent et vivent l'éducation publique - les programmes auxquels ils participent, la qualité de leur participation, ainsi que certains des résultats d'apprentissage définis par le système qu'ils obtiennent - comprendre, critiquer et adapter les politiques, des programmes et des ressources pour mieux répondre aux besoins des élèves n'est pas possible.

Les décideurs et le public doivent avoir accès aux divers effets qui se produisent dans les écoles et le long du parcours des élèves. Par exemple, le programme d'études appliqué (POS) a été créé en 1998 en tant que stratégie d'équité et de différenciation. Cependant, à la suite d'une analyse récente des parcours d'élèves, cette stratégie est maintenant en train d'être éliminée. Comprendre les effets problématiques potentiels du POS appliqué sur les élèves qui ont été historiquement marginalisés dans le TDSB (p. ex. élèves racisés, placés en éducation spécialisée, et provenant de familles au statut socioéconomique faible) n'aurait pas été possible sans processus de collection de données adéquats. La

⁹ Voir le guide de la CODP sur la collecte de données (CODP, 2010) et les normes de données en vertu de la *Loi antiraciste* (2017). (Notez qu'en raison de sa date de publication, le guide de la CODP utilise « Autochtone » par opposition au terme actuellement approprié « indigène », mais que « Identité de genre » et « Expression de genre » doivent être lus tels quels – lorsque des motifs protégés en vertu le Code sont répertoriés – car ces termes ont été ajoutés au Code en 2012.) Voir aussi Normes de données antiracistes de l'Ontario (Gouvernement de l'Ontario, 2018).

collecte et l'analyse des données permettent aux conseils d'identifier plus clairement les modèles problématiques – souvent déjà nommés par les communautés – et de cibler les changements et le développement des programmes et services afin de mieux soutenir tous les élèves. La collecte de données et d'informations basées sur l'identité à un niveau individuel est essentielle pour surveiller les résultats scolaires et les expériences des élèves tout au long de leur parcours dans l'enseignement public. Les données qualitatives sont également importantes pour comprendre les expériences scolaires des éducateurs, des élèves et des familles des élèves, et peuvent aider à contextualiser les données basées sur l'identité. La collecte de données basées sur l'identité est essentielle à l'effort d'amélioration de l'éducation publique pour tous les élèves, mais elle doit également être associée à une analyse et à une action significatives et honorables, à la fois dans les politiques et dans la pratique.

La collecte de renseignements démographiques, y compris les données basées sur l'identité, doit être intégrée à un soutien différencié continu des ressources aux écoles. Cela nécessite un cadre de partenariat entre l'enseignement public et les communautés desservies par les écoles publiques. Un cadre de partenariat entre l'école et la communauté peut défendre efficacement les élèves et soutenir des occasions d'apprentissage adaptées aux élèves qui peuvent améliorer le succès potentiel des expériences des élèves à l'école publique, ainsi que leurs expériences ultérieures au niveau postsecondaire et leurs chances dans la vie. Pour l'enseignement public, le plaidoyer pour les élèves, en partenariat avec les collectivités locales, est également au cœur du travail de collecte de données identitaires.

Conclusion

Le capacitisme est une forme d'oppression qui privilégie les capacités et exclut les personnes jugées moins aptes, incapables ou handicapées. Le capacitisme est lié à la suprématie blanche (Hayden, 2020) et au colonialisme (Hutcheon & Lashewicz, 2020). L'oppression des capacitistes est intersectionnelle et aggravée selon des critères de classe, de race, de genre et d'autres motifs interdits. Ensemble, ces multiples formes d'oppression encadrent la capacité normative et l'excellence à travers la blancheur et la richesse. Kendi (2021) nous rappelle que le racisme et le capacitisme sont historiquement et inextricablement liés. La collusion du capacitisme et du racisme a été l'une des structures utilisées pour justifier l'esclavage, a permis la prolifération du système des pensionnats autochtones et a contribué à l'incarcération de jeunes racisés et handicapés dans les systèmes institutionnels de l'Ontario. Dans l'enseignement public, l'intersection de diverses identités, de l'oppression et du capacitisme continue d'entraîner une programmation continue et non rigoureuse, des résultats insuffisants, un faible accès à l'éducation postsecondaire et la représentation disproportionnée d'élèves racisés dans les classes d'éducation spécialisée.

Malgré la nature historique et insidieuse du capacitisme, ce récit peut être contesté par des choix intentionnels faits par les conseils, les écoles et chaque éducateur. Bien qu'il ne soit pas exhaustif, ce guide fournit une voie à suivre pour ceux qui choisissent de s'engager de manière critique avec les principes de justice et d'équité dans l'enseignement, en particulier autour des approches anti-préjugé de l'éducation spécialisée. Les conseils doivent reconnaître l'existence du capacitisme, du racisme, du colonialisme, de l'hétéronormativité, du classisme et d'autres préjugés dans la société et les écoles, ainsi que d'identifier les structures et les politiques qui permettent au capacitisme intersectionnel de persister et de guider leurs décisions organisationnelles. Plus importants encore, les conseils doivent se responsabiliser en demandant à chaque école de remettre en question le capacitisme, les préjugés intersectionnels et la discrimination par le biais de plans d'amélioration des écoles et des conseils de manière à pouvoir être surveillés et mesurés de manière tangible.

Références

- Adelson, N. (2005). The embodiment of inequity: Health disparities in Aboriginal Canada. *Revue canadienne de santé publique*, 96(2), S45–S61.
<https://doi.org/10.1007/BF03403702>
- Adjei, P. B. (2018). The (em) bodiment of Blackness in a visceral anti-Black racism and ableism context. *Race Ethnicity and Education*, 21(3), 275–287.
<https://doi.org/10.1080/13613324.2016.1248821>
- Annamma, S., Connor, D., & Ferri, B. (2013). Dis/ability critical race studies (DisCrit): theorizing at the intersections of race and dis/ability. *Race Ethnicity and Education*, 16 (1), 1–31, <http://dx.doi.org/10.1080/13613324.2012.730511>
- Annamma, S., & Morrison, D. (2018). Identifying dysfunctional education ecologies: A DisCrit analysis of bias in the classroom. *Equity & Excellence in Education*, 51(2), 114–131. <https://doi.org/10.1080/10665684.2018.1496047>
- Archer, L., Francis, B., Miller, S., Taylor, B., Tereshchenko, A., Mazenod, A., Pepper, D., & Travers, M-C. (2018). The symbolic violence of setting: A Bourdieusian analysis of mixed methods data on secondary students' views about setting. *British Educational Research Journal*, 44(1), 119–140.
<https://doi.org/10.1002/berj.3321>
- Artiles, A. J., Kozleski, E. B., Trent, S. C., Osher, D., & Ortiz, A. (2010). Justifying and explaining disproportionality, 1968–2008: A critique of underlying views of culture. *Exceptional Children*, 76(3), 279–299.
<https://doi.org/10.1177/001440291007600303>
- Ball, J., & Lewis, M. (2011). “An altogether different approach”: Roles of speech-language pathologists in supporting Indigenous children’s language development. *Revue canadienne d’orthophonie et d’audiologie*, 35(2), 144–158.

- Barnes, C., & Mercer, G. (2010). *Exploring disability: A sociological introduction* (2nd ed.). Polity.
- Barton, L. (Ed.). (2006). *Overcoming disabling barriers: 18 years of disability and society*. Routledge.
- Berman, D. L., & Connor, D. J. (2017). *A child, a family, a school, a community: A tale of inclusive education*. Peter Lang.
- Brantlinger, E. A. (Ed.). (2006). *Who benefits from special education? Remediating (fixing) other people's children*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Brown, R. S., Gallagher-Mackay, K., & Parekh, G. (2020). Redefining risk at school: Elementary school factors predicting post-secondary access. *Educational Policy Analysis Archives*, 28(21), 1–25.
- Brown, R. S., & Parekh, G. (2010). *Special education: Structural overview and student demographics* (Report No. 10/11-03). Conseil scolaire du district de Toronto.
<https://www.tdsb.on.ca/Portals/research/docs/reports/SpecEdStructuralOverviewStudentDemo.pdf>
- Brown, R. S. & Parekh, G. (2013). *The intersection of disability, achievement, and equity: A system review of Special Education in the TDSB* (Report No. 12/13–12). Toronto : Conseil scolaire du district de Toronto.
- Brown, R. S., Parekh, G., & Marmureanu, C. (2016). *Special education in the Toronto District School Board: Trends and comparisons to Ontario* (Report No. 16/17-07). Conseil scolaire du district de Toronto.
<https://www.tdsb.on.ca/Portals/research/docs/reports/SpecialEducation%20in%20TDSB%20-%20TrendsComparisons%20to%20Ontario%202009-15.pdf>
- Brown, R. S., Tam, G., & Safari, A. (2017). *Grade 9 cohort special education, 2008–16. Fact sheet 4, November 2017*. Toronto District School Board.
<https://www.tdsb.on.ca/Portals/research/docs/reports/FS4%20Grade%209%20Cohort%20Special%20Education%20Needs%202008-16%20FINAL.pdf>
- Brown, R. S., Yau, M., Xi, Y., Parekh, G., & Tam, G. (2017). *Elementary at-risk status and post-secondary access in the Toronto District School Board, 2000–2013* [Exposé]. Conférence annuelle 2017 de la Society for Longitudinal and Lifecourse Studies (SLSS), Université de Stirling, Écosse.
- Brown, R.S., Parekh, G., & Abdulkarim, F. (2021). *Special Education in the TDSB: A re-examination of system trends*. Rapport technique. Université de York. Préparé pour le Conseil scolaire du district de Toronto. Toronto : Ontario.
- Brown, R. S., Parekh, G; & Zheng, S. (à venir). *Middle-school decisions and post-secondary access: Exploring the role of modified curriculum in mathematics* (co-présidente/organisatrice du conseil) [Exposé]. Société canadienne pour l'étude de l'enseignement supérieur, Congrès. London, Ontario. *prévu au printemps 2020, mais annulé en raison de Covid
- Brulles, D., Saunders, R., & Cohen, S. J. (2010). Improving performance for gifted students in a cluster grouping model. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(2), 327–350. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ910197.pdf>

- Campbell, F. M. (2009). *Contours of ableism: The production of disability and abledness*. Palgrave Macmillan.
- Coalition for Alternatives to Streaming in Education. (n.d.). CASE Fact Sheet and Recommendations. Récupéré le 26 août 2021 de https://static1.squarespace.com/static/5ee2aedfd4916c68b6bb2c26/t/60e384cfad15b92d09754e47/1625523434220/CASE_Reccomendations_2021.pdf
- Christensen, C. (1996). Disabled, handicapped or disordered: "What's in a name?" In C. Christensen & F. Rizvi (Eds.), *Disability and the dilemmas of education and justice* (pp. 63–78). Open University Press.
- Chupik, J., & Wright, D. (2006). Treating the "idiot" child in early 20th-century Ontario. *Disability and Society*, 21(1), 77–90. <https://doi.org/10.1080/09687590500375481>
- Connor, D. J. (2013). Who "owns" dis/ability? The cultural work of critical special education as insider–outsiders. *Theory & Research in Social Education*, 41(4), 494–513. <https://doi.org/10.1080/00933104.2013.838741>
- Connor, D. J. (2017). Who is responsible for the racialized practices evident within (special) education and what can be done to change them? *Theory into Practice*, 56(3), 226–233. <https://doi.org/10.1080/00405841.2017.1336034>
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *Forum légal de l'Université de Chicago*, 1989(1), 139–167. <https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>
- Danforth, S., Taff, S., & Ferguson, P. M. (2006). Place, profession, and program in the history of special education curriculum. In E. A. Brantlinger (Ed.), *Who benefits from special education? Remediating (fixing) other people's children* (pp. 1–26). Lawrence Erlbaum Associates.
- Davis, L. P., & Museus, S. D. (2019). What is deficit thinking? An analysis of conceptualizations of deficit thinking and implications for scholarly research. *Currents*, 1(1), 117–130. <http://dx.doi.org/10.3998/currents.17387731.0001.110>
- DeMatthews, D. (2020). Addressing racism and ableism in schools: A DisCrit leadership framework for principals. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 93(1), 27–34. <https://doi.org/10.1080/00098655.2019.1690419>
- De Valenzuela, J. S., Copeland, S. R., Qi, C. H., & Park, M. (2006). Examining educational equity: Revisiting the disproportionate representation of minority students in special education. *Exceptional Children*, 72(4), 425–441. <https://doi.org/10.1177/001440290607200403>
- DiGiacomo, M., Davidson, P. M., Abbott, P., Delaney, P., Dharmendra, T., McGrath, S. J., Delaney, J., & Vincent, F. (2013). Childhood disability in Aboriginal and Torres Strait Islander peoples: A literature review. *International Journal for Equity in Health*, 12(7), 1–18. <https://doi.org/10.1186/1475-9276-12-7>
- Durst, D. (2006). *Urban Aboriginal families of children with disabilities: Social inclusion or exclusion? Participatory research: Working together for the*

- inclusion of Aboriginal families of children with disabilities*. Association nationale des centres d'amitié.
<https://indigenousworks.ca/sites/ahrc/files/attachments/Report-NAFC-Disability.pdf>
- Ellis, J. (2013). "Inequalities of children in original endowment": How intelligence testing transformed early special education in a North American city school system. *History of Education Quarterly*, 53(4), 401–429.
<https://doi.org/10.1111/hoeq.12035>
- Ellis, J. (2019). *A class by themselves? The origins of special education in Toronto and beyond*. University of Toronto Press.
- Ellis, J., & Axelrod, P. (2016). Continuity and change: The many factors in special education policy development in Toronto public schools, 1945 to the present. *Teachers College Record*, 118(2), 1–42.
- Erevelles, N. (2014). Crippin' Jim Crow: Disability, dis-location, and the school-to-prison pipeline. In L. Ben-Moshe, C. Chapman, & A. C. Carey (Eds.), *Disability incarcerated: Imprisonment and disability in the United States and Canada* (pp. 81–99). Palgrave Macmillan.
- Erevelles, N., Grace, E. J. & Parekh, G. (2019). Disability as meta curriculum: Ontologies, epistemologies, and transformative praxis, *Curriculum Inquiry*, 49(4), 357-372, DOI: [10.1080/03626784.2019.1664078](https://doi.org/10.1080/03626784.2019.1664078)
- Ferri, B. A., & Connor, D. J. (2005). Tools of exclusion: Race, disability, and (re)segregated education. *Teachers College Record*, 107(3), 453–474.
- Fitzgerald, A. (2020). *Antiracism and universal design for learning: Building expressways to success*. CAST Professional Publishing.
- Furman, G. C. (2004). The ethic of community. *Journal of Educational Administration*, 42(2), 215–235. <https://doi.org/10.1108/09578230410525612>
- Gallagher-Mackay, K. (2017). *Data infrastructure for studying equity of access to postsecondary education in Ontario*. Higher Education Quality Council of Ontario. <https://heqco.ca/wp-content/uploads/2020/03/FINAL-Data-Infrastructure.pdf>
- Gay, G. (2010). Classroom practices for teaching diversity: An example from Washington State (United States). In *Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge* (pp. 257–280), OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/9789264079731-15-en>
- Gaztambide-Fernández, R., Saifer, A., & Desai, C. (2013). "Talent" and the misrecognition of social advantage in specialized arts education. *Roeper Review*, 35(2), 124–135. <https://doi.org/10.1080/02783193.2013.766964>
- Goodley, D. (2014). *Dis/ability studies: Theorising disablism and ableism*. Routledge.
- Gould, S. J. (1996). *The mismeasure of man*. W. W. Norton.
- Government of Ontario. (2018). *Anti-racism data standards: Data standards for the identification and monitoring of systemic racism* (Décret 897/2018).
<https://www.ontario.ca/page/anti-racism-data-standards-order-council-8972018>

- Grue, L. (2007). Cultural locations of disability [Review of the book *Cultural locations of disability*, by S. L. Snyder & D. T. Mitchell]. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 9(2), 125–127.
<http://doi.org/10.1080/15017410701345365>
- Guralnick, M. J. (2004). Effectiveness of early intervention for vulnerable children: A developmental perspective. In M. A. Feldman (Ed.), *Early intervention: The essential readings* (pp. 9–50). Blackwell.
- Guralnick, M. J. (2011). Why early intervention works: A systems perspective. *Infants & Young Children*, 24(1), 6–28.
<https://doi.org/10.1097/IYC.0b013e3182002cfe>
- Heckman, J. J. (2011). The economics of inequality: The value of early childhood education. *American Educator*, 35(1), 31–35, 47.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ920516.pdf>
- Hall, M. C. (2019). Critical disability theory. In Edward N. Zalta (Ed.), *The Stanford encyclopedia of philosophy* (Winter 2019 Edition).
<https://plato.stanford.edu/archives/win2019/entries/disability-critical/>
- Hammond, Z. (2015). *Culturally responsive teaching and the brain: Promoting authentic engagement and rigor among culturally and linguistically diverse students*. Corwin.
- Hayden, A. (2020, September 15). *Ableism and white supremacy are intertwined – we must confront them together*. Truthout. <https://truthout.org/articles/ableism-and-white-supremacy-are-intertwined-we-must-confront-them-together/>
- Hehir, T., Grindal, T., Freeman, B., Lamoreau, R., Borquaye, Y., & Burke, S. (2016). *A summary of the evidence on inclusive education*. Instituto Alana; Abt Associates. https://www.abtassociates.com/sites/default/files/2019-03/A_Summary_of_the_evidence_on_inclusive_education.pdf
- Howard, T., Dresser, S. G., & Dunklee, D. R. (2009). *Poverty is not a learning disability: Equalizing opportunities for low SES students*. Corwin.
- Hutcheon, E. J., & Lashewicz, B. (2020). Tracing and troubling continuities between ableism and colonialism in Canada. *Disability & Society*, 35(5), 695–714.
<https://doi.org/10.1080/09687599.2019.1647145>
- Ineese-Nash, N. (2020). Disability as a colonial construct: The missing discourse of culture in conceptualizations of disabled Indigenous children. *Canadian Journal of Disability Studies*, 9(3), 28–51.
<https://doi.org/10.15353/cjds.v9i3.645>
- Ineese-Nash, N., Bomberry, Y., Underwood, K., & Hache, A. (2017). Raising a child within early childhood dis-ability support systems, Shakonehya: ra's ne shakoyen'okon:'a, G'chi-gshkewesiwad binoonhyag, ᑲᓯᑦᓭᑦᐱᑦ ᑭᓱᑦᓂᑦᓴᑦ ᑲᓯᑦᓭᑦᐱᑦ ᑲᓴᑦᓂᑦᓴᑦ ᑲᓴᑦᓂᑦᓴᑦ: Ga-Miinigoowozid Gikendaagoosowin Awaazigish, Ga-Miinigoowozid Ga-Izhichigetan. *Indigenous Policy Journal*, 28(3).
<http://www.indigenouspolicy.org/index.php/ipj/article/view/454>
- James, C. E., & Turner, T. (2017). *Towards race equity in education: The schooling of Black students in the Greater Toronto Area*. Université de York.

<https://edu.yorku.ca/files/2017/04/Towards-Race-Equity-in-Education-April-2017.pdf>

- James, V. A. (2016). *The shaping influences of “a capable person”*: A narrative research of Elders’ stories of raising children to inform Aboriginal education in the Northwest Territories [Thèse de doctorat, Université Simon Fraser]. Summit. <https://summit.sfu.ca/item/16711>
- Jampel, C., 2018. Intersections of disability justice, racial justice and environmental justice. *Environmental Sociology*, 4(1), 122–135. <https://doi.org/10.1080/23251042.2018.1424497>
- Kaul, M. (2019, June 4). *Keeping students at the center with culturally relevant performance assessments*. Next Generation Learning Challenges. <https://www.nextgenlearning.org/articles/keeping-students-at-the-center-with-culturally-relevant-performance-assessments>
- Kendi, I. X. (Host). (2021, June 9). Ableism & racism: Roots of the same tree [Audio podcast episode]. In *Be antiracist*. Pushkin. <https://www.pushkin.fm/episode/ableism-racism-roots-of-the-same-tree/>
- King, M., Smith, A., & Gracey, M. (2009). Indigenous health part 2: The underlying causes of the health gap. *Lancet*, 374(9683), 76–85. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(09\)60827-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(09)60827-8)
- Ladson-Billings, G. (1995a). But that’s just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. *Theory into Practice*, 34(3), 159–165. <https://doi.org/10.1080/00405849509543675>
- Ladson-Billings, G. (1995b). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465–491. <https://doi.org/10.3102/00028312032003465>
- Ladson-Billings, G. (2014). Culturally relevant pedagogy 2.0: A.k.a. the remix. *Harvard Educational Review*, 84(1), 74–84. <https://doi.org/10.17763/haer.84.1.p2rj131485484751>
- Ladwig, J. G., & McPherson, A. (2017). The anatomy of ability. *Curriculum Inquiry*, 47(4), 344–362. <https://doi.org/10.1080/03626784.2017.1368352>
- Commission du droit de l’Ontario. (2012). Introducing the framework. *A framework for the law as it affects persons with disabilities*. www.lco-cdo.org/en/disabilities-final-report-framework-introduction.
- Leonardo, Z., & Broderick, A. (2011) Smartness as property: A critical exploration of intersections between whiteness and disability studies. *Teachers College Record*, 113(10), 2206–2232.
- Lovern, L. L., & Locust, C. (2013). *Native American communities on health and disability: Borderland dialogues*. Palgrave Macmillan.
- Lynch, M. (2016, April 6). *An ethical framework for leadership practice*. The Advocate. <https://www.theadvocate.org/an-ethical-framework-for-leadership-practice/>
- MacDonald, D. B. (2019). *The sleeping giant awakens: Genocide, Indian residential schools, and the challenge of conciliation*. University of Toronto Press. <https://doi.org/10.3138/9781487518042>

- Macniven R., Jeffries, T. L. Jr., Meharg, D., Talbot, F., Rambaldini, B., Edwards, E., Hickie, I. B., Sloan, M., & Gwynne, K. (2020). What solutions exist for developmental delays facing Indigenous children globally? A co-designed systematic review. *Children*, 10(7), Article 285.
<https://doi.org/10.3390/children7120285>
- Mansfield, K. C. (2015). Giftedness as property: Troubling whiteness, wealth, and gifted education in the United States. *International Journal of Multicultural Education*, 17(1), 1–18. <http://dx.doi.org/10.18251/ijme.v17i1.841>
- Mattson, L., & Caffrey, L. (2001). *Barriers to equal education for aboriginal learners: A review of the literature*. Commission des droits de l'homme de la Colombie-Britannique. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED459020.pdf>
- McCain, M. N. (2020). *Early years study 4: Thriving kids, thriving society*. Margaret and Wallace McCain Family Foundation. https://earlyyearsstudy.ca/wp-content/uploads/2020/02/EYS4-Report_01_15_2020.pdf
- McClure, C. T. (2007). Ability grouping and acceleration in gifted education. *District Administration*, 43(8), 24–25.
- Mitchell, D. (2015). *Education that fits: Review of international trends in the education of students with special educational needs* (2nd ed.). Université de Canterbury.
<https://www.education.vic.gov.au/Documents/about/departement/psdlitreview/Educationthatfits.pdf>
- Muhammad, G. (2020). *Cultivating genius: An equity framework for culturally and historically responsive literacy*. Scholastic.
- Murray, K., De Jesus, S., Armson, S., and Cameron, D. H. (2020). Critical Conscious Practitioner Inquiry, Report for the Equity Secretariat, Ministère de l'éducation, Ontario. Conseil scolaire du district de Toronto.
- Nelson, S. E., & Wilson, K. (2017). The mental health of Indigenous peoples in Canada: A critical review of research. *Social Science & Medicine*, 176, 93–112. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2017.01.021>
- Newkirk, V. R., II. (2017, October 6). The language of white supremacy. *The Atlantic*. <https://www.theatlantic.com/politics/archive/2017/10/the-language-of-white-supremacy/542148/>
- Oakes, J. (2005). *Keeping track: How schools structure inequality* (2nd ed.). Yale University Press.
- Bureau du vérificateur général de l'Ontario. (2010). *Rapport annuel 2010 du Bureau du vérificateur général de l'Ontario*. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
https://www.auditor.on.ca/en/content/annualreports/arreports/en10/2010ar_en.pdf
- Oliver, M. (1990). *Politics of disablement*. Macmillan Education.
- Onstad, K. (2020, September 19). Who gets to be gifted? *The Walrus*.
<https://thewalrus.ca/who-gets-to-be-gifted/>
- Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario. (2018). *Exploring leadership practices through case inquiry: Supporting inclusive schools*.
<https://www.oct.ca/>

[/media/PDF/Exploring%20Leadership%20Practices%20through%20Case%20Inquiry/ExplLdrshpPrctcsCselngry_en_web.pdf](#)

Ontario Council of Agencies Serving Immigrants. (2019, mars 2019). *New fact sheets show growing racial disparities in Canada* [Communiqué de presse].

<https://ocasi.org/new-fact-sheets-show-growing-racial-disparities-canada>

Commission ontarienne des droits de la personne. (2010). *Comptez-moi! Collecte de données relatives aux droits de la personne*. Gouvernement de l'Ontario.

[http://www3.ohrc.on.ca/sites/default/files/attachments/Count me in%21 Coll ecting human rights based data.pdf](http://www3.ohrc.on.ca/sites/default/files/attachments/Count%20me%20Collecting%20human%20rights%20based%20data.pdf)

Commission ontarienne des droits de la personne. (2014). *Politique sur la prévention de la discrimination fondée sur les troubles mentaux et les dépendances*. Gouvernement de l'Ontario. <http://www.ohrc.on.ca/en/policy-preventing-discrimination-based-mental-health-disabilities-and-addictions>

Commission ontarienne des droits de la personne. (2018). *Politique sur l'éducation accessible aux élèves handicapés*. Government of Ontario.

<http://www.ohrc.on.ca/en/policy-accessible-education-students-disabilities>

Ministère de l'éducation de l'Ontario. (2004). *The Individual Education Plan (IEP): A resource guide*. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.

[http://www.edu.gov.on.ca/eng/general/elemsec/speced/guide/resource/iepres guid.pdf](http://www.edu.gov.on.ca/eng/general/elemsec/speced/guide/resource/iepresguid.pdf)

Ministère de l'éducation de l'Ontario. (2010). *Growing success: Assessment, evaluation, and reporting in Ontario schools*. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.

<http://www.edu.gov.on.ca/eng/policyfunding/growSuccess.pdf>

Ministère de l'éducation de l'Ontario. (2014). *Identification of and program planning for students with learning disabilities* (Policy/Program Memorandum No. 8).

<https://www.idaontario.com/wp-content/uploads/2019/09/Ontario-PPM8.pdf>

Ministère de l'éducation de l'Ontario. (2017). *Special education in Ontario (Draft Version, 2017): Part E: The Individual Education Plan (IEP)*.

[http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/policy/os/2017/spec ed 6.html](http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/policy/os/2017/spec_ed_6.html)

Ministère de l'éducation de l'Ontario. (2019). *The Ontario Curriculum, Grades 1–8: Health and Physical Education*. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.

<http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/elementary/2019-health-physical-education-grades-1to8.pdf>

Ministère de l'éducation de l'Ontario. (2020). *High-impact instructional practices in mathematics*. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.

<http://www.edu.gov.on.ca/eng/teachers/high-impact-instruction-math.pdf>

Ministère de l'éducation de l'Ontario. (2021). *2021-22 Education funding: A guide to the special education grant*.

<http://www.edu.gov.on.ca/eng/funding/2122/special-education-guide-2021-22.pdf>

Fonction publique Ontario. (2016). *Anti-Racism Directorate*. Government of Ontario.

<https://www.ontario.ca/page/anti-racism-directorate>

- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2012). Does money buy strong performance in PISA? *PISA in Focus*, 13, 1–4. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5k9fhmfzc4xx-en>
- Parekh, G. (2013). *Structured pathways: An exploration of programs of study, school-wide and in-school programs, as well as promotion and transference across secondary schools in the Toronto District School Board* (Report No. 13/14-03). Conseil scolaire du district de Toronto. <https://www.tdsb.on.ca/Portals/research/docs/reports/StructuredPathways.pdf>
- Parekh, G. (2014). *Social citizenship and disability: Identity, belonging, and the structural organization of education* [Thèse de doctorat, Université de York]. YorkSpace. <https://yorkspace.library.yorku.ca/xmlui/handle/10315/28217>
- Parekh, G. (2019). *Transformative action towards equity: Strategic remodeling of special education programming to support students' academic and social development*. Université de York.
- Parekh, G., & Brown, R. S. (2017). *Research advocating for greater inclusion in the TDSB*. Conseil scolaire du district de Toronto. <https://www.tdsb.on.ca/Portals/research/docs/reports/HSPInclusionFactSheet20Jun17.pdf>
- Parekh, G., & Brown, R. S. (2019). Changing lanes: The relationship between special education placement and students' academic futures. *Educational Policy*, 33(1), 111–135. <https://doi.org/10.1177/0895904818812772>
- Parekh, G., & Brown, R. S. (2020). Naming and claiming: The tension between institutional and self-identification of disability. *Canadian Journal of Disability Studies*, 9(5), 347–379. <https://doi.org/10.15353/cjds.v9i5.701>
- Parekh, G., Brown, R. S., & Robson, K. (2017). The social construction of giftedness: The intersectional relationship between whiteness, economic privilege, and the identification of gifted. *Canadian Journal of Disability Studies*, 7(2), 1–33. <https://doi.org/10.15353/cjds.v7i2.421>
- Parekh, G., Brown, R. S., & Zheng, S. (2018). Learning skills, system equity, and implicit bias within Ontario, Canada. *Politique éducative*, 35(3), 395–421. <https://doi.org/10.1177/0895904818813303>
- Parekh, G., & Underwood, K. (2015). *Inclusion: Creating school and classroom communities where everyone belongs. Research, tips, and tools for educators and administrators* (Report No. 15/16-09). Conseil scolaire du district de Toronto. https://www.tdsb.on.ca/Portals/research/docs/reports/Inclusion_Creating%20Classroom%20and%20School%20Communities.pdf
- Pichette, J., Deller, F., & Colyar, J. (2020). *Destreaming in Ontario: History, evidence and educator reflections*. Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur. <https://heqco.ca/pub/destreaming-in-ontario-history-evidence-and-educator-reflections/>
- Piepzna-Samarasinha, L. L. (2018). *Care work: Dreaming disability justice*. Arsenal Pulp Press.

- Podlucká, D. (2020). Transformative anti-ableist pedagogy for social justice: Charting a critical agenda for inclusive education. *Outlines. Critical Practice Studies*, 21(1), 69–97. <https://tidsskrift.dk/outlines/article/view/118234>
- Bureau de l'intervenant provincial en faveur des enfants et des jeunes. (2016). *We have something to say: Young people and their families speak out about special needs and change*. Bureau de l'intervenant provincial en faveur des enfants et des jeunes. <https://youthrex.com/wp-content/uploads/2019/02/We-Have-Something-To-Say-Report-EN.pdf>
- Redding, C., & Grissom, J. A. (2021). Do students in gifted programs perform better? Linking gifted program participation to achievement and nonachievement outcomes. *Évaluation éducative et analyse de politique*, 43(3), 520–544. <https://doi.org/10.3102/01623737211008919>
- Reid, D. K., & Knight, M. G. (2006). Disability justifies exclusion of minority students: A critical history grounded in disability studies. *Educational Researcher*, 35(6), 18–23. <https://doi.org/10.3102/0013189X035006018>
- Reid, L., Bennett, S., Specht, J., White, R., Somma, M., Li, X., Lattanzio, R., Gavan, K., Kyle, G., Porder, G., & Patel, A. (2018). *If inclusion means everyone, why not me?* Intégration communautaire Ontario. https://communitylivingontario.ca/wp-content/uploads/2018/05/If_Inclusion_Means_Everyone_Why_Not_Me_FINAL_s.pdf
- Reid, L., Parekh, G., & Lattanzio, R. (2020). A relic of the past: Identification, placement and review committees in Ontario's education system. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 194, 51–63. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjeap/article/view/69850>
- Rix, J., & Ingham, N. (2021). The impact of education selection according to notions of intelligence: A systematic literature review. *International Journal of Educational Research Open*, 2(2), Article 100037. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100037>
- Robertson, E. L. (2016). Cultural approaches to evaluating Indigenous early intervention programs: A case study of Aboriginal Head Start [Thèse de doctorat, Université de l'Alberta]. ERA: Education and Research Archive. <https://doi.org/10.7939/R3NC5SJ23>
- Robinson, K., Hendry, M., Eysers, K., Reble, L., & Bagg, K. (2012). The development of special education programs in the province of Ontario: 1950–2012. https://www.curriculumhistory.org/Select_Subjects_in_the_History_of_Ontario_Education_files/The%20Development%20of%20Special%20Education%20Programs%20in%20the%20Province%20of%20Ontario%20-%201950%20-%202012.pdf
- Rountree, J., & Smith, A. (2016). Strength-based well-being indicators for Indigenous children and families: A literature review of Indigenous communities' identified well-being indicators. *American Indian and Alaska Native Mental Health Research*, 23(3), 206–220. <https://doi.org/10.5820/aian.2303.2016.206>

- Rubinoff, T. S. (2017). Reimagining teacher education's response to disability: From summer courses in auxiliary education to disability studies [Thèse de doctorat, Université de York]. YorkSpace.
<https://yorkspace.library.yorku.ca/xmlui/handle/10315/33583>
- Samuels, E. (2014). *Fantasies of identification: Disability, gender, race*. New York University Press.
- Sapon-Shevin, M. (2014). How we respond to differences—and the difference it makes. In D. Lawrence-Brown & M. Sapon-Shevin (Eds.), *Condition critical: Key principles for equitable and inclusive education* (pp. 29–45). Teachers College Press.
- Senier, S. (2013). “Traditionally, disability was not seen as such”: Writing and healing in the work of Mohegan medicine people. *Journal of Literary and Cultural Disability Studies*, 7(2), 213–229.
- Shah, V. (2018). Different numbers, different stories: Problematizing “gaps” in Ontario and the TDSB. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 187, 31–47.
<https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjeap/article/view/43198>
- Shapiro, J. P., & Stefkovich, J. A. (2016). *Ethical Leadership and Decision Making in Education: Applying theoretical perspectives to complex dilemmas (4th Edition)*. Routledge.
- Shifrer, D. (2013). Stigma of a label: Educational expectations for high school students labeled with learning disabilities. *Journal of Health and Social Behavior*, 54(4), 462–480. <https://doi.org/10.1177/0022146513503346>
- Shifrer, D. (2016). Stigma and stratification limiting the math course progression of adolescents labeled with a learning disability. *Learning and Instruction*, 42, 47–57. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.12.001>
- Sider, S., Maich, K., Morvan, J., Villella, M., Ling, P., & Repp, C. (2021). Inclusive school leadership: Examining the experiences of school principals in supporting students with special education needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 21(2). <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12515>
- Skiba, R. J., Arredondo, M. I., & Williams, N. T. (2014). More than a metaphor: The contribution of exclusionary discipline to a school-to-prison pipeline. *Equity & Excellence in Education*, 47(4), 546–564.
<https://doi.org/10.1080/10665684.2014.958965>
- Skiba, R. J., Arredondo, M. I., & Williams, N. T. (2017). In and of itself a risk factor: Exclusionary discipline and the school-to-prison pipeline. In K. J. Fasching-Varner, L. L. Martin, R. W. Mitchell, K. P. Bennett-Haron, & A. Daneshzadeh (Eds.), *Understanding, dismantling, and disrupting the prison-to-school pipeline* (pp. 111–130). Lexington Books.
- Skiba, R. J., Poloni-Staudinger, L., Gallini, S., Simmons, A. B., & Feggins-Azziz, R. (2006). Disparate access: The disproportionality of African American students with disabilities across educational environments. *Exceptional Children*, 72(4), 411–424. <https://doi.org/10.1177/001440290607200402>

- Sloan, K. (2013, May 9). *The fallacy of intelligence and genetic determinism*. The Center for Bioethics and Culture Network. <https://www.cbc-network.org/2013/05/the-fallacy-of-intelligence-and-genetic-determinism/>
- Smylie, J., & Adomako, P. (Eds.). (2009). *Indigenous children's health report: Health assessment in action*. Centre for Research on Inner City Health. https://epub.sub.uni-hamburg.de/epub/volltexte/2011/8981/pdf/indigenous_children.pdf
- Snoddon, K. (2020a). The social and epistemological violence of inclusive education for deaf learners. *Canadian Journal of Disability Studies*, 9(4), 185–213. <https://doi.org/10.15353/cjds.v9i5.695>
- Snoddon, K. (2020b). Sign language planning and policy in Ontario teacher education. *Language Policy*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s10993-020-09569-7>
- Snoddon, K., & Murray, J. J. (2019). The Salamanca Statement and sign language education for deaf learners 25 years on. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 740–753. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622807>
- Steenbergen-Hu, S., Makel, M. C., & Olszewski-Kubilius, P. (2016). What one hundred years of research says about the effects of ability grouping and acceleration on K–12 students' academic achievement: Findings of two second-order meta-analyses. *Revue de recherche éducative*, 86(4), 849–899. <https://doi.org/10.3102/0034654316675417>
- Strong-Boag, V. (2007). “Children of adversity”: Disabilities and child welfare in Canada from the nineteenth to the twenty-first century. *Journal of Family History*, 32(4), 413–432. <https://doi.org/10.1177/0363199007304511>
- Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. ASCD. <http://www1.kdsi.org/strategiccpd/wp-content/uploads/2014/09/Differentiated-Classroom.pdf>
- Commission de vérité et de réconciliation du Canada. (2015). *Honouring the truth, reconciling for the future: Summary of the final report of the Truth and Reconciliation Commission of Canada*. https://ehprnh2mwo3.exactdn.com/wp-content/uploads/2021/01/Executive_Summary_English_Web.pdf
- Underwood, K. (2010). Involving and engaging parents of children with IEPs. *Exceptionality Education International*, 20(1), 18–36. <https://doi.org/10.5206/eei.v20i1.7655>
- Underwood, K. (2013). Everyone is welcome: Inclusive early childhood education and care. In *Think, feel, act: Lessons from research about young children* (pp. 31–38). Ministère de l'éducation de l'Ontario. <https://files.ontario.ca/edu-think-feel-act-lessons-from-research-about-young-children-en-2021-01-29.pdf>
- Underwood, K., Frankel, E., Spalding, K., & Brophy, K. (2018). Is the right to early intervention being honoured? A study of family experiences with early childhood services. *Revue canadienne des droits des enfants*, 5(1), 56-70. DOI: 10.22215/cjcr.v5i1.1226.

- Underwood, K., Frankel, E., Parekh, G., & Janus, M. (2019). Transitioning work of families: Understanding trans-institutional power in early childhood programs and services. *Exceptionality Education International*, 29(3), 135–153. <https://doi.org/10.5206/eei.v29i3.9391>
- Underwood, K., Ineese-Nash, N., & Haché, A. (2019). Colonialism in early education, care, and intervention: A knowledge synthesis. *Journal of Childhood Studies*, 44(4), 21–35. <https://doi.org/10.18357/jcs444201919209>
- Underwood, K., Smith, A., & Martin, J. (2019). Institutional mapping as a tool for resource consultation. *Journal of Early Childhood Research*, 17(2), 129–139. <https://doi.org/10.1177/1476718X18818205>
- Nations Unies. (1989). *Convention on the rights of the child*. Treaty Series, vol. 1577, p. 3. <https://www.refworld.org/docid/3ae6b38f0.html>
- Nations Unies. (2007). *Convention on the rights of persons with disabilities: Resolution adopted by the General Assembly*. A/RES/61/106. <https://www.refworld.org/docid/45f973632.html>
- Nations Unies. (2016). *Convention on the rights of persons with disabilities, general comment no. 4. Article 24: Right to inclusive education*. Committee on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD). <https://www.ohchr.org/Documents/HRBodies/CRPD/GC/RighttoEducation/CRPD-C-GC-4.doc>
- Organisation mondiale de la santé. (n.d.). Handicap https://www.who.int/health-topics/disability#tab=tab_1
- Winton, S. (2018). Challenging fundraising, challenging inequity: Contextual constraints on advocacy groups' policy influences. *Critical Studies in Education*, 59(1), 54–73. <https://doi.org/10.1080/17508487.2016.1176062>
- Yau, M., O'Reilly, J., Rosolen, L. & Archer, B. (2011). *Census portraits: Understanding students' ethno-racial backgrounds: Aboriginal students*. Conseil scolaire du district de Toronto. <https://www.tdsb.on.ca/Portals/research/docs/reports/PortraitsAboriginal.pdf>
- Yau, M., Rosolen, L., Archer, B., & Kozovski, K. (2014, June). TDSB Students (Grades 7-12): School and Community. *Facts: 2011-12 Student & Parent Census 7*. <https://www.tdsb.on.ca/Portals/research/docs/2011-12CensusFactSheet7SchoolSafety02Jun14.pdf>
- Yau, M., Rosolen, L., & Archer, B. (2015). *Census portraits: Understanding our students' backgrounds: Students with special education needs report* (Report No. 14/15-25). Conseil scolaire du district de Toronto. https://www.tdsb.on.ca/Portals/research/docs/reports/Portrait_Census2011-12_StudWithSpecEdNeeds_FINAL_report.pdf

Législation

Racisme (Loi de 2017 contre le), L.O. 2017, chap. 15. <https://www.ontario.ca/laws/statute/17a15>

Code des droits de la personne, L.R.O. 1990, chap. H.19.
<https://www.ontario.ca/laws/statute/90h19>

Éducation (Loi sur l'), L.R.O. 1990, chap. E.2. <https://www.ontario.ca/laws/statute/90e02>

Cas

B.C. v. Durham Catholic District School Board, 2014 HRT0 42 (CanLII) au para 224.

J.B. v. Toronto District School Board, 2011 HRT0 1985 (CanLII) au para 41–43.

Moore v. Colombie-Britannique (Éducation), 2012 SCC 61, [2012] 3 S.C.R. 360 au para 28.

Moore v. Colombie-Britannique (Éducation), 2012 SCC 61, [2012] 3 S.C.R. 360 au para 33.

WS v. Ottawa Catholic School Board, 2019 HRT0 619 (CanLII).

Organismes cités

Bodies in Translation <https://bodiesintranslation.ca/>

Canadian Research Center on Inclusive Education

<https://www.inclusiveeducationresearch.ca/>

Coalition for Alternatives to Streaming in Education <https://www.endstreaming.org/>

Intégration communautaire Ontario <https://communitylivingontario.ca/en/>

Conseil des Canadiens avec déficiences <http://www.ccdonline.ca/en/humanrights/>

Dawn Canada <https://dawncanada.net/>

Disability Justice Network of Ontario <https://www.djno.ca/>

Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur <https://heqco.ca/>

Inclusive Education Canada <https://inclusiveeducation.ca/>

Lead to Include <https://www.leadtoinclude.org/>

l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario <https://www.oct.ca/>

Commission ontarienne des droits de la personne [CODP] <http://www.ohrc.on.ca/en>

Parents of Black Children <https://parentsofblackchildren.org/>

Sins Invalid <https://www.sinsinvalid.org/>

Tangled Art + Disability <https://tangledarts.org/>

Réviseurs

Ce document a été distribué dans tout l'Ontario pour une vaste consultation auprès des principaux intervenants. Avec une immense gratitude, nous tenons à remercier les plus de 40 évaluateurs, dont beaucoup sont nommés ci-dessous, qui ont pris le temps de nous fournir leurs précieux commentaires.

Alison Morse

Gestionnaire principal - Plaidoyer, Easter Seals

Alison Smith

Candidate au doctorat, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, Université de Toronto

Anamika Baijnath	Conseillère principale, Association des travailleuses et travailleurs sociaux de l'Ontario
Andrea McAuley	Surintendante, Conseil scolaire du district de Durham
Angela Nardi-Addesa	Surintendante de l'éducation spécialisée et de l'inclusion, Conseil scolaire du district de Toronto
Arlene Haché	Directrice exécutive, Keepers of the Circle
Claudette Rutherford	Co-fondatrice, Parents of Black Children
Clovis Grant	Co-fondateur, Black Parent Support Group ; Président, 360 Kids
Dagney Gardiner	Directrice adjointe, Conseil scolaire du district de Toronto
Deborah Terrance	Mohawks d'Akwesasne, Premières Nations indépendantes (PNI)
Iyanuoluwa Akinrinola	Enseignante à l'élémentaire, défenseur de l'équité, membre de l'équipe éducative - Parents of Black Children (PoBC)
Jack Nigro	Surintendant, Conseil scolaire du district de Durham
Jacqui Getfield	Candidate au doctorat, Université de Toronto
Jeff Hall	Directeur adjoint, Conseil scolaire du district de Peel
Juliette Robinson	Vantage Point Consulting
Letitia F. Taylor	Membre de la Comité consultatif de l'adaptation scolaire
Lindy Zaretsky	PhD, présidente de Reaching Education Resolutions Inc.
Lorie Laroche	Université d'Ottawa
Maria M. Peixoto	MSW RSW, Conseil scolaire catholique du district de Toronto
Mia Francis	Analyste des politiques provinciales, Mohawks d'Akwesasne, Premières Nations indépendantes (IFN)
Monday Gala	Directeur adjoint, Conseil scolaire du district de Toronto
Nicole West-Burns	Conseil pédagogique
Patricia Codner	Responsable du soutien aux élèves et aux parents à distance, SMHO
Patty Douglas	Professeure agrégée, Université de Brandon
Sherri Kabatay	Directrice de l'éducation, Grand Conseil Traité #3
Sherron Grant	Co-fondatrice, Black Parent Support Group
Stephanie Van Egmond	Conseil scolaire du district de Toronto
Steve Sider	Faculté d'éducation, Université Wilfrid Laurier
Tracey Grose	Responsable des pratiques adaptées à la culture, Santé mentale en milieu scolaire Ontario
Vidya Shah	Professeure adjointe, Faculté d'éducation, Université York

Équipe de rédaction

Auteur : **Dr David Cameron**

Institution : Conseil scolaire du district de Toronto

Bio : David Cameron est le directeur principal du service de recherche et de développement du conseil scolaire du district de Toronto. Il est éducateur et sociologue des politiques éducatives avec des intérêts de recherche sur le

changement scolaire et l'interrelation entre les intentions ou la conception des politiques éducatives et les expériences des personnes dans les cadres politiques. David a vingt ans d'expérience dans les systèmes scolaires de l'Ontario, des États-Unis et du Royaume-Uni. Plus récemment, David a travaillé comme directeur de recherche pour People for Education, un groupe de réflexion d'organisations non gouvernementales qui défend l'éducation publique. David croit que la santé de la société et les droits de la personne dépendent d'un système d'éducation publique enrichi et dynamique.

Auteur : Alison Gaymes San Vicente

Institution : Conseil scolaire du district de Toronto

Bio : Alison Gaymes San Vicente est actuellement surintendante qui travaille à perturber les pratiques éducatives qui continuent de désavantager les élèves historiquement mal desservis. Sa disposition, ancrée dans la pédagogie critique, l'a menée à un détachement de la Faculté d'éducation de l'Université York et à son rôle précédent en tant que directrice centrale pour aller vers l'encadrement, l'équité et l'amélioration des écoles auprès du Conseil scolaire du district de Toronto. Sa passion a également été à l'origine de son travail dans les domaines du mentorat des filles, de l'excellence des élèves noirs et de l'orientation pédagogique stimulante dans le panel élémentaire et secondaire.

Auteur : Angelique Gordon

Institution : Université York

Bio : Angelique Gordon est candidate au doctorat dans le programme d'études supérieures en études critiques sur le handicap à l'Université York. Ses intérêts de recherche incluent l'expérience des Noirs, le handicap, l'éducation et le bien-être des élèves. En tant qu'assistante à l'enseignement à l'École de politique et de gestion de la santé, Faculté de la santé, de l'Université York, Angelique a enseigné aux étudiants de premier cycle les statistiques, les concepts mathématiques, la conception de la recherche et la méthodologie de recherche. De plus, les antécédents d'Angelique dans les domaines du travail social, de la biologie et de la psychologie facilitent davantage son approche multidisciplinaire du travail et de l'érudition des études critiques sur le handicap.

Auteur : Nicole Ineese-Nash

Institution : Université Ryerson

Bio : Nicole Ineese-Nash est professeure adjointe nommée conjointement aux écoles d'études de la petite enfance et de soins à l'enfance et à la jeunesse de l'Université Ryerson. En tant que chercheuse et éducatrice anishinaabe (oji-cri), le travail de Nicole se concentre sur les expériences autochtones des systèmes sociaux, la compréhension de la connaissance des terres et la recherche communautaire. À travers une lentille autochtone interdisciplinaire, la recherche de Nicole explore les expériences des jeunes et des enfants autochtones dans divers contextes éducatifs, y compris les programmes d'éducation à la terre, les services

aux personnes ayant un handicap, les écoles et les milieux communautaires. Nicole est particulièrement motivée à aider les jeunes autochtones à se rattacher à leur ascendance, leur terre et leurs cultures afin de promouvoir le bien-être et elle a fondé Finding Our Power Together, une organisation nationale à but non lucratif, afin d'aider les jeunes autochtones à atteindre leurs propres objectifs.

Auteur : Dr Carl E. James

Institution : Université York

Bio : Carl E. James est titulaire de la chaire Jean Augustine en éducation, communauté et diaspora à la Faculté d'éducation de l'Université York. Il occupe des postes conjoints dans les programmes d'études supérieures en sociologie et en pensée sociale et politique. Il a publié de nombreux ouvrages sur la façon dont la race et son intersection avec le genre, la classe, la citoyenneté et d'autres concepts d'identification - médiatisés par des moyens accessibles et équitables – rendent compte des expériences vécues et des résultats scolaires des personnes racisées, et des jeunes Noirs en particulier. L'une des publications récentes de James est *Color Matters : Essays on the Experiences, Education, and Pursuits of Black Youth* (2021).

Auteur : Karen Murray

Institution : Conseil scolaire du district de Toronto

Bio : Karen Murray est la directrice centrale du Centre d'excellence pour la réussite des élèves noirs du Conseil scolaire du district de Toronto. Karen dirige des initiatives sur la réussite et l'excellence des élèves noirs de la maternelle à la 12e année et a récemment été nommée par l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario pour diriger l'élaboration d'une qualification supplémentaire sur la lutte contre le racisme anti-noir. En 2020, Karen est devenue l'une des 100 femmes noires canadiennes accomplies.

Auteur : Dre Gillian Parekh

Institution : Université York

Bio : Dre Gillian Parekh est professeure adjointe et titulaire de la Chaire de recherche du Canada en études sur le handicap en éducation (niveau 2) à la Faculté d'éducation de l'Université York. Gillian est nommée conjointement avec le programme d'études supérieures de York en études critiques sur le handicap et détient un poste statutaire au sein du département d'éducation en justice sociale de l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, Université de Toronto. En tant qu'ancienne enseignante en éducation spécialisée et coordonnatrice de la recherche au Conseil scolaire du district de Toronto, Gillian a mené des recherches approfondies sur le système et les écoles à Toronto dans les domaines de l'équité structurelle, de l'éducation spécialisée et du cloisonnement scolaire. En particulier, son travail explore la façon dont les écoles conçoivent le handicap et y réagissent, ainsi que la manière dont les élèves sont organisés à travers les programmes et les systèmes.

Auteur : Luke Reid

Institution : Université de Toronto

Bio : Luke Reid est un avocat spécialisé dans les droits de la personne et un travailleur social qui a passé sa carrière au service de clients handicapés.

Auparavant, Luke a dirigé la pratique du droit de l'éducation à l'ARCH Disability Law Centre et exerce actuellement ses activités en pratique privée pour représenter les étudiants handicapés en conflit avec les conseils scolaires. Luke a représenté des clients dans de nombreux forums, notamment le Tribunal des droits de la personne de l'Ontario, le Tribunal canadien des droits de la personne, la Cour supérieure de justice et la Cour suprême du Canada. Il a dirigé plusieurs projets de réforme du droit et de recherche sur les questions liées au handicap dans le système éducatif et possède une expertise considérable en droit de la personne, de l'éducation et de l'accessibilité. Luke est récemment revenu pour terminer son doctorat en travail social à l'Université de Toronto et mène des recherches sur les problèmes de droits de la personne auxquels les étudiants ayant un handicap sont confrontés dans le système d'éducation.

Auteur : Jason To

Institution : Conseil scolaire du district de Toronto

Bio : Jason To est un enseignant en mathématiques et en sciences au secondaire qui a remis en question la pratique de l'orientation scolaire et promu une plus grande inclusion au niveau de l'école et du système dans le Conseil scolaire du district de Toronto depuis 2014. Jason a créé des vidéos et écrit des articles sur la déstructuration et a également fait des présentations lors de conférences provinciales sur les mathématiques et devant des dirigeants de nombreux conseils scolaires de l'Ontario sur le décrochage en mathématiques au secondaire.

Auteur : Kathryn Underwood

Institution : Université Ryerson

Bio : Kathryn Underwood est professeure à l'École des études de la petite enfance de l'Université Ryerson. À travers la théorie critique du handicap, Kathryn étudie la façon dont la société réagit et conceptualise l'enfance dans les institutions sociales. Ses intérêts portent sur les droits de la personne et la pratique de l'éducation, particulièrement en ce qui concerne les droits des personnes ayant un handicap et l'éducation inclusive. Ses recherches se sont concentrées sur les structures institutionnelles du handicap dans les programmes d'éducation et de la petite enfance, le travail des familles pour s'engager dans les systèmes de services aux personnes handicapées et les identités intersectionnelles de tous les enfants handicapés. Récemment, Kathryn a dirigé un partenariat de recherche multisectoriel de dix ans menant à une analyse longitudinale des expériences familiales et du travail des familles qui ont des enfants ayant un handicap.

Soutien de coordination

Kim Tran

Bio : Kim Tran est candidate à la maîtrise en éducation à l'Université York, coordonnatrice de projet pour les transitions critiques et enseignante occasionnelle pour le Conseil scolaire du district de Toronto. Ses intérêts de recherche comprennent la conservation autochtone, l'éducation par l'expérience, l'apprentissage axé sur le lieu et les questions d'équité et de politique en éducation. Kim continue d'apprendre et de désapprendre en tant que nouvelle éducatrice et en tant que colon, et elle est passionnée par l'avancement du travail continu d'équité nécessaire dans l'éducation.

Prise en charge de la visualisation des données**Firrisaa Abdulkarim**

Bio : Firrisaa Abdulkarim est actuellement étudiant au doctorat au département de sociologie de l'Université York. Auparavant, il avait obtenu son baccalauréat en psychologie à l'Université York, avec une mineure en économie. Tout au long de son parcours éducatif, l'intérêt de recherche de Firrisaa a toujours tourné autour de l'intersection de l'inégalité et de la race, en particulier au sein du système éducatif. Il a de l'expérience dans le domaine du développement communautaire, y compris une expérience internationale, et a fait partie de plusieurs projets qui s'attaquent aux problèmes auxquels sont confrontés les jeunes des communautés marginalisées.

Service de révision fourni par The Editing Company, Toronto, www.theeditingco.com

Service de traduction en français fourni par Wordfrog Inc. <https://www.wordfrog.ca/>