

Rapport de l'Initiative pour l'intégration communautaire  
d'Intégration communautaire Ontario

La prestation des

# services d'éducation

pour les élèves ayant une déficience intellectuelle  
de la province de l'Ontario

## La prestation de services d'éducation pour les élèves ayant une déficience intellectuelle de la province de l'Ontario

Printemps 2012

Le 29 septembre 1948, Madame Victoria B. Glover, la grand-maman d'un garçon de huit ans, faisait parvenir une lettre au rédacteur du Toronto Star pour inciter les lecteurs de ce quotidien à remettre en question la pratique de placer les enfants handicapés dans des établissements pour « apprendre ». Elle posait notamment la question suivante :

« ...Si ces enfants peuvent apprendre quelque chose à Orillia (Centre régional de la Huronie), ne peuvent-ils pas en faire autant dans un centre de jour mis à leur disposition? »

Mme Glover se doutait-elle, à ce moment, que les répercussions du petit caillou qu'elle venait de lancer allaient entraîner un immense mouvement? Sa question toucha des familles et d'autres intervenants aux vues similaires qui, peu après, fondèrent ce qui allait devenir le mouvement pour l'intégration communautaire. Leur regroupement fut une source de force et de courage pour tous. Ces familles, intervenants, conseils d'administration et employés s'organisèrent, se mobilisèrent et demandèrent des changements. En 1980, grâce à leurs interventions, le projet de loi 82, la *Loi de 1980 modifiant la Loi sur l'éducation*, devint exécutoire, assurant l'accès au système public d'éducation à tous les élèves de la province de l'Ontario, handicapés ou non. Grâce à cette Loi, les parents purent dorénavant contester « où, comment et avec qui » leurs enfants allaient étudier. Les efforts de certains furent fructueux, d'autres se heurtèrent à de la résistance.

Bien des choses ont changé depuis cette première lettre de Mme Glover et pourtant, à certains égards, rien n'a changé. De nombreuses familles doivent se battre pour l'intégration scolaire de leur enfant, et ce même si les pratiques d'intégration scolaire sont de plus en plus encouragées et documentées. Les associations pour l'intégration communautaire continuent d'appuyer les efforts des familles, intervenants et éducateurs pour assurer une éducation de qualité à tous les élèves de l'Ontario. Pour que cela se réalise, il faut occasionnellement lever le rideau et mettre en lumière les vraies pratiques d'intégration scolaire des élèves ayant une déficience intellectuelle dans nos écoles actuellement. Il ne s'agit pas de critiquer ce qui se fait mais plutôt de voir à ce que le droit à l'intégration scolaire soit respecté.

**Kimberley Gavan**

**Intégration communautaire Ontario**

---

Préparé par :



Sheila Bennett, Ph.D. et Tiffany L. Gallagher, Ph.D.  
Faculté de l'éducation, Université Brock, St. Catharines (Ontario)



# Introduction

Le présent rapport donne un aperçu de la prestation des services d'éducation spécialisée pour les enfants ayant une déficience intellectuelle dans la province de l'Ontario. Son objectif est de donner une vue d'ensemble des pratiques d'intégration pour les élèves ayant une déficience intellectuelle. Il ne s'agit pas de critiquer les pratiques actuelles, mais plutôt de présenter des faits et des points de vue relativement à une population étudiante qui, selon Intégration communautaire Ontario, les auteurs du rapport et bien d'autres aussi, ont été négligés dans l'instauration des pratiques inclusives. Les recommandations dans ce rapport peuvent servir aux familles, intervenants et éducateurs qui cherchent sans relâche à accéder à des ressources et des possibilités pour les personnes ayant une déficience intellectuelle.



“ ”

*Quand je donne mon point de vue, vous ne semblez pas satisfaits tant que vous n'avez pas réussi à me convaincre de votre point de vue. J'ai beaucoup de difficulté à discuter avec vous compte tenu de votre expérience et de votre position d'autorité. J'ai l'impression d'être considérée simplement comme un parent qui ne comprend pas les besoins de son propre fils et qui nourrit des attentes irréalistes pour lui. Je ne crois pas que mes attentes soient irréalistes. Mon fils a le droit de participer à la société et, même s'il a besoin de certains soutiens en tant qu'adulte, je suis déterminée à faire en sorte qu'il soit intégré dans la société, de toutes les manières possibles, pour s'y épanouir et se réaliser.*

*Jennifer K., parent d'un élève ayant une déficience intellectuelle*

# Contexte de l'éducation en Ontario

**Le ministère de l'Éducation de la province de l'Ontario a présenté, au cours des dernières années, de nombreuses initiatives axées sur la réalisation des objectifs principaux suivants :**

- ✧ Amélioration du rendement des élèves
- ✧ Réduction des écarts dans les résultats des élèves
- ✧ Accroissement de la confiance du public dans l'éducation publique

**En ce qui concerne ces objectifs, et plus précisément en ce qui touche l'éducation pour l'enfance en difficulté, le Ministère a clairement indiqué son engagement envers les points suivants :**

- ✧ Amélioration du rendement et du bien-être des élèves
- ✧ Augmentation de la capacité des écoles pour répondre aux besoins de tous les apprenants
- ✧ Appui au développement et à la mise en œuvre de plans d'enseignement individualisés (PEI)
- ✧ Renforcement de la collaboration entre les écoles, familles et partenaires communautaires
- ✧ Amélioration de l'équilibre entre l'enseignement et l'apprentissage et les processus et documents requis

Dans le contexte des objectifs énoncés ci-dessus et des soutiens offerts par l'Ontario pour en assurer la mise en œuvre, le présent rapport se penche uniquement sur les expériences, milieux d'apprentissage et possibilités que les écoles fournissent aux élèves ayant une déficience intellectuelle dans les écoles de l'Ontario.

# Aperçu de la prestation de services d'éducation pour l'enfance en difficulté dans les écoles de l'Ontario



**A**vec la mise en vigueur de la *Loi de 1980 modifiant la Loi sur l'éducation* (12 décembre 1980), l'enseignement aux élèves en difficulté n'était plus considéré comme une option pour les conseils scolaires. Cette loi, communément appelée le projet de loi 82, assurait l'accessibilité du réseau public de l'éducation à tous les élèves de la province de l'Ontario. Par conséquent, tous les conseils scolaires, dont plusieurs offraient déjà ces services, avaient maintenant le mandat très clair de faire en sorte que l'école soit accessible à tous les enfants d'âge scolaire, qu'ils soient handicapés ou non. La présomption que la classe ordinaire serait la première option de placement, avec la possibilité d'en considérer d'autres au besoin, était une partie intégrante de cette mesure législative et en conformité aux principes de « normalisation »\* répandus à l'époque.

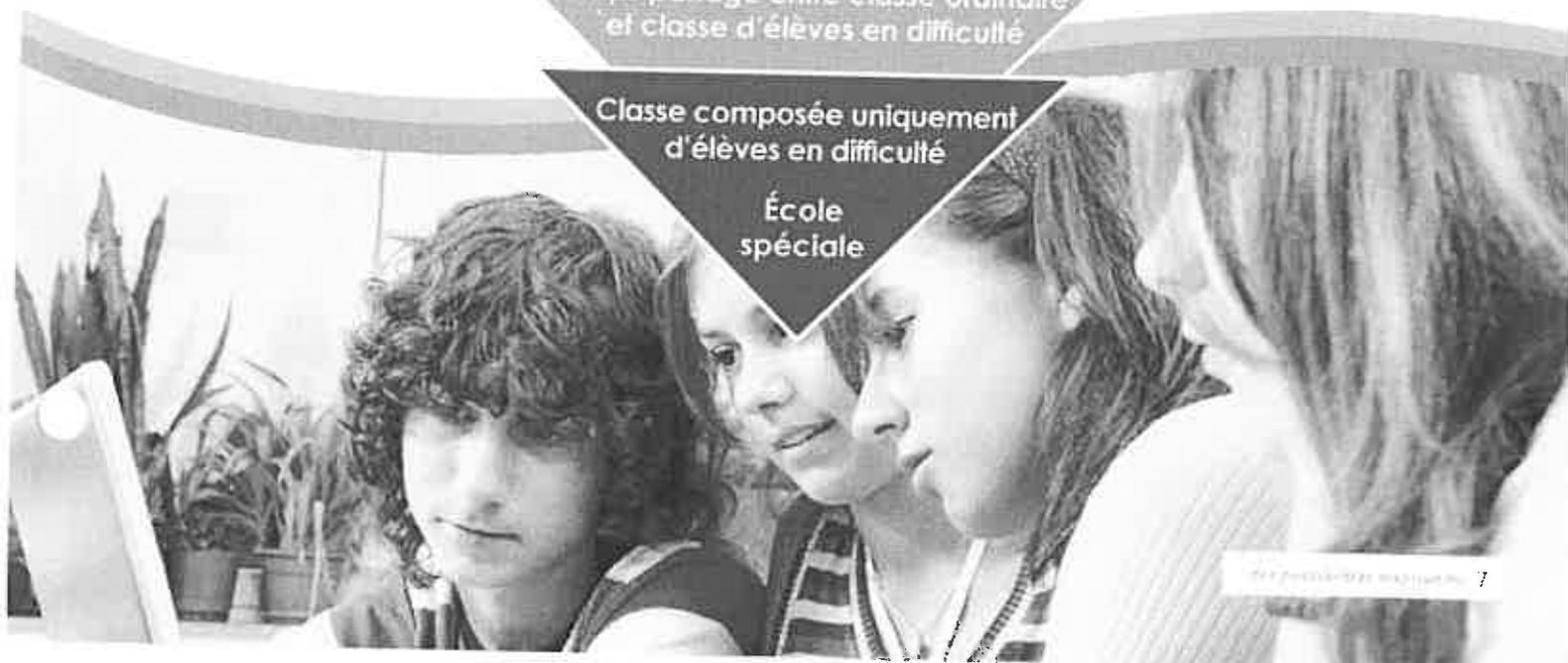
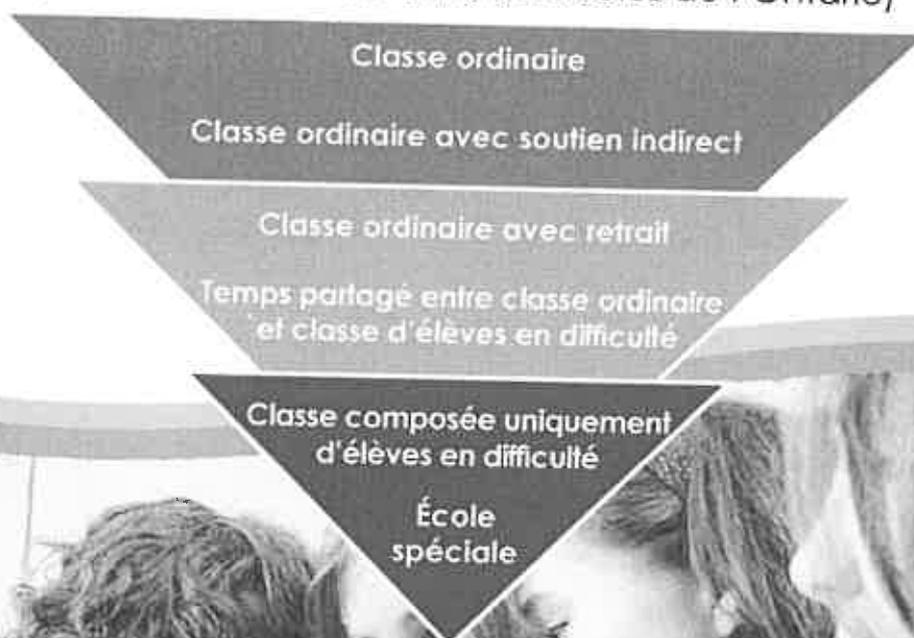
*\*La normalisation n'est pas d'accord avec le placement en établissement et estime qu'on devrait considérer les personnes ayant des besoins particuliers d'après les points qu'ils ont en commun avec d'autres plutôt que ceux qui les séparent des autres. La philosophie de la normalisation soutient qu'une fois que les personnes en difficulté sont intégrées socialement, elles adoptent les comportements des normes de la société puisqu'elles ont des modèles normaux à suivre (Bennett, Dworet and Weber, 2008).[trad. libre]*

Au début, avec la présentation du projet de loi 82, il n'était pas rare que des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux soient placés en éducation spécialisée, et ce souvent loin de l'école de leur quartier. La séparation de ces élèves d'avec leurs pairs était fondée sur la notion que l'enseignement spécialisé devait être donné par des enseignants ayant reçu une formation spéciale et dans un environnement soutenu ayant un faible rapport élèves-enseignant. Les écoles et les conseils scolaires s'appuyaient souvent sur le modèle de services en cascade qui soulignait les options de placement pour les élèves selon le spectre

de l'éducation spécialisée. Même si l'orientation de cette prestation de services semblait contraster avec le principe du « milieu le moins restrictif » qui recommandait que les élèves soient placés dans un milieu le plus inclusif possible, les écoles et les conseils scolaires de la province, voire du pays, adoptèrent des modèles semblables de pratiques ségrégationnistes. Près de trente (30) ans plus tard, la majorité des installations qui avaient opté pour des pratiques ségrégationnistes ont évolué vers un modèle d'intégration scolaire qui permet aux élèves de continuer à recevoir une éducation spécialisée sans toutefois être séparés d'avec leurs pairs. Ce mouvement menant à l'intégration scolaire fut, en partie, attribuable au fait qu'on a reconnu que la ségrégation des élèves était et demeure une violation des droits de la personne. Dans de tels cas, il s'agissait d'une décision morale fondée sur les principes d'équité et de respect pour tous. On remarqua également que la promesse d'un « enseignement spécialisé » ne produisait pas les résultats scolaires et sociaux attendus. En effet, les compétences sociales et les résultats scolaires, une fois reconnus comme la conséquence inévitable de ce genre de services fondés sur l'expertise, se sont révélés au mieux discutables et le constat que les résultats négatifs de la ségrégation l'emportaient sur les avantages prévus a été le catalyseur de cette transition.

...fondée sur les principes d'équité et de respect pour tous

## Modèle en cascade de la prestation de services (couramment utilisé dans les écoles de l'Ontario)



Le déni de droits  
fondamentaux, telle la  
liberté d'association,  
exige un examen plus  
approfondi.

Dans la province de l'Ontario, malgré les efforts axés sur l'enseignement à différents groupes d'élèves au sein d'une classe ordinaire, il est effrayant de constater que la ségrégation des élèves ayant une déficience intellectuelle a peu changé. Dès 1991, le ministère de l'Éducation déclarait à l'Assemblée législative que l'intégration des élèves en difficulté dans des écoles de leur collectivité serait la norme, dans la mesure du possible. Cette notion a été renforcée en 2006 avec la publication du document Transformation de l'éducation de l'enfance en difficulté, qui déclarait : « Le premier placement considéré continuerait d'être en classe ordinaire. Une gamme de placements demeurerait disponible pour les élèves dont les besoins ne peuvent être satisfaits dans une salle de classe ordinaire. Ces placements seraient d'une durée précise, axés sur des interventions et assujettis à des révisions régulières. » (Bennett et Wynne, Transformation de l'éducation de l'enfance en difficulté, 2006, p. 10) Selon le ministère de l'Éducation, approximativement 81 % des élèves ayant des besoins particuliers passent actuellement plus de la moitié de leur journée dans une classe ordinaire (Bennett, Dworet et Weber, 2008). Ces statistiques ne sont pas représentatives quand les populations de personnes ayant des besoins particuliers sont réparties par handicap.

Selon des données publiées par le ministère de l'Éducation en 2001, les élèves ayant une déficience intellectuelle qui fréquentaient une école élémentaire passaient 68,8 % de leur journée dans des classes composées uniquement ou partiellement d'élèves en difficulté. En 2010, ces statistiques étaient de 68,7 %. En 2001, le nombre de placements d'élèves ayant une déficience intellectuelle dans des classes uniquement ou partiellement composées d'élèves en difficulté était de 81 %; en 2010, ce nombre était de 80 %. Il est donc indéniable que le mouvement en faveur de pratiques plus inclusives dans les écoles ne tient pas compte des élèves ayant une déficience intellectuelle.



Dans son réexamen du cas *Emily Eaton\**, l'auteure Sonja Grover (2002) examine la constitutionnalité du déni d'accès aux droits définis dans la Charte des droits et libertés. Elle affirme que la Charte présume que l'intégration est un droit pour tous les citoyens et citoyennes du Canada et que :

“

**Pas un seul autre groupe d'une société démocratique, sauf l'élève handicapé, n'a besoin de passer un quelconque test de compétence pour pouvoir exercer un droit constitutionnellement garanti à la liberté d'association lorsque ce groupe ne présente aucun risque pour autrui. Pourtant des enfants handicapés, comme \*Emily Eaton, peuvent se voir refuser l'accès à une école ordinaire, en dépit des objections des parents, ce refus étant fondé sur l'argument que leur niveau de participation ne satisfait pas aux normes quantitatives et qualitatives établies par le conseil scolaire. [trad. libre]**

”

(Grover, 2002; p. 259)

Le déni de droits fondamentaux, telle la liberté d'association, exige un examen plus approfondi dans le contexte des écoles en Ontario. Il existe toute une myriade d'exemples de situations dans lesquelles des élèves ayant une déficience intellectuelle se voient séparés des autres élèves, notamment : l'obligation de manger à une table réservée aux élèves ayant des besoins



particuliers, d'utiliser la salle de toilette assignée aux élèves ayant des besoins particuliers, d'être confinés dans la cour de l'école (parfois par une clôture à mailles métalliques) ainsi que se voir refuser l'accès aux activités parascolaires parfois à cause de critères d'exclusion pour de tels groupes, parfois aussi à cause de l'horaire des autobus qui arrivent de bonne heure à l'école pour ramener les élèves ayant des besoins particuliers. Ces exclusions physiques ne pèsent pas lourd par rapport aux exclusions scolaires dont sont victimes quotidiennement les élèves jugés inaptes à « suivre une classe ordinaire en raison de la lenteur de [leur] développement intellectuel » dans les Catégories et définitions des anomalies de l'élève en difficulté par le ministère de l'Éducation de l'Ontario.

\* *Eaton c. Conseil scolaire du comté de Brant (1994)*. Un jugement de la Cour suprême du Canada qui rejette la notion d'une présomption de la Charte en faveur de l'intégration et qui préconise de décider du placement des enfants ayant des besoins particuliers au cas par cas.



En 2009, le ministère de l'Éducation de la province de l'Ontario publiait Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive et Politique/Programmes Note n° 119 Élaboration et mise en œuvre de politiques d'équité et d'éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario. La Stratégie et la Note précisent que l'éducation inclusive est « basée sur les principes d'acceptation et d'inclusion de tous les élèves. (...) un milieu scolaire... dans lequel la diversité est valorisée et toutes les personnes sont respectées. » La diversité est définie comme la « présence

d'une vaste gamme de qualités humaines et d'attributs dans un groupe, une organisation ou une société. Les dimensions de la diversité ont notamment trait à l'ascendance, à la culture, à l'origine ethnique, au sexe, à l'identité sexuelle, à l'identité fondée sur le genre, à l'orientation sexuelle, à la langue, aux capacités physiques ou intellectuelles, à la race, à la religion et au statut socioéconomique. » Une grande partie de la Stratégie et de la Note est consacrée au besoin de répondre aux changements provinciaux liés à l'immigration et donne des exemples d'initiatives en matière de culture, langue, religion et d'orientation sexuelle dans les écoles de la province qui mettent l'accent sur l'équité.

L'objectif du document Politique/Programmes Note n° 119 était de donner à tous l'accès à une éducation de qualité supérieure, ce qui constitue un élément clé pour favoriser la cohésion sociale au sein d'une société inclusive dont la diversité est affirmée dans un cadre de valeurs communes faisant la promotion du bien-être de tous les citoyens, y compris ceux ayant une incapacité physique ou une déficience intellectuelle. Pour atteindre cet objectif, les conseils scolaires étaient incités à réviser, élaborer, mettre en œuvre et faire un suivi des politiques d'équité et d'éducation inclusive. À la fin de l'année scolaire 2011-2012, les conseils scolaires et leurs écoles doivent fournir à leurs élèves et à leur personnel une formation, des programmes et des plans d'action en matière d'équité et d'éducation inclusive. Ces processus doivent faire l'objet de suivi et d'évaluation pour en vérifier l'efficacité.

La publication d'un énoncé clair sur la diversité est certainement louable, mais la question des élèves ayant des besoins particuliers n'est pas suffisamment approfondie. À titre de pratique d'inclusion bien réussie, le document mentionne une troupe de danse où des élèves ayant un handicap physique sont jumelés à d'autres élèves pour des activités de danse; cet exemple témoigne d'une incompréhension commune à l'égard de pratiques inclusives pour des élèves ayant des besoins particuliers. Le fait de mettre en lumière des élèves handicapés dansant avec d'autres élèves physiquement aptes peut, pour plusieurs dans le domaine de l'inclusion, sembler un exemple ridicule de coopération symbolique conçue pour souligner une œuvre de charité. Une réelle inclusion ne considérerait ni exceptionnel ni digne de mention le fait que tout le monde danse ensemble.



# Recherches actuelles

“ ”

*Quand j'étais au secondaire, il y avait des élèves dans mon école qui étaient handicapés quoique personne ne semblait vraiment savoir qui ils étaient et ce qu'ils faisaient. On ne les voyait tout simplement pas. Maintenant que je suis une maman et que ma fille, qui est handicapée, fréquente une école du quartier et est intégrée dans presque tout, je me rends compte de ce que mon époque a perdu en n'ayant pas la chance de connaître ces élèves. Peut-être que j'aurais appris certaines choses que j'aurais pu utiliser maintenant dans mon rôle de mère.*

*Candice A., parent d'une enfant ayant une déficience intellectuelle.*

*Vous avez dit que «les autres enfants allaient se moquer de lui.» Je n'étais absolument pas d'accord et j'ai répondu qu'il pouvait non seulement faire face à tout cela mais aussi en tirer des leçons pour la vie. Je ne veux pas le surprotéger des normes de la société; je veux plutôt qu'il apprenne de ses expériences dans des situations sociales plus complexes.*

*Jennifer K., parent d'un élève ayant une déficience intellectuelle*

La section suivante de ce rapport offre un aperçu des recherches actuelles sur les croyances et les pratiques reliées aux élèves ayant une déficience intellectuelle. Après avoir examiné le contexte de ce qui est encore considéré comme des **Systèmes de valeurs traditionnelles**, le rapport se penche sur les **Croyances et attitudes du public et des pairs**. Vient ensuite le sommaire de la documentation, qui vise principalement les intervenants, par exemple **Croyances et attitudes des éducateurs** et **Perspectives des familles en matière d'intégration**. Pour terminer, la section **Faciliter l'intégration dans les écoles et les collectivités** présente des exemples de pratiques d'inclusion dans des écoles élémentaires, secondaires et postsecondaires.

# Systemes de valeurs traditionnelles



La question d'intégration des élèves ayant une déficience intellectuelle a été traditionnellement ignorée. Par conséquent, les établissements d'enseignement ont eu tendance à mettre de côté les points de vue et souhaits des élèves ayant une déficience intellectuelle (Cuckle & Wilson, 2002; Davis & Watson, 2001). Lorsqu'on leur demande d'exprimer leur perspective à ce sujet, les élèves ayant une déficience intellectuelle affirment qu'ils ont rarement la possibilité de participer aux activités de l'école, qu'ils se sentent abandonnés et qu'ils n'ont pas l'appui des adultes de l'école et que leurs espoirs d'avenir sont moins élevés que ceux des élèves ayant d'autres incapacités (Wagner, Newman, Cameto, Levine & Marder, 2007).

... ce système de croyances prive les élèves de la possibilité d'apprendre à faire partie d'un monde large et complexe.

Bref, la priorisation des besoins des élèves ayant une déficience intellectuelle n'a pas reçu l'attention nécessaire. Pourquoi?

On note que les professionnels de l'éducation croient communément à la notion répandue que des expériences éducationnelles qui offrent de faibles ratios élèves-enseignant, qui mettent en pratique des compétences essentielles et fournissent des expériences et des services de transport spécialisés démontrent un niveau élevé de soins et de soutien. Selon la perspective des droits de la personne, ce système de croyances prive plutôt les élèves de la possibilité d'apprendre à faire partie d'un monde large et complexe. On refuse, à ces élèves, l'accès à des possibilités sociales et scolaires, l'occasion de développer leurs habiletés sociales et d'adaptation, le droit d'association avec divers groupes de pairs et la possibilité d'éprouver un sentiment d'appartenance avec eux (Abbott & McConkey, 2004; Townsend, Wilton, & Vakili-rad, 1993). Le déficit net des systèmes de croyances traditionnelles : les expériences scolaires des élèves ayant une déficience intellectuelle contribuent encore plus à leur isolement et à leur ségrégation.

# Croyances et attitudes du public et des pairs

Les perceptions de l'ensemble de la population de l'Ontario en matière d'intégration des élèves ayant une déficience intellectuelle reflètent, d'une certaine manière, les valeurs traditionnelles susmentionnées. Un sondage d'opinion (Ouellet-Kuntz, Hutchison, & Box, 2008) auprès de 680 adultes dans tout l'Ontario a démontré que seulement 52 % des adultes sont d'accord avec l'intégration scolaire des élèves ayant une déficience intellectuelle, alors qu'approximativement 42 % d'entre eux croient qu'il est préférable de placer ces élèves dans des écoles spéciales. De plus, un tiers de ces derniers affirment que l'intégration susciterait des problèmes de discipline et qu'il serait plus difficile pour les autres élèves d'apprendre. Près de 80 % des répondants sont convaincus que les écoles n'ont pas les ressources nécessaires pour enseigner aux élèves ayant une déficience intellectuelle et presque 70 % d'entre eux croient que les éducateurs n'ont ni la préparation ni les compétences requises pour enseigner à des élèves ayant une déficience intellectuelle. Les répondants favorables à l'intégration étaient plutôt des jeunes ou des adultes qui ont connu une personne ayant une déficience intellectuelle qui ne fait pas partie de leur famille.

Les élèves du secondaire font une distinction entre leurs pairs ayant une déficience intellectuelle et ceux qui ont un handicap physique. Une étude réalisée très récemment en Ontario (Brown, Ouellette-Kuntz, Lysaght & Burge, 2011) auprès d'élèves de neuvième et de douzième a révélé une disparité de sentiments quant à leur participation à des activités sociales et en classe avec leurs pairs ayant une déficience intellectuelle. Ces répondants étaient nettement plus réticents à participer avec des élèves ayant une déficience intellectuelle qu'avec d'autres ayant une déficience physique. Ils ont affirmé qu'ils sont souvent mal à l'aise en présence de leurs pairs ayant une déficience intellectuelle et qu'ils perçoivent des différences en matière d'intérêts et d'habiletés.

Des élèves du primaire (4 à 10 ans) ont été interrogés sur leurs attitudes envers leurs pairs ayant une déficience intellectuelle et/ou physique. Leurs attitudes envers des pairs ayant une déficience physique et d'autres n'ayant aucune déficience étaient semblables; toutefois, leurs attitudes envers des pairs ayant une déficience intellectuelle et/ou une déficience intellectuelle et physique étaient nettement biaisées. On a aussi noté une association négative avec l'âge. On a donc conclu que le genre de déficience et l'âge des élèves semblent avoir une influence sur les attitudes des élèves du primaire (Nowicki, 2006).

Qu'est-ce qui contribue à changer les attitudes et les croyances à l'égard des élèves ayant une déficience intellectuelle? Deux mots : l'intégration soutenue! Il est clair que l'intégration encourage les élèves à développer de hauts niveaux de tolérance envers la diversité (Bunch & Valeo, 2004; McDougal, DeWitt, Kinga, Miller, & Killips, 2004; Wiener & Tardiff, 2004). Quant aux élèves qui ont vécu et qui vivent l'intégration, des recherches sur les attitudes et les relations de leurs pairs démontrent qu'en règle générale, les pairs au sein des classes ordinaires ont une attitude positive envers l'intégration.

# Croyances et pratiques des éducateurs



Dans l'ensemble, les enseignants de classes ordinaires accueillent favorablement la volonté de créer des classes inclusives (Silverman, 2007; Waldron, Mcleskey, & Pacchiano, 1999). La plupart des enseignants croient que tous les élèves peuvent réussir dans de telles classes et que cela peut faire une différence dans leur vie (Silverman, 2007; Wiener, 2003). En lien avec ce rapport, les enseignants du secondaire en Ontario affirment

clairement que l'intégration d'élèves ayant une déficience intellectuelle dans leurs classes les a aidés à devenir de meilleurs enseignants (Doimage, Young, Stuart, Specht, & Strickland, 2009).

En dépit des croyances susmentionnées, certains arguments persistent en faveur d'une ségrégation d'élèves ayant une déficience intellectuelle ou autre incapacité. Ces arguments évoquent divers obstacles, tels que le temps que cela exige de l'enseignant, l'insuffisance des ressources, l'absence d'une formation adéquate des éducateurs et le nombre d'élèves par classe (Morrison & Rude, 2002). On s'attend maintenant à ce que les enseignants préparent des plans d'enseignement individualisés (PEI) pour leurs élèves, ce qui veut dire collaboration, évaluation, suivi, révision et consensus – le tout nécessitant un investissement en temps (Lewis & Doorlag, 1999). Certains pensent que les initiatives concurrentes mobilisent les enseignants et leur laissent peu de temps pour la conceptualisation d'enjeux plus fondamentaux encore, tel le but de l'intégration (Ainscow & Miles, 2008). Des enseignants expérimentés déplorent l'insuffisance de soutien et de ressources en matière de personnel et de matériels (Silverman, 2007; Slee, 2006; Wiener, 2003). Des demandes de formation professionnelle additionnelle en éducation spécialisée proviennent de partout en Ontario (Connelly & Graham, 2009; Lombardi & Hunka, 2001). Ce qui est intéressant, c'est qu'on continue de croire que pour enseigner aux élèves en difficulté, il faut avoir une formation spécialisée (Silverman, 2007; Woloshyn, Bennett, & Berrill, 2003). Le besoin de soutien, de connaissances et de collaboration lié uniquement à ceux qui enseignent aux élèves en difficulté crée une division artificielle entre ces élèves et le reste de la population étudiante.

Enfin, le rôle du directeur est un autre facteur important pour l'intégration. Il semble que la formation et les expériences de l'administrateur aient un impact direct sur sa volonté de réaliser ou non l'intégration (Praisner, 2003; Riehl, 2000). En d'autres mots, une attitude

positive envers l'intégration serait en corrélation avec une expérience positive avec des élèves en difficulté et des possibilités de perfectionnement professionnel en ce sens. Rien de surprenant que ces directeurs d'école soient moins portés à favoriser la ségrégation des élèves en difficulté. On peut donc dire que la réussite des pratiques d'intégration est inextricablement liée à l'environnement et à la culture de l'école (Fredrickson, Simmonds, Evans, & Soulsby, 2007). Un tel environnement doit valoriser la diversité et éviter de ne penser qu'aux lacunes. L'administrateur doit voir à ce qu'un modèle de prestation de services inclusive soit en place et assurer un leadership éducatif fondé sur la justice sociale (Capper, Theoharis, & Sebastian, 2006). Advenant le cas où le directeur aurait à affronter une résistance à certaines pratiques d'intégration, il devra prendre les mesures nécessaires pour renforcer les capacités du personnel en vue de faire avancer la justice sociale (Theoharis, 2007).

... l'intégration d'élèves  
ayant une déficience  
intellectuelle dans leurs  
classes les a aidés à  
devenir de meilleurs  
enseignants





...les  
éducateurs  
doivent rester  
attentifs aux  
besoins de la  
famille

# Perspectives des familles en matière d'intégration

Il est important que les familles d'élèves ayant une incapacité se préparent à affronter des expériences potentiellement difficiles au sein des écoles. Les parents de ces élèves doivent assumer leur rôle d'intervenant informé et de gestionnaire de cas coopératif au nom de leurs enfants (Fowler, Schwartz, & Atwater, 1991). Si bien des parents s'affirment de plus en plus au sein des systèmes scolaires (DiGiorgio, 2004), bon nombre d'entre eux peuvent ne pas se sentir à l'aise ni compétents dans ce rôle (Turnbull, Turbiville, & Turnbull, 2000). Il n'est donc pas surprenant que cela contribue au stress élevé d'élever un enfant ayant une déficience (Ray, 2003) et à la préoccupation continue des parents au sujet de l'avenir de leurs enfants (Nachshen, Garcin, & Minnes, 2005). La citation suivante révèle les plans d'avenir d'une élève ayant une déficience intellectuelle :

Quand je vais finir l'école, je veux aller au collège... pour devenir actrice... Je veux jouer à la télé et à Hollywood... Je veux être autonome et avoir mon chez-moi... oui, je veux vivre seule... bientôt... et après je vais avoir mon permis.

Les parents sont un facteur constant à mesure que leur enfant évolue au sein du système scolaire et ils doivent rester actifs et vigilants pour faciliter l'échange d'information entre les services et les écoles. Cela commence par des services préscolaires ou d'intervention précoce et se poursuit jusqu'aux études postsecondaires. Les transitions ne se font pas toujours en douceur; on constate que les parents d'enfants en difficulté en maternelle sont plus susceptibles d'être insatisfaits quant à l'accessibilité des services dans les écoles et à la transition vers l'école élémentaire que les parents d'enfants sans déficience (Janus, Lefort, Cameron, & Kopechanski, 2007). Il semble que tout au long du parcours scolaire d'un élève en difficulté, ses parents continuent d'affronter des problèmes. Des parents d'enfants en difficulté qui fréquentent l'école primaire ont dégagé quatre problèmes majeurs : le manque de communication avec l'école, l'absence de participation aux prises de décisions touchant l'éducation de leurs enfants, le sentiment de ne pas être les bienvenus dans les écoles et le manque d'information sur les progrès de leurs enfants (Wolery, 1999).

Quels sont les facteurs clés qui incitent les familles à avoir confiance dans les enseignants? Selon Wilgosh and Scorgie (2006), les parents d'élèves en difficulté croient que les enseignants les plus aptes à contribuer à la réussite de leurs enfants sont ceux qui sont efficaces, positifs, patients, faciles d'approche, flexibles et bien formés. Les parents d'élèves en difficulté veulent se sentir appuyés par les enseignants de leurs enfants et veulent croire que les enseignants acceptent les difficultés de leurs enfants (Janus et al., 2007). Les parents d'élèves en difficulté ont tendance à s'inquiéter de l'isolement potentiel de leurs enfants et des attitudes négatives de leurs pairs (Leyser & Kirk, 2004); il est donc essentiel que les enseignants soient sensibilisés à l'intégration scolaire.

Pour que les éducateurs entretiennent des interactions positives avec les familles, ils doivent rester attentifs aux besoins de la famille, s'efforcer de comprendre les perspectives des parents et appuyer les revendications des parents pour leurs enfants (Hutchison, 2010). Quant aux parents, ils sont plus enclins à collaborer avec les éducateurs lorsque l'école, le programme et l'enseignant respectent l'importance de leur rôle dans le processus éducatif (Rogers, 2007; Stanovich & Jordan, 2004). Idéalement, les parents, enseignants et paraprofessionnels doivent former équipe pour partager leurs connaissances et collaborer à l'évaluation de l'élève, à l'établissement des objectifs, aux interventions et au suivi (Cloninger, 2004). Dans ce modèle de collaboration, il est essentiel d'aider les familles à fixer des objectifs réalisables pour l'avenir de leur enfant de sorte que les efforts des pédagogues visent à faire des possibilités une réalité (Hutchison, 2010). Il s'avère que, dans l'ensemble, plus les écoles et les familles collaborent, plus les élèves en difficulté réussissent (Carter, Clark, Cushing, & Kennedy, 2007).

# Faciliter l'intégration dans les écoles et les collectivités

... les élèves ayant  
une déficience  
intellectuelle  
demeurent le groupe  
le moins susceptible  
de poursuivre  
des études  
postsecondaires



Parmi les résultats les plus positifs de l'intégration des élèves en difficulté, on note une amélioration du rendement scolaire et de la socialisation. Les connaissances acquises chez les élèves dans des écoles inclusives ne diffèrent pas tellement de celles des élèves dans des milieux ségrégués (Freeman, 2000; Kalambouka, Farrell, Dyson & Kaplan, 2007). Dans les milieux favorisant l'intégration, les élèves en difficulté ont moins de problèmes sociaux que ceux dans des milieux ségrégués (Brahm & Kelly, 2004; Bunch & Valeo, 2004; Wiener & Tardiff, 2004). Une intervention précoce auprès des élèves ayant une déficience intellectuelle dans des classes inclusives démontre clairement qu'ils acquièrent des niveaux plus élevés de conformité, qu'ils participent davantage et que les comportements stéréotypés et les tentatives de fuite diminuent (Bennett & Wolery, 2011; Bialas & Boon, 2010).

Les jeunes adultes ayant une déficience intellectuelle qui ont évolué dans des écoles primaires et secondaires inclusives ont aussi besoin d'être intégrés dans la collectivité et dans des établissements d'études postsecondaires. Un conseil scolaire du Sud de l'Ontario offre depuis longtemps un modèle exemplaire d'un programme d'expérience de travail à des élèves handicapés (âgés de 16 à 21 ans) : chaque élève a un formateur en milieu de travail qui se charge de lui donner une formation sur place et de l'aider à perfectionner ses habiletés sociales et qui assure la liaison entre l'école et le milieu de travail (Galambos & Leo, 2010). Le formateur réduit peu à peu son soutien afin de permettre à l'élève de travailler de manière indépendante. Les diplômés de ce programme du Sud de l'Ontario ont acquis des aptitudes utiles dans la vie active et amélioré leurs points forts et leurs intérêts dans la collectivité. De plus, leurs collègues de travail et la collectivité ont été sensibilisés aux contributions possibles que peuvent apporter les élèves ayant une déficience intellectuelle (Galambos & Leo, 2010). Une élève du secondaire qui a une déficience intellectuelle fait le commentaire suivant sur son expérience de travail en tant qu'aide enseignante :

... eh bien, aussitôt que j'entre dans la classe... je me lave les mains et je prends un collant et puis je m'en vais à une des classes que j'aide et aussitôt que j'entre, les élèves me reconnaissent tout de suite et courent vite vers moi pour me faire une caresse.

La transition de l'école secondaire à la collectivité et au milieu de travail exige, à juste titre, plus d'attention, de ressources et de coordination entre les conseils scolaires, le gouvernement et les employeurs. Il s'agit d'un moment difficile pour les jeunes adultes ayant une déficience intellectuelle, compte tenu du manque de planification efficace pour cette transition de la part des écoles secondaires, des rares possibilités d'emplois rémunérés ainsi que de la pénurie de personnel des services communautaires (Butcher & Wilton, 2008; Winn & Hay, 2009). Le département de l'éducation des États-Unis (Wagner, Newman, Cameto, Levine, & Marder, 2007) a mené une étude longitudinale sur la transition, comparant les élèves en difficulté qui ont reçu leur diplôme en 1985 et en 2000. Le rapport indique des améliorations en matière d'éducation postsecondaire, d'emploi, de circonstances familiales et d'implication sociale et communautaire pour toutes les catégories d'élèves en difficulté sauf pour ceux ayant une déficience intellectuelle. En fait, les élèves ayant une déficience intellectuelle signalent rarement qu'il y a un adulte dans leur école qui s'occupe d'eux, qu'ils participent activement à des activités organisées, qu'ils sont capables de relever des défis, qu'ils aiment la vie et sont optimistes face à l'avenir. En ce qui concerne les inscriptions aux études postsecondaires, on a constaté qu'en 1985, 8 % étaient des personnes ayant une déficience intellectuelle alors que ce pourcentage avait grimpé à 28 % en 2000 (Wagner et al., 2007). En dépit de cette hausse, les élèves ayant une déficience intellectuelle demeurent le groupe le moins susceptible de poursuivre des études postsecondaires et se retrouvent dans des ateliers protégés à long terme et dans des centres de formation professionnelle (Butcher & Wilton, 2008).

Chez nous, en Ontario, on note que, depuis l'an 2000, certains établissements postsecondaires offrent des possibilités de formation aux jeunes adultes ayant une déficience intellectuelle (Marsh, To, Payne-Mercer, Mercer, & Ricketts, 2010; Neubert & Moon, 2006). Parmi les collèges qui offrent le CICE (Community integration through cooperative education), on note les collèges Sault (Sault Sainte-Marie, ON), Durham (Oshawa, ON), Lambton (Sarnia, ON), et Humber (Toronto, ON). Les personnes ayant une déficience intellectuelle y suivent des cours (comme auditeurs libres ou pour obtenir un crédit) dans les programmes ordinaires menant à un diplôme. Les cours peuvent être modifiés ou ajustés et les étudiants reçoivent de l'aide d'un aide enseignant en classe et des services de tutorat à l'extérieur des classes. Les étudiants font aussi des stages pratiques et des programmes COOP; à la fin de leur formation, soit deux ans plus tard, ils reçoivent un certificat collégial de l'Ontario en CICE. Ces programmes ont contribué au succès de jeunes adultes ayant une déficience intellectuelle dans leurs recherches d'emploi, dont le taux de placement après l'obtention de leur diplôme s'élevait à 70 % (Marsh et al., 2010). Ces étudiants ont aussi acquis non seulement des connaissances et des compétences favorisant l'employabilité mais aussi plus d'autonomie, la capacité de défendre leurs droits et une confiance en eux-mêmes.

... On recommande plus précisément de continuer à donner aux enseignants l'occasion de poursuivre leur perfectionnement

# À prendre en considération

Il est plus que le temps de lever le rideau et de mettre en lumière certaines des pratiques enracinées qui continuent d'imprégner les établissements scolaires partout en Ontario. Ces pratiques, nées d'une éthique de compassion et de protectionnisme et conçues dans une ère d'expertise et de guérison, sont horriblement désuètes dans le monde moderne. Pour réaliser l'objectif d'une pratique d'intégration permanente et pour permettre à tous nos élèves de participer à une véritable communauté diversifiée, nous devons prendre des décisions qui peuvent sembler radicales mais qui se sont fait attendre depuis trop longtemps. Il faut mettre fin une fois pour toute à la discrimination systématique flagrante envers les élèves ayant une déficience intellectuelle dans les écoles de l'Ontario. Les considérations suivantes peuvent servir de point de départ pour changer les croyances et modifier les pratiques bien enracinées en matière d'éducation des élèves ayant une déficience intellectuelle dans des milieux inclusifs.

Pour commencer, il est essentiel que les parents et les tuteurs assument le rôle de facilitateurs d'interventions pour leurs enfants ayant une déficience intellectuelle. Souvent, les expériences scolaires et les occasions d'auto-interventions sont pour le moins limitées pour les élèves ayant une déficience intellectuelle. Les directives suivantes s'adressent aux parents et tuteurs et à leurs enfants ayant une déficience intellectuelle qui travaillent à développer une capacité d'auto-intervention dans le cadre des cours et des stages en milieu de travail. Établissez une relation avec les professionnels de l'éducation dans l'école de votre enfant. Communiquez régulièrement avec le titulaire de la classe, l'enseignant ressource ou l'éducateur spécialisé et le directeur de l'école. N'hésitez pas à vous informer sur l'utilisation de la technologie et sur la façon dont les éducateurs donnent un enseignement différencié – qui rend l'apprentissage plus accessible à tous. Pour ce qui est des bulletins, assurez-vous que ceux de votre enfant soient toujours envoyés à la maison, tout comme le plan d'enseignement individualisé (PEI). Vérifiez le plan d'enseignement individualisé pour vous assurer que les objectifs d'apprentissage conviennent toujours à votre enfant. Si une réunion du Comité d'identification, de placement et de révision (CIPR) est prévue, vous pouvez demander que votre enfant y assiste si vous croyez que cela serait utile. Vérifiez régulièrement si votre enfant peut avoir accès à toute l'école, par exemple la cafétéria, le laboratoire informatique, le gymnase et la bibliothèque. Votre enfant devrait aussi avoir la possibilité de participer aux activités parascolaires et aux clubs offerts à l'école. Si votre enfant est au secondaire, informez-vous sur les programmes de transition et sur les stages en milieu de travail ou placements coop. Demandez si le personnel de l'école aide les élèves à se trouver un lieu de travail et à se familiariser avec le travail à effectuer.

Dolmage, Young, Stuart, Specht, & Strickland (2009) offrent certaines considérations à la lumière d'une recherche menée en Ontario sur les méthodes qu'utilisent avec succès certaines écoles secondaires pour enseigner à des élèves en difficulté dans des classes ordinaires. Comme un point d'entrée, les membres du public et les éducateurs doivent reconnaître les avantages

de l'intégration pour les autres élèves sans difficulté. Il incombe donc aux enseignants de promouvoir un milieu inclusif où tous les élèves sans exception sont acceptés comme membres d'une classe et participants à part entière. Comme tous les autres, les élèves en difficulté ont besoin qu'on leur donne des occasions d'établir des relations sociales en dehors des heures de classe afin de créer des amitiés et d'être des membres actifs de leur collectivité. Enfin, Dolmage et al. (2009) recommandent que les enseignants aient de grandes attentes à l'égard des élèves en difficulté et tentent de leur enseigner plus que les compétences de base nécessaires dans la vie courante. Dans une entrevue, un élève ayant une déficience intellectuelle déclarait au sujet de son meilleur ami :

J'ai un meilleur ami... Il est gentil... Il m'aide... C'est bon d'avoir un ami qui te défend et prend ta part... J'ai des amis à l'intérieur de l'école... Ils m'aident beaucoup... oui, on passe du temps ensemble [et] on joue sur mon Play Station.

L'Ontario English Catholic Teachers' Association a récemment publié deux rapports (2006, 2008) fondés sur les perspectives d'enseignants des niveaux primaire et secondaire. En résumé, les enseignants de classe ordinaire réclament un large éventail de soutiens et services pour les aider à aider les élèves en difficulté. Cela inclut notamment des occasions de formation professionnelle, du personnel formé au niveau de l'école et du conseil d'administration pour appuyer les pratiques des enseignants, des ressources pédagogiques accrues telles qu'une technologie d'aide, la réduction de l'effectif des classes en rapport avec le nombre d'élèves en difficulté et de plus petites écoles pour favoriser les pratiques d'inclusion.

On recommande plus précisément de continuer à donner aux enseignants l'occasion de poursuivre leur perfectionnement basé sur les principes de la conception universelle de l'apprentissage et la pédagogie différenciée. La conception universelle de l'apprentissage fournit aux enseignants des principes de planification de l'apprentissage pour un groupe varié d'élèves (Turnbull, Turnbull, Shank, Smith, & Leal, 2002), tandis que la pédagogie différenciée permet aux enseignants de tenir compte des intérêts des élèves, de leurs styles d'apprentissage et de leur volonté d'apprendre et d'adapter leur enseignement en fonction de ces caractéristiques divergentes (Tomlinson, 2001). Ces stratégies, ressources et activités fondées sur des données probantes sont des moyens efficaces de répondre aux besoins de n'importe quel élève tout en respectant les forces et les défis de l'élève.

Enfin, lorsque les enseignants ne se sentent pas prêts à enseigner aux élèves en difficulté et qu'ils souhaitent acquérir les compétences nécessaires pour faciliter l'intégration (Edmunds, 2003), on pourrait considérer le recours à des mentors pour leur expliquer et démontrer des modèles d'apprentissage professionnel. Cette forme de formation professionnelle permet d'encadrer les enseignants à mesure qu'ils améliorent leurs connaissances en réfléchissant sur leurs pratiques et en participant à une formule d'apprentissage autonome et axé sur des buts à atteindre (Butler, Lauscher, Javis-Selinger, & Beckingham, 2004; Taylor & Pearson, 2005; Toll, 2005). Pour être en mesure d'approfondir leurs connaissances théoriques et de réfléchir à leurs méthodes d'enseignement, les enseignants doivent avoir des occasions de collaboration, de tutorat, de soutien et de dialogue avec leurs collègues (Guskey, 2003; Lyons

& Pinnell, 2001; Walpole & McKenna, 2004). Des mentors pourraient promouvoir de telles occasions (Gallagher & Grierson, 2007; Walpole, Justice, & Invernizzi, 2004) – à la lumière des considérations contenues dans ce rapport, ces derniers seraient des mentors en matière d'intégration qui offriraient un encadrement aux enseignants qui s'engagent dans une formation professionnelle pour enseigner à des élèves ayant une déficience intellectuelle dans des milieux favorables à l'intégration.

## Une dernière réflexion...

Une mère confiait récemment aux auteures du présent rapport que sa fille de 18 ans, qui a une déficience intellectuelle, doit chaque jour être accompagnée pour entrer à son école et pour se rendre jusqu'à la salle réservée aux élèves ayant des besoins particuliers. Sa fille qui, à l'âge de huit ans, était pleinement intégrée dans une classe ordinaire au primaire, marchait toute seule à l'école, jouait dans la cour d'école avec ses amis, se dirigeait vers sa classe sans aide doit maintenant, à l'âge de 18 ans, être escortée jusqu'à la classe! Politique, protectionnisme, pratique enracinée et commodité administrative ne sont que quelques-uns des facteurs qui ont contribué à créer un milieu dans lequel cette situation peut sembler normale. Qui d'autre accompagne-t-on pour entrer dans une école? Quel message est ainsi transmis aux autres élèves, au personnel et aux membres du public qui sont dans cet édifice? Quel message cette situation transmet-elle à la personne escortée? On ne s'arrête pas pour se demander ce qui justifie de telles actions envers des élèves qui ont une déficience intellectuelle; on pense qu'on fait ce qui est le mieux pour eux. On devrait toutefois se demander si c'est mieux pour eux ou mieux pour nous? Il est clair que pour relever le défi de créer de véritables pratiques d'intégration, il faut commencer par prendre conscience du fait que chaque élève a droit à l'accès et aux possibilités offertes. Pour cela, nous devons, en tant qu'éducateurs, modifier nos perspectives de l'éducation spécialisée et examiner les hypothèses fondamentalement discriminatoires qui orientent les pratiques.

“ James voudrait participer davantage aux activités de son école. Il aimerait faire partie de l'équipe de natation, se joindre à un ensemble ou un groupe de musique, faire des exercices avec l'équipe de football après l'école (ce qu'il a déjà fait), faire partie de l'équipe d'athlétisme, être membre de groupes de théâtre, participer à des spectacles d'artistes amateurs, siéger au conseil étudiant, etc. James a beaucoup à offrir et bien des talents à développer. ... Je ne me demande pas si les membres du personnel s'occupent ou non de mon fils : ils le font et mon fils le sent. Je me pose des questions sur son placement et son programme – s'ils répondent à ses besoins individuels plutôt qu'à des besoins logiques du personnel et de l'administration. J'aimerais faire changer des choses et j'espère que ces changements se produiront en collaboration avec toutes les personnes intéressées à son bien-être.

Jennifer K., parent d'un élève ayant une déficience intellectuelle

# Bibliographie

- Abbott, S., & McConkey, R. (2004). The barriers to social inclusion as perceived by people with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities, 10*(3), 275-287.
- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making education for ALL inclusive: Where next? *Prospects, 38*(1), 15-34.
- Bennett, S., Dworet, D., & Weber, K. (2008). *Special education in Ontario schools* (6<sup>th</sup> Ed.). St. David's, ON: Highland Press.
- Bennett, K., Reichow, B., & Wolery, M. (2011). Effects of Structured Teaching on the Behavior of Young Children With Disabilities. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 26*(3), 143-152. doi:10.1177/1088357611405040
- Bennett, S., & Wynne, K. (2006). *Special Education Transformation: The report of the co-chairs with recommendations of the working table on special education*. Ministry of Education, Ontario.
- Bialas, J. B., & Boon, R. (2010). Effects of self-monitoring on the classroom preparedness skills of kindergarten students at-risk for developmental disabilities. *Australasian Journal of Early Childhood, 35*(4).
- Brahm, N., & Kelly, N. (2004). Pupils' views on inclusion: Moderate learning difficulties and bullying in mainstream schools. *British Educational Research Journal, 30*(1), 43-64.
- Brown, H., Ouellette-Kuntz, H., Lysaght, R., & Burge, P. (2011). Behavioural intentions towards peers with disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 24*(4), 322-332.
- Butcher, S., & Wilton, R. (2008). Stuck in transition? Exploring the spaces of employment training for youth with intellectual disability. *Geoforum, 39*, 1079-1092.
- Butler, D. L., Lauscher, H. N., Javis-Sellinger, S., & Beckingham, B. (2004). Collaboration and self-regulation in teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education, 20*(5), 435-455.
- Bunch, G., & Valeo, A. (2004). Student attitudes towards peers with disabilities in inclusive and special education schools. *Disability and Society, 18*(1), 61-78.
- Capper, C., Theoharis, G., & Sebastian, J. (2006). Toward a framework for preparing leaders for social justice. *Journal of Educational Administration, 44*(3), 209-224.
- Carter, E., Clark, N., Cushing, L., & Kennedy, C. (2007). Moving from elementary to middle school: A smooth transition for students with severe disabilities. In K. Frieberg (Ed.), *Educating exceptional children* (18<sup>th</sup> Ed.) (pp. 187-192). Dubuque, IA: McGraw Hill.
- Cloninger, C. J. (2004). Designing collaborative educational services. In F. Orellove, D. Sobsey, & R. Silverman (Eds.), *Educating children with multiple disabilities: A collaborative approach* (pp. 1-30). Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Company.
- Connelly, V., & Graham, S. (2009). Student teaching and teacher attrition in special education. *Teacher Education and Special Education, 32*(3), 257-269.
- Cuckle, P., & Wilson, J. (2002). Social relationships and friendships among young people with Down's syndrome in secondary schools. *British Journal of Special Education, 29*, (2), 66-71.
- Davis, J., & Watson, N. (2001). Where are the children's experiences? analysing social and cultural exclusion in 'special' and 'mainstream' schools. *Disability & Society, 16*, (5), 671-687.
- DiGiorgio, C. (2004). A learning experience: Case study of an integrated resource teacher. *Westminster Studies in Education, 27*, 189-205.
- Dalmage, M., Young, G., Stuart, H., Specht, J., & Strickland, J. (2009). *Evidence of effective high school inclusion: Research, resources and inspiration*. Report prepared for the Ontario Ministry of Education.
- Edmunds, A. (2003). The inclusive classroom - Can teachers keep up? A comparison of Nova Scotia and Newfoundland & Labrador perspectives. *Exceptionality Education Canada, 13*(1), 29-48.
- Fowler, S. A., Schwartz, I., & Ahwater, J. (1991). Perspectives on the transition from preschool to kindergarten for children with disabilities and their families. *Exceptional Child, 58*, 136-145.
- Frederickson, N., Simmonds, E., Evans, L., & Soulsby, C. (2007). Assessing the social and affective outcomes of inclusion. *British Journal of Special Education, 34*(2), 105-115.
- Freeman, S. (2000). Academic and social attainments of children with mental retardation in general and special education. *Remedial and Special Education, 21*(1), 3-26.
- Gallagher, T., & Grierson, A. (2007). *Final Report for the Literacy and Numeracy Secretariat: Evaluation of the Niagara Catholic District School Board's Literacy/Numeracy Coaching Project* (Tech. Rep. No. 1). St. Catharines, Ontario: Brock University, Faculty of Education.
- Galambos, L., & Leo, C. (2010). *Work experience transition program*. Conference Proceedings: Human Rights and Persons with Intellectual Disabilities Conference, Education and Employment Stream. April 21-22, 2010, Niagara Falls, ON.
- Grover, S. (2002). Whatever Happened to Canadian Children's Equality Rights? A Re-consideration of the Eaton Special Education Case. *Education and the Law, 14*(4), 253-263. doi:10.1080/0953996022000056021
- Guskey, T. R. (2003). Analyzing lists of the characteristics of effective professional development to promote visionary leadership. *NASSP Bulletin, 87* (637), 4-20.
- Hutchinson, N. (2010). *Inclusion of exceptional learners in Canadian schools*. Toronto: Pearson Education.
- Janus, M., Lefort, J., Cameron, R., & Kopechanski, L. (2007). Starting kindergarten: Transition issues for children with special needs. *Canadian Journal of Education, 30*(3), 628-648.
- Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A., & Kaplan, I. (2007). The impact of placing students with special education needs in mainstream schools on the achievement of their peers. *Educational Researcher, 49*(4), 365-382.
- Lewis, R.B., & Doorlag, D.H. (1999). *Teaching special students in general education classrooms* (5<sup>th</sup> Ed.). Columbus, OH: Merrill.
- Leyser, Y., & Kirk, R. (2004). Evaluating inclusion: an examination of parent views and factors influencing their perspectives. *International Journal of Disability, Development and Education, 51*(3), 271-285.
- Lombardi, T., & Hunka, N.L. (2001). Preparing general education teachers for inclusive classrooms: Assessing the process. *Teacher Education and Special Education, 24*(3), 183-197.
- Lyons, C. A., & Pinnell, G. S. (2001). *Systems for change in literacy education: A guide to professional development*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Marsh, R., To, R., Payne-Mercer, C., Mercer, L., & Ricketts, J. (2010). *Community education through cooperative education (CICE) program at selected community colleges in Ontario*. Conference Proceedings: Human Rights and Persons with Intellectual Disabilities Conference, Education and Employment Stream. April 21-22, 2010, Niagara Falls, ON.
- McDougall, J., DeWitt, D.J., Kinga, G., Miller, L.T., & Killip, S. (2004). High school aged youths' attitudes toward their peers with disabilities: The role of schools and student interpersonal factors. *International Journal of Disability, Development and Education, 51*(3), 287-313.
- Ministry of Education of Ontario (2009). *Ontario's equity and inclusive education strategy*. Toronto: Queen's Printer for Ontario.
- Momson, W.F. & Rude, H. A. (2002). *Beyond textbooks: A rationale for a more inclusive use of literature in Pre-Service special education teacher programs*. *Teacher Education and Special Education, 25*(2), 114-123.
- Nachshen, J. S., Garcin, N., & Minnes, P. (2005). Problem behaviour in children with intellectual disabilities: Parenting stress, empowerment and school services. *Mental Health Aspects of Developmental Disabilities, 8*, 105-114.
- Neubert, D., & Moon, S. (2006). Postsecondary settings and transition services for students with intellectual disabilities: Models and research. *Focus on Exceptional Children, 39*(4), 1-8.
- Nowicki, E. A. (2006). A cross-sectional multivariate analysis of children's attitudes towards disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research, 50*(5), 335-348.
- Ontario English Catholic Teachers Association (2006). *OECTA Elementary Workload Study*. James Mat Research Incorporated.
- Ontario English Catholic Teachers Association (2008). *OECTA Secondary Workload Survey Report*. James Mat Research Incorporated.
- Ouellette-Kuntz, H., Hutchinson, N., & Box, H. (2008). A quarter century of inclusive education for children with intellectual disabilities in Ontario: public perceptions. *Canadian Journal of Educational Administration & Policy, 87*, 1-22.
- Praisner, C. (2003). Attitudes of elementary school principals toward the inclusion of students with disabilities. *Exceptional Children, 69*(2), 135-145.
- Ray, L. D. (2003). The social and political conditions that shape special-needs parenting. *Journal of Family Nursing, 9*, 281-304.
- Riehl, C. J. (2000). The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: A critical review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration. *Review of Educational Research, 70*, 55-81.
- Rogers, C. (2007). Experiencing an 'inclusive' education: Parents and their children with special educational needs. *British Journal of Sociology of Education, 28*, 55-68.
- Silverman J.C. (2007). Epistemological beliefs and attitudes toward inclusion in pre-service teachers. *Teacher Education and Special Education, 30*(1), 42-51.
- Slee, R. (2006). Inclusive Education: Is this horse a Trojan? *Exceptionality Education Canada, 16*(3), 223-242.
- Stanovch, P., & Jordan, A. (2004). Inclusion as professional development. *Exceptionality Education Canada, 14*(2&3), 169-188.
- Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly, 43*(2), 221-258.
- Tamlinson, C.A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed ability classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Townsend, M., Wilton, K., & Vakilrad, T. (1993). Children's attitudes toward peers with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research, 37*, 405-411.
- Tumbull, R., Tumbull, A., Shank, M., Smith, S., & Leal, D. (2002). *Exceptional lives: Special education in today's schools* (3<sup>rd</sup> Ed.). Columbus, OH: Merrill, Prentice-Hall.
- Tumbull, A. P., Turbiville, V., & Tumbull, H. R. (2000). Evolution of family professional partnership models: Collective empowerment as the model for the early 21st century. In S. J. Meisels & J. P. Shankoff (Eds.), *Handbook of early intervention* (pp. 630-650). New York: Cambridge University Press.
- Wagner, M., Newman, L., Cameto, R., Levine, P., & Marder, C. (2007). Perceptions and expectations of youth with disabilities: A Special topic report on findings from the National Longitudinal Study-2 (NLS2): Chapter 6 - Youth expectations for the future.
- Waldron, N.L., McLeskey, J., & Pacchiano, D. (1999). Giving teachers a voice: teachers' perspectives regarding elementary inclusive school programs. *Teacher Education and Special Education, 22*(3), 141-153.
- Walpole, S., Justice, L., & Invernizzi, M. (2004). Closing the gap between research and practice: Case study of school-wide literacy reform. *Reading & Writing Quarterly, 20*, 261-283.
- Walpole, S., & McKenna, M. C. (2004). *The literacy coach's handbook: A guide to research-based practice*. New York: Guilford Press.
- Wiener, H.M. (2003). Effective inclusion: Professional development in the context of the classroom. *Teaching Exceptional Children, 35*(4), 12-18.
- Winn, S., & Hay, I. (2009). Transition from school for youths with a disability: Issues and challenges. *Disability & Society, 24*(1), 103-115.
- Wiener, J., & Tardif, C. (2004). Social and emotional functioning of children with learning disabilities. Does special education class placement make a difference? *Learning Disabilities Research and Practice, 19*(1), 20-32.
- Wolery, M. (1999). Children with disabilities in early elementary school. In R. C. Planta & M. J. Cox (Eds.), *The transition to kindergarten* (pp. 253-280). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Woloshyn, V., Bennett, S., & Berill, D. (2003). Working with students who have learning disabilities: Teacher candidates speak out. Issues and concerns in pre-service education and professional development. *Exceptionality Education Canada, 13*(1), 7-29.

INTÉGRATION  
COMMUNAUTAIRE  
Ontario 

240, chemin Duncan Mill, Bureau 403  
Toronto (Ont.) Canada M3B 3S6  
Téléphone : 416-447-4348 • Sans frais : 1-800-278-8025  
Courriel : info@communitylivingontario.ca

[www.communitylivingontario.ca](http://www.communitylivingontario.ca)



[facebook.com/communitylivingontario](https://facebook.com/communitylivingontario)



[twitter.com/CLOntario](https://twitter.com/CLOntario)



[youtube.com/comlivon](https://youtube.com/comlivon)