

RÉSUMÉ DE L'AUTEUR LIENS ENTRE L'AIDE ET LES DÉFIS : UTILISER NOTRE POTENTIEL HUMAIN

INCLUSION SCOLAIRE : ÉTUDE DES SERVICES EN ADAPTATION SCOLAIRE AU NOUVEAU-BRUNSWICK

A. Wayne MacKay

INTRODUCTION

Le texte suivant est mon résumé du rapport MacKay sur l'inclusion scolaire au Nouveau-Brunswick.

Mon rapport s'intitule *Liens entre l'aide et les défis : Utiliser notre potentiel humain*. Certains penseront peut-être que l'inclusion scolaire et l'excellence du rendement scolaire sont des forces opposées et que l'inclusion comporte nécessairement des normes moins rigoureuses. En fait, c'était une conclusion importante d'un précédent rapport sur l'éducation parrainé par le Nouveau-Brunswick¹. Mon rapport révèle que cette situation n'est pas nécessaire. En effet, les projets de littératie mis sur pied récemment au Nouveau-Brunswick peuvent déjà avoir un impact comme le démontre le rendement amélioré des élèves du Nouveau-Brunswick aux tests de littératie.² Un grand nombre de recommandations figurant dans ce rapport est consacré à la recherche d'autres méthodes de prestation des services éducatifs dans l'objectif de continuer à encourager et à encadrer les élèves, tout en les mettant au défi de satisfaire à des normes élevées. Je pense que les deux peuvent et doivent aller de pair.

Mon rapport a été compilé après de longs mois de recherche et de consultation avec les Néo-Brunswickois qui s'investissent dans le système éducatif : les enseignants, les parents, les fonctionnaires du ministère de l'Éducation, les élèves, les associations de professionnels, les membres des syndicats et les autres ministères gouvernementaux qui travaillent en étroite collaboration avec le ministère de l'Éducation. Pendant près de neuf mois, plus de sept cents personnes ont été consultées dans le cadre de trente-cinq séances séparées. J'ai aussi reçu, de cent vingt-six personnes et organismes des

¹ SCRABA, Elana J., *Schools Teach – Parents & Communities Support – Children Learn – Everyone Benefits* (avril 2002).

² Fait référence à une tendance préliminaire de 2004 à 2005 décelée dans les évaluations des tests de lecture et d'écriture des élèves de deuxième année en immersion en anglais et en français administrés par le ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick. Il s'agissait d'un suivi à l'embauche et à l'affectation de spécialistes en lecture, de spécialistes en littératie, d'enseignants responsables de la littératie (mentors) par le ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick. Cela semble être un investissement important en littératie et dans l'application de normes de rendement plus élevées pour les élèves de la province.

commentaires écrits. Des consultations ont été menées dans des grandes villes, des régions rurales et des communautés des Premières Nations, et ce, dans les deux langues officielles. La majorité des séances a eu lieu à Fredericton, à la demande des participants. Les personnes ou les groupes qui ne pouvaient pas participer aux séances de consultation formelles ont été consultés par écrit. Les 95 recommandations contenues dans le présent rapport sont bien fondées sur les opinions et sur les perspectives orales et écrites des Néo-Brunswickois.

Le principal centre d'intérêt du présent rapport est l'inclusion et j'ai essayé d'être inclusif dans la préparation de ce rapport ainsi que dans le processus de révision. L'inclusion n'est pas réservée aux seuls élèves ayant des besoins particuliers ou présentant des « atypies ». C'est une attitude et une approche qui favorise chez tous les élèves un sentiment d'appartenance. C'est une approche qui renforce l'estime de soi de tous les élèves; il s'agit de tenir compte de la diversité sur toutes ses formes et de promouvoir une véritable égalité de chances pour tous les élèves du Nouveau-Brunswick. La souplesse, et non simplement l'adhérence à un dogme, est importante quand il s'agit d'aborder des situations de salle de classe. Une approche uniformisée ne convient pas à un système d'inclusion scolaire. Le système doit pouvoir s'adapter aux nombreux styles d'apprentissage différents que les enfants apportent en salle de classe. Cette définition élargie de l'inclusion est un fondement important du présent rapport.

Pendant la phase de consultation de cette étude, les parents, les enseignants et les élèves ont tous été avertis du fait que le système avait vraiment besoin d'être renforcé, car les élèves de tous les niveaux scolaires n'étaient pas bien servis. Se contenter de poursuivre ce qui a déjà été fait ne suffira pas. Il serait exagéré de dire que le système d'éducation du Nouveau-Brunswick est en état de crise. On peut néanmoins conclure qu'il est soumis à un stress considérable et qu'il en est à un tournant important. Le maintien du *statu quo* n'est pas une option. Le Nouveau-Brunswick a été chef de file dans le concept et la philosophie de l'inclusion, et il doit passer à la prochaine étape qui consiste à s'imposer chef et innovateur de la mise en œuvre et de la prestation des services.

Le renforcement du système d'inclusion scolaire pourrait attirer des immigrants dans la province. Les immigrants « éventuels » au Nouveau-Brunswick seraient attirés par un système qui tient vraiment compte des différences de manière efficace et positive. À l'heure actuelle, toutes les populations du Nouveau-Brunswick diminuent, à l'exception de celle des Premières Nations, et le renforcement du système d'inclusion scolaire existant pourrait aussi contribuer à améliorer l'avenir du Nouveau-Brunswick.

Si nous ne nous occupons pas maintenant d'offrir une bonne éducation et de tirer le meilleur parti possible de notre potentiel humain, nous paierons plus tard sur le plan du système juridique, du système de sécurité sociale et au niveau du potentiel perdu des gens qui peuvent contribuer grandement à la société du Nouveau-Brunswick. L'un des avantages d'un système d'inclusion scolaire est de compter sur le potentiel des personnes qui sont souvent marginalisées.

Le rapport complet *L'inclusion scolaire : étude des services en adaptation scolaire au Nouveau-Brunswick*, comporte plus de 350 pages de texte et environ 500 pages d'annexes, et il est disponible dans Internet à l'adresse <http://www.qnb.ca/0000/index-f.asp>, auprès du ministère de l'Éducation au (506) 453-3678 (de 8 h 15 à 17 h) ou en écrivant au ministère de l'Éducation, Place 2000, C.P. 6000, Fredericton (N.-B.) E3B 5H1.

A. Wayne MacKay
Le 1^{er} mai 2006

INCLUSION / INCLUSION SCOLAIRE

Définitions

Les personnes préoccupées par la promotion de l'éducation inclusive se réjouissent des avancements faits dans ce domaine. Outre les nouveaux développements dans le domaine de la philosophie d'enseignement et des pratiques éducatives, on retrouve un grand nombre de décisions judiciaires rendues par les tribunaux, les commissions et tribunaux des droits de la personne, y compris la Cour suprême du Canada. Le concept d'inclusion scolaire a émergé en tant que nouvelle approche de prestation des services éducatifs qui offre des solutions à un grand nombre de difficultés actuellement rencontrées par les éducateurs. Il présente aussi des défis de taille en matière de mise en œuvre.

Une étude en adaptation scolaire menée dans la province du Manitoba en 2001 définit l'inclusion comme suit :

L'inclusion est une façon de penser et d'agir qui permet à chaque personne de se sentir acceptée, valorisée et protégée. Une collectivité inclusive évolue constamment de manière à répondre aux besoins de ses membres. Une collectivité inclusive cherche à améliorer le bien-être de chaque membre de la collectivité. L'inclusion va au-delà de l'idée d'un endroit physique et inclut un système de valeurs fondé sur des croyances qui encouragent la participation, l'appartenance et l'interaction.³

Gary Bunch et Kevin Finnegan proposent également une définition du terme « inclusion » ou « inclusion scolaire ». Les auteurs résument ce concept de la façon suivante :

L'inclusion décrit une pratique éducative fondée sur la croyance philosophique selon laquelle chaque apprenant, qu'il souffre ou non d'un handicap, a le droit de recevoir son éducation avec ses pairs au sein de groupes du même âge, et l'éducation reçue dans les salles de classe régulières de la collectivité est bénéfique pour tous. Dans ce contexte, les enseignants, les parents et les autres intervenants collaborent en ayant recours aux ressources appropriées et suffisantes afin d'interpréter et de mettre en œuvre le programme régulier de manière souple en fonction des habiletés et des besoins individuels de tous les apprenants.⁴

Tout en faisant partie intégrante de l'inclusion, cette définition est davantage liée au concept d'incapacité qu'au concept élargi d'inclusion de l'étude du Manitoba cité précédemment et auquel je souscris.

³ Manitoba Education, Training and Youth. *Follow-up to the Manitoba Special Education Review: Proposals for a Policy, Accountability and Funding Framework*, septembre 2001.

⁴ Les conclusions préliminaires de *Crucial Terms Project* de Gary Bunch et de Kevin Finnegan m'ont été présentées par les auteurs mêmes de cette étude en mai 2005.

Un élève actuellement inscrit dans un système scolaire du Nouveau-Brunswick a offert une définition simple et utile de l'inclusion au cours des séances de consultation. L'élève a affirmé : « Je me sens comme les autres. Je fais les mêmes choses, mais de manière différente. »⁵

Interprétation générale de l'inclusion

Ma recherche et les commentaires reçus au cours du processus de consultation appuient une interprétation générale de l'inclusion, une inclusion pertinente pour tous les élèves. Tous les élèves devraient être reconnus pour ce qu'ils sont et avoir accès à des programmes et à des cours appropriés. Une attention aux cultures et aux perspectives de la majorité et des minorités contribue à faire de l'inclusion un élément pertinent pour tous les élèves. Cette interprétation générale comporte un autre avantage. Elle rend l'inclusion scolaire particulièrement conforme aux garanties légales d'égalité au Canada.

L'inclusion au sens large soutient les mandats d'égalité de la *Charte canadienne des droits* et du code des droits de la personne du Nouveau-Brunswick. Cela est élaboré dans la phase de fond de mon rapport. Cet impératif de l'égalité est fondé sur la reconnaissance des différences et l'adaptation à celles-ci, qu'elles soient d'ordre linguistique, culturel ou socio-économique, d'origine autochtone ou d'origine géographique ou qu'elles soient rattachées aux niveaux d'aptitude, pour n'en nommer que quelques-unes. L'égalité exige de s'adapter aux différences et aux changements systémiques de nos structures existantes de sorte que tous les élèves puissent sentir qu'ils appartiennent réellement au système éducatif et qu'ils puissent en profiter. L'objectif de l'inclusion scolaire est l'atteinte des résultats en constante amélioration pour tous les élèves dans tous les domaines (scolaire, affectif, social et physique), tout en fournissant aux éducateurs et au personnel un milieu de travail satisfaisant et positif.

Compte tenu du déclin démographique du Nouveau-Brunswick, cette approche est aussi très logique. Le taux de natalité croissant des communautés des Premières Nations et des communautés d'immigrants est la principale source de croissance démographique des secteurs francophone et anglophone. Ces groupes peuvent devenir les sources de la future stabilité démographique de la province. Ils démontrent aussi que le système d'éducation du Nouveau-Brunswick doit être inclusif au sens large et qu'il doit veiller à ce que tous les élèves aient un sentiment d'appartenance à la communauté scolaire.

L'intégration de chaque enfant dans une salle de classe ordinaire n'est pas un remède universel. Les avantages de l'inclusion qui crée chez les enfants un sentiment d'appartenance et leur permettent de développer leurs aptitudes sociales sont relativement évidents. La promotion de la tolérance envers la diversité et l'acceptation de la différence sont des résultats importants de l'inclusion. Les avantages scolaires de l'intégration de certains enfants ne sont pas aussi manifestes. Les apprenants sont de plus en plus divers et il est évident que tous n'entrent pas dans le même moule. Les avantages de l'intégration à plein temps dans la salle de classe ordinaire pour les enfants ayant un état de santé précaire ou présentant de multiples incapacités doivent être examinés attentivement. Parfois, il sera dans le meilleur intérêt de l'« enfant ayant des besoins particuliers » et du reste de la classe d'envisager un « retrait »

⁵ Consultation avec les élèves ayant des besoins particuliers (anglophones). Fredericton, 18 mars 2005. Voir page 52 de l'annexe M.

rigoureusement contrôlé de la salle de classe régulière. Évidemment, l'enfant qui est retiré doit avoir accès à un autre milieu d'apprentissage positif et revenir dans la salle de classe lorsque cela est possible. La souplesse, et non le dogme, devrait prévaloir dans la mise en œuvre de l'inclusion au Nouveau-Brunswick.

Écoles axées sur l'enfant; collectivités axées sur l'école

Tout bon système scolaire doit être axé sur l'enfant et c'est justement ce que le système du Nouveau-Brunswick cherche à faire. Le défi de la présente étude et des recommandations qui en découlent visent à promouvoir cet objectif en termes réalistes et pratiques. Le Nouveau-Brunswick est une province à prédominance rurale et le concept traditionnel de l'école au centre de la collectivité est ancré dans l'histoire. Les écoles ne peuvent pas modifier à elles seules l'éducation aux enfants, mais elles peuvent y parvenir en partenariat avec la société dans son ensemble – les autres ministères gouvernementaux, le secteur privé, les groupes communautaires, les parents, les élèves et le grand public. L'idéal serait que les écoles soient un élément vital d'une culture plus globale de l'apprentissage. Il faudrait mettre davantage l'accent sur l'école en tant que centre de la collectivité et les écoles devraient aussi être considérées comme le lieu où des services de tout genre sont offerts aux élèves. Les écoles devraient non seulement être plus centrales pour nos collectivités, mais elles devraient aussi s'ouvrir et accueillir l'ensemble de la collectivité.

Évidemment, il est impossible de relever tous les défis du monde moderne au sein du système scolaire, quand bien même il s'agirait d'un système bien conçu et doté de ressources suffisantes. Les autres organismes gouvernementaux, le secteur privé et les parents ont aussi un rôle important à jouer. Dans cette société consciente des droits, il importe que les parents assument leurs responsabilités et leurs devoirs à l'égard de leurs enfants et de la collectivité scolaire en général. Le droit des parents d'être consultés, informés et engagés dans l'éducation de leurs enfants s'accompagne de la responsabilité de collaborer avec les représentants scolaires et de contribuer, d'une façon ou d'une autre, à l'éducation de leurs enfants. La plupart des parents sont heureux de participer et d'aider dans la mesure de leurs possibilités. Une bonne éducation est un mouvement coopératif.

Le Nouveau-Brunswick a entrepris de suivre la voie de l'inclusion depuis maintenant près de vingt ans. En cours de route, une volonté et une capacité formidables de soutenir l'inclusion se sont instaurées dans la province. Le gouvernement du Nouveau-Brunswick et le ministère de l'Éducation ont entrepris des démarches pour résoudre certaines difficultés en élaborant le *Plan d'apprentissage de qualité* et en commandant la présente étude. Ces deux initiatives ont été renforcées dans l'ouvrage *Croire à la réussite 2005 : un rapport sur notre progression vers les cibles du Plan d'apprentissage de qualité*, publié en avril 2005. Les discussions menées pendant les séances de consultation dans le cadre de cette étude ont repéré certains des avantages extraordinaires des efforts du Nouveau-Brunswick dans le domaine de l'inclusion au cours des vingt dernières années. L'apparence d'une plus grande tolérance chez les élèves et le personnel, les formidables amitiés et les doux moments sont tous nés sur la voie de l'inclusion. Le Nouveau-Brunswick possède un système scolaire bienveillant et celui-ci peut être lié au défi que les élèves doivent relever pour satisfaire à des normes élevées. Le Nouveau-Brunswick peut s'enorgueillir de plusieurs mesures valables. L'un

des moyens de connexion essentiels est d'assurer une communication efficace et continue.

Cela dit, nous reconnaissons qu'il est plus facile de tracer le chemin de l'inclusion scolaire que de le suivre. La promesse de l'inclusion scolaire est énorme, mais les défis le sont tout autant. On s'accorde à dire que le concept d'inclusion rapporte des avantages tangibles. Le défi consiste à savoir comment mieux mettre en œuvre une véritable inclusion dans les salles de classe du Nouveau-Brunswick.⁶ C'est un défi qu'il faut relever au nom des élèves du Nouveau-Brunswick pour permettre à la province d'exploiter son plein potentiel humain.

⁶ L'analyse présentée ici se concentre sur l'égalité et l'inclusion à l'école primaire et à l'école secondaire, car il s'agit de l'approche qui s'applique le mieux à la présente étude. L'auteur fait observer que plusieurs des thèmes abordés lancent également des défis dans l'éducation postsecondaire (et dans les transitions vers l'éducation postsecondaire). J'ai examiné la question de manière plus approfondie dans l'ouvrage de A. Wayne MacKay et Janet Burt-Gerrans, *Equality for Students with Disabilities: From Primary to Post Secondary Education (Rights, Obligations and Opportunities: Disability Service Providers Round Table*, A. Wayne MacKay, discours-programme, Acadia University, juin 2003).

LE CONTEXTE DU NOUVEAU-BRUNSWICK⁷

Le Nouveau-Brunswick est une province tout à fait unique qui comporte ses propres défis et ses propres forces. Ce qui fait notamment sa spécificité et sa force est son système éducatif bilingue, créé par l'article 4 de la *Loi sur l'éducation*. Cet article crée deux systèmes d'éducation séparés fonctionnant simultanément côte à côte. En vertu de la *Loi*, les conseils d'éducation de district peuvent prendre des décisions et établir les politiques à suivre sur un certain nombre de questions, dans le cadre des normes et des lignes directrices de base du ministère de l'Éducation.

Les objectifs du système du Nouveau-Brunswick sont ambitieux et les attentes sont élevées. La province respecte les deux groupes linguistiques officiels et encourage le bilinguisme en établissant des programmes d'immersion en français. Elle tente de servir des populations rurale et urbaine d'une manière relativement équitable. Elle aspire, par le *Plan d'apprentissage de qualité*, à améliorer grandement son rendement quant aux résultats d'évaluation internationale des élèves. Il faut enfin souligner qu'elle veut offrir à tous les élèves du Nouveau-Brunswick une inclusion scolaire de qualité. C'est une œuvre de taille rendue encore plus complexe par la faible population de base et le budget limité disponible dans la province.

Le rapport intitulé Étude des coûts des élèves exceptionnels préparé par le Bureau du contrôleur du Nouveau-Brunswick en juin 2004⁸ fournit des données fraîchement recueillies. Il fait état d'une inscription totale de 36 025 élèves au secteur francophone et de 84 575 élèves au secteur anglophone. Le rapport *Statistiques sommaires, année scolaire 2003-2004* indique qu'à l'échelle du district, la plus forte inscription dans les cours d'immersion en français se trouve dans la ville de Moncton, suivie par Rothesay, Fredericton et Saint John. Les autres districts affichent tous des taux d'inscription faibles en immersion française. Invariablement, d'après cet aperçu, les taux d'inscription en immersion française sont plus élevés au cours des premières années scolaires dans tous les districts. Cela pourrait indiquer soit une popularité croissante du programme d'immersion en français au fil du temps, soit un faible taux de rétention des élèves au sein du programme. Des données longitudinales s'imposent pour tirer toute conclusion sur ce point.⁹

Mille quatre cent quatre-vingt-deux élèves des Premières Nations fréquentaient les écoles de la province en septembre 2004. La majorité des élèves des Premières Nations se trouve au secteur anglophone. Les collectivités des Premières Nations voient l'éducation sous un angle particulier et manifestent un intérêt spécial à son égard. L'éducation à l'intention de ces collectivités a été une situation difficile, y compris les écoles fédérales établies sur les réserves et l'éducation provinciale négociée par le gouvernement fédéral. Plus récemment, des bandes ont assumé individuellement la prise en charge du fonctionnement des écoles établies sur les réserves et ont participé directement à la négociation des ententes sur les frais scolaires avec le ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick pour les élèves des Premières Nations fréquentant les écoles de la province.

⁷ DUMAS, Pierre. *Analyse des politiques, de la prestation des services, des pratiques et des examens provinciaux*. Voir l'annexe H.

⁸ *Rapport du contrôleur*, p. 90 de ce rapport.

⁹ Politiques et planification, *Statistiques sommaires, année scolaire 2003-2004* (ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, mars 2004) p. 16-17. [Ci-après *Statistiques sommaires*]

Le document statistiques sommaires offre également un aperçu du personnel scolaire, estimant le personnel enseignant (y compris les enseignants réguliers, les administrateurs scolaires, le personnel de la bibliothèque, les conseillers d'orientation, les enseignants-ressources, les psychologues scolaires, les superviseurs, les directeurs de l'éducation et les directeurs généraux) à 5 230,8 employés au secteur anglophone et à 2 266,8 employés au secteur francophone. Parmi eux, la majorité sont des enseignants réguliers (79 % au secteur anglophone et 80 % au secteur francophone). Les enseignants-ressources et autres membres du personnel qui s'occupent des élèves ayant des besoins particuliers représentent 10 % des effectifs au secteur anglophone et 9 % au secteur francophone. Les psychologues scolaires (embauchés par les districts) représentent 0,34 % de l'effectif au secteur anglophone et 1,7 % au secteur francophone. Les conseillers en orientation représentent 2,4 % de l'effectif au secteur anglophone et 1,1 % au secteur francophone. Au 30 septembre 2003, on dénombrait 764,7 aides-enseignants au secteur anglophone et 329,1 au secteur francophone.

Renvoyant au Programme extra-mural du ministère de la Santé et du Mieux-être, le *Rapport du contrôleur* indique qu'il y avait alors des physiothérapeutes, des ergothérapeutes, des orthophonistes, des travailleurs sociaux, des inhalothérapeutes, des diététistes cliniques et des infirmiers affectés dans le cadre du Programme extra-mural. Le contrôleur n'a pas été en mesure d'établir le nombre de postes mis à la disposition des élèves de l'école dans le cadre de ce programme, car il n'a pu obtenir que le nombre de minutes consacrées par divers professionnels de la santé par type de patient et par région sanitaire.

L'un des défis auquel fait face la prise de décision fondée sur les preuves au Nouveau-Brunswick est la rareté de statistiques fiables, en particulier sur la durée. Par exemple, nous avons peu de données sur l'incidence ou l'éventail des incapacités dans la province au sens large ou par district. Le nombre d'incapacités à faible incidence mais très coûteuses peut avoir d'importantes répercussions sur le budget d'un district donné. L'élaboration de meilleures données statistiques est l'une de mes recommandations pour une prochaine étude, car ces données sont capitales pour offrir une meilleure éducation dans la province.

LE PROCESSUS D'ÉTUDE : RECHERCHE PRÉLIMINAIRE, CONSIDÉRATIONS ET CONSULTATIONS JURIDIQUES

Cette étude a été menée sur plusieurs mois et sur deux continents. Mon adjointe administrative et à la recherche Janet Burt-Gerrans m'a fourni une aide inestimable tout au long de l'étude, et Pierre Dumas, Michael Fox, Cathy Thorburn et le cabinet d'expertise comptable Grant Thornton ont fait pour moi des sous-traités précieux qui enrichissent le rapport final. La recherche préliminaire comprend des considérations juridiques passées et actuelles dans les systèmes éducatifs néo-brunswickois et canadien. L'étude a examiné les meilleures pratiques en matière d'inclusion scolaire¹⁰ – techniques ou méthodes qui, par l'expérience et la recherche, se sont avérées fiables dans l'obtention du résultat escompté – une meilleure expérience éducative pour tous les élèves.

Recherche préliminaire

L'étude de la documentation et des meilleures pratiques a fourni un fondement solide à cette étude, qui, bien que limitée par le temps, était de grande envergure, tel que le révèle l'annexe M du rapport. Voici quelques-uns des thèmes dominants.

- Bien-fondé de l'inclusion
- Besoin de souplesse
- Importance des équipes éducatives
- Besoin de membres d'équipe variés et bien formés
- Manque d'harmonie dans la terminologie fondamentale
- Importance de mettre tous les élèves au défi d'atteindre leur potentiel

L'analyse de Pierre Dumas concernant les autres études sur l'inclusion menées au Canada a révélé que toutes les provinces faisaient face aux mêmes défis relativement à l'inclusion et à la satisfaction des besoins des élèves ayant des besoins particuliers. En analysant ces études, j'ai conclu qu'il n'y pas de réponse simple et que chaque province est unique. Le partage de l'information entre les provinces offre de nombreux avantages et cette observation fait partie des recommandations.

Le modèle d'une prestation de services intégrés dans les diverses provinces a été examiné par Cathy Thorburn (annexe R de mon rapport) et la Saskatchewan a émergé en tant que chef de file dans ce domaine. Dans le cadre du processus d'étude, j'ai visité la Saskatchewan et j'ai rencontré les représentants de divers ministères pour connaître le modèle de prestation de services intégrés et les défis du financement. Le besoin de financement adéquat et l'importance d'un dialogue continu à tous les niveaux étaient des thèmes dominants. L'étude approfondie de Michael Fox sur le perfectionnement professionnel et la formation dans diverses provinces (présentée à l'annexe I) prouve aussi la valeur de l'apprentissage dans les autres provinces. Michael Fox souligne aussi l'importance de la formation et du perfectionnement professionnels appropriés.

¹⁰ Annexe M, Résumé des séances de consultation.

Un voyage en Finlande, le pays numéro un mondial en ce qui a trait aux résultats du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), a permis d'avoir un aperçu positif de la scène internationale. Il a eu lieu en octobre 2005, tandis que je finalisais les recommandations et a fourni de nombreuses idées utiles :

- le bien-être des élèves est un fondement de l'apprentissage;
- les écoles doivent faire partie d'une culture de l'apprentissage;
- le Nouveau-Brunswick a des leçons à donner à d'autres endroits en matière d'inclusion;
- les normes élevées sont essentielles à la réussite;
- l'exploitation au maximum du potentiel humain est particulièrement importante dans les populations faibles.

Considérations juridiques

Lorsqu'il est question de la loi, il faut souvent trouver un juste milieu. Les tribunaux doivent souvent trouver un juste milieu entre les droits et les limites raisonnables. Ils doivent trouver un équilibre entre leur rôle constitutionnel de protecteurs des droits et les préoccupations légitimes de l'envahissement excessif du rôle politique, qui a été traditionnellement confié aux législateurs et aux administrateurs de première ligne.

Les éducateurs doivent quotidiennement effectuer de semblables et difficiles exercices d'équilibre. Peser les droits concurrentiels des élèves peut s'avérer difficile. Il faut trouver un juste milieu, par exemple, lorsqu'un élève est source de perturbation ou demande beaucoup d'énergie de la part de l'enseignant. Ces droits de l'élève peuvent aller à l'encontre des droits à un milieu d'apprentissage sécuritaire et efficace de tous les autres élèves. En effet, le droit de l'enseignant ou du personnel à un milieu de travail sécuritaire peut également entrer en ligne de compte. Les éducateurs doivent aussi cumuler divers rôles, attentes et relations. Un grand nombre de ces rôles et attentes ont changé au cours des dernières années.

Les élèves doivent également trouver le juste milieu. Pour eux, entrent en ligne de compte les attentes des adultes et des pairs ainsi que les pressions culturelles avec leur développement personnel, physique et émotionnel. Pour la grande majorité des élèves, s'amuser fait également partie de l'exercice d'équilibre. Ils doivent aussi peser leur désir de cadrer avec leur groupe de pairs et le besoin d'être une personne unique. Les élèves veulent être acceptés pour ce qu'ils sont et appartenir à la collectivité scolaire.

Le travail de préparation de ce rapport a été à la fois intéressant et difficile, mais il est surtout important. Dans une société démocratique, peu de choses ont autant d'importance que l'éducation de nos enfants.

« Que l'on se place d'un point de vue économique, social, culturel ou de la société civile, l'éducation des jeunes est primordiale dans notre société ¹¹ ».

¹¹ Jones c. *La Reine* (1986) 2 R.C.S. 284 au par. 22, selon le juge LaForest (ancien juge de la Cour Suprême né et résidant au Nouveau-Brunswick).

Les points suivants résument certaines considérations juridiques à l'endroit des systèmes d'éducation publique.

- L'adaptation – l'exigence pour atteindre l'égalité des personnes en vertu de la *Charte canadienne des droits* et de la législation provinciale en matière des droits de la personne – doit être entreprise sans causer de contrainte excessive. Les contraintes excessives peuvent prendre la forme d'une impossibilité, d'un risque grave ou de coûts démesurés.
- Les établissements doivent examiner les obstacles structurels tels que les pratiques, les procédures et les politiques quand ils abordent les questions d'égalité (analyse systémique).
- Lorsque les tribunaux dirigent les services à offrir pour assurer l'égalité, il revient au gouvernement de s'organiser pour fournir les services (transmettre la responsabilité d'un ministère à l'autre n'est pas une pratique acceptable).
- Dès qu'un gouvernement offre un service, il ne peut pas suspendre arbitrairement la prestation de ce service. Ce devoir jette un pont entre les ministères gouvernementaux.
- Les décideurs doivent prendre en compte toutes les circonstances pertinentes et non simplement adhérer aux politiques ou aux critères existants sans examiner les contextes particuliers et différents.
- Le système d'éducation publique a le devoir d'aborder de manière proactive les facteurs qui ont une incidence nuisible sur la qualité du milieu scolaire, en particulier en ce qui a trait au comportement discriminatoire, à la sécurité et à la protection des élèves.¹²
- Au moment de prendre des décisions sur les programmes et le placement, le système d'éducation publique doit tenir compte des droits des élèves à s'exprimer et aux possibles conséquences désastreuses (en fonction des renseignements disponibles), et prendre des mesures raisonnables pour gérer les risques prévisibles. Par exemple, les programmes à l'intention d'un élève souffrant d'une déficience intellectuelle connu pour son comportement violent ou menaçant doivent comporter des mesures appropriées visant à protéger l'élève, les autres élèves et le personnel. Celles-ci peuvent inclure des protocoles de gestion des urgences et des crises, une formation adéquate du personnel, un partage approprié de l'information ainsi que de l'équipement et des installations appropriés.
- Les écoles doivent offrir un milieu exempt de parti pris, de discrimination et d'intolérance où les droits sont respectés et où l'inclusion est prise en modèle.¹³

¹² *Attis c. District scolaire n° 15 du Nouveau-Brunswick* (1996) 1 R.C.S. 826.

¹³ *Ibid.*

- Les limites devraient se fonder sur le respect des droits d'autrui plutôt que sur la simple autorité et les approches à l'égard de l'égalité doivent reconnaître la complexité des besoins plutôt qu'appliquer des solutions stéréotypées.

Au cours des dernières années, l'intimidation et les autres formes de violence à l'école ont donné lieu à des titres-chocs des journaux, y compris les tueries survenues dans des écoles (aux États-Unis et, dans une moindre mesure, au Canada), de sévères volées de coups et attaques ainsi que des suicides¹⁴. Rien ne laisse entrevoir ici que l'inclusion favorise la violence à l'école, mais seulement que cette forme de violence pose un problème à tous les élèves. Les conséquences pour les enfants aux prises avec ces formes de violence sont très sérieuses et peuvent même constituer un danger de mort.

Veiller à la sécurité des enfants pendant qu'ils sont à l'école est une lourde responsabilité, en particulier lorsque les éducateurs font face à tous les défis qu'entraîne la violence et qu'ils tentent de répondre aux besoins éducatifs des élèves. Il n'est peut-être pas naturel de concevoir les questions de violence comme étant liées à l'égalité en matière d'éducation d'une manière très semblable à l'adaptation des élèves ayant des besoins particuliers. La similarité devient toutefois plus apparente lorsque l'on considère les questions relatives aux écoles sécuritaires comme étant liées à la dignité humaine, à l'inclusion et à l'appartenance. Les objectifs des écoles sécuritaires sont étroitement liés à ceux des écoles inclusives. Les écoles sécuritaires sont des écoles qui préconisent l'appartenance sociale pour tous les élèves, qui offrent à chaque élève un milieu d'apprentissage inclusif, qui favorisent la tolérance et le respect et qui proposent des mécanismes efficaces pour traiter les problèmes dès qu'ils se présentent. Les défis sont importants, mais les récompenses liées à des écoles sécuritaires et inclusives sont encore plus grandes.

Le langage de l'égalité comporte deux domaines d'application principaux en ce qui a trait à l'éducation. Premièrement, l'égalité est une affaire d'appartenance et de collectivité.¹⁵

¹⁴ Au Canada, la collectivité de Tabor en Alberta a été la scène d'un incident où une personne a été tuée et une autre blessée par un adolescent qui a apporté une arme à l'école. Cet incident s'est produit huit jours après la tuerie à l'école secondaire Columbine High School à Littleton au Colorado (cette tuerie est devenue le sujet du documentaire primé *Bowling for Columbine* du réalisateur Michael Moore). (<http://www.cbc.ca/news/background/tabor/yourletters.html>). La plus récente des tragiques tueries survenues dans les écoles américaines s'est produite en février 2005 à Red Lake au Minnesota. Parmi d'autres incidents du genre au Canada, il y a l'assassinat de Rena Virk, battue à mort, *R. c. Ellard* (2003) B.C.C.A. 68 et *R. c. Glowatski* (1999) B.C.J. n° 1278, et de nombreux suicides largement couverts par les médias où l'intimidation était l'élément déclencheur – donnant lieu parfois à des accusations au criminel portées contre des personnes, telles que les affaires *R. c. D.H* (2002) B.C.J. n° 2454; *R. c. D.W* (2002) B.C.J. n° 627 (suicide de Dawn-Marie Wesley). On peut également consulter les reportages médiatiques sur le décès de Hamod Nstoh par la journaliste Caroline Alphonso, « Bullies Push Their Victims to Suicide », *Globe and Mail*, le lundi 27 novembre 2000 et l'article sur le décès de Emmet Fralick par le journaliste Jeffrey Simpson, « Girl faces bullying charges in suicide; Halifax teen shot himself, left note blaming bullies », *The Chronicle-Herald Metro*, le 23 juillet 2002, A-1.

¹⁵ Cette analyse découle principalement de l'interprétation des garanties d'égalité dans la *Constitution canadienne*, article 15 de la *Charte canadienne des droits et libertés*, figurant à l'annexe B de la *Loi constitutionnelle de 1982*, Royaume-Uni, 1982 [ci-après *Charte*]. Cette analyse est également utilisée dans l'interprétation des garanties de non-discrimination dans les lois sur les droits de la personne à l'échelle nationale. On met nettement l'accent sur l'appartenance et l'inclusion. Dans un article préparé pour l'Association canadienne des

Deuxièmement, l'égalité comprend une protection égale de la loi.¹⁶ Les avantages de l'éducation canadienne sont énormes et ils comprennent notamment des impondérables tels que l'estime de soi et la confiance en soi ainsi qu'une rémunération future et des perspectives d'emploi. Le droit en matière d'égalité jette un regard sur la personne ainsi que sur la structure des institutions sociales.

Dans le but de définir ma propre terminologie et mes propres concepts, lorsque je renvoie à l'éducation inclusive, je ne vise pas un programme ou une politique en particulier. Un système d'inclusion scolaire est un système qui, de par sa conception et ses incidences, s'efforce continuellement d'assurer que chaque élève a accès à la collectivité scolaire et peut y prendre part. Un tel système scolaire permettrait à tous les élèves de faire partie de la collectivité de manière positive et constructive. La diversité au sein de la population scolaire devrait aussi être reflétée dans les activités quotidiennes du système scolaire. Je qualifie ce type d'inclusion d'« inclusion sociale ».

Consultations

Tout comme les leçons de la Saskatchewan et de la Finlande se sont avérées précieuses, ce sont les consultations au Nouveau-Brunswick qui nous ont fourni les aperçus les plus précieux pendant la phase de consultation de cette étude. Au cours de la période de neuf mois, plus de 700 personnes ont été consultées dans les 35 réunions. En outre, plus de 100 personnes et de 26 organismes ont présenté des commentaires écrits. Des centaines de pétitions signées ont également été reçues. Nombre de ceux qui ont soumis des commentaires écrits se sont également présentés à une séance. Il reste qu'on peut seulement considérer le processus de consultation comme un échantillonnage de personnes qui évoluent et qui travaillent au sein du système éducatif du Nouveau-Brunswick. Cela constituait une part essentielle de cette étude, et de nombreuses personnes ont déclaré avoir apprécié le fait d'être consultées et écoutées sérieusement. Il s'agissait d'un dialogue bilatéral respectueux qui jetait les jalons des recommandations qui suivent.

Deux thèmes et points de consensus universels et très importants ont émergé du processus de consultation lui-même. Premièrement, les participants ont exprimé leur remerciement pour avoir été consultés de façon authentique et pour avoir été écoutés activement. Deuxièmement, ils ont apprécié d'avoir eu l'occasion de discuter de ces questions difficiles avec d'autres intervenants. Les personnes ont pris part au dialogue avec honnêteté et passion. Je tiens à féliciter la grande diversité de participants pour leur engagement à l'égard de ces questions et de la présente étude en particulier. Le

Commissions et Conseil des droits de la personne, Bill Pentney déclare : « L'appartenance. Un mot à la fois si simple et douloureux. Il évoque certaines de nos aspirations les plus profondes, et pour certains d'entre nous, nos souvenirs peut-être les plus douloureux. Les réclamations d'égalité commencent et finissent avec un désir d'appartenance... », (octobre 1996) 25 C.H.R.R. n° 6 C/6-C15.

¹⁶ Le paragraphe 15(1) de la *Charte* garantit pour chaque personne au Canada que « La loi ne fait acception de personne et s'applique également à tous, et tous ont droit à la même protection et au même bénéfice de la loi, indépendamment de toute discrimination, notamment des discriminations fondées sur la race, l'origine nationale ou ethnique, la couleur, la religion, le sexe, l'âge ou les déficiences mentales ou physiques ». Les tribunaux ont interprété cette liste comme étant quelque peu ouverte à l'idée du concept de « motifs analogues » et un exemple est celui de l'orientation sexuelle. *Vriend c. Alberta*, (1998) 1 R.C.S. 493.

dévouement avec lequel tous les participants favorisent les meilleurs intérêts des élèves du Nouveau-Brunswick et l'amélioration du système actuel est à la fois remarquable et louable. En effet, il s'agit d'une première étape très importante sur la voie d'une inclusion scolaire plus efficace.

Une autre leçon tirée des consultations a été le besoin de peser les nombreux intérêts concurrentiels des hôtes de nos écoles. Le rapprochement de ces intérêts souvent divers peut être une tâche difficile. L'importance de peser les intérêts parfois concurrentiels de tous les élèves et du personnel est aussi reflétée dans le cadre juridique. C'est l'un des domaines où la loi et la pratique convergent.

La contribution la plus substantielle pour déterminer la nature des quatre-vingt-quinze résolutions figurant dans ce rapport et pour les élaborer est venue des thèmes qui ont émergé des séances de consultation et des centaines de Néo-Brunswickois dont la vie est touchée par leur système éducatif. Les consultations étaient organisées autour des cinq composantes principales de l'étude. Voici un résumé de certains thèmes majeurs.

1. Éléments d'un exposé de principe sur l'inclusion

- L'inclusion est acceptée en tant que modèle d'éducation approprié pour le Nouveau-Brunswick.
- Les élèves doués et ceux du « centre » semblent mal servis.
- Arriver à accepter les différences semble être l'une des réussites du système d'éducation publique du Nouveau-Brunswick.
- Le directeur d'école a été désigné comme le principal acteur dans la mise en œuvre de l'inclusion scolaire.
- On a fait preuve de réceptivité générale à l'égard d'une interprétation élargie de l'inclusion, allant au-delà de l'incapacité.

2. Définition pratique de l'élève exceptionnel

- L'objectif et les répercussions du terme « élève exceptionnel » doivent être examinés.
- On a exprimé une préoccupation du fait que, dans la *Loi sur l'éducation*, la définition du terme « exceptionnel » était liée au retard en matière d'éducation.
- Plusieurs personnes ont trouvé que la définition d'« élève exceptionnel » faisait obstacle à une prestation proactive des services pouvant empêcher le retard en matière d'éducation.
- Le terme « élève exceptionnel » est actuellement défini d'une manière qui ne répond pas aux besoins de nombreux élèves qui ont effectivement des besoins.

3. Un nouveau modèle de prestation de services

- Chaque groupe de consultation mettait en cause le manque de ressources et, de l'avis général, les ressources visant à répondre aux besoins des élèves étaient plus abondantes au tout début de l'inclusion.
- On a exprimé des préoccupations en ce qui concerne le rôle actuel des aides-enseignants. On peut citer par exemple le recours aux aides-enseignants inhibant la capacité des élèves ayant un handicap de participer pleinement avec les autres, les aides-enseignants semblant remplacer l'enseignant de la salle de classe comme premier responsable de la prestation des programmes à l'intention de l'élève ayant un handicap, les faibles salaires, le manque de formation – en particulier en ce qui a trait aux conditions et aux soins médicaux précis –, les abus physiques et autres des élèves à l'égard des aides-enseignants et l'affectation transitoire d'aides-enseignants jugée dommageable pour les élèves.
- On a souligné un manque d'accès au soutien professionnel des autres ministères (p. ex., orthophonistes, audiologistes, travailleurs sociaux, psychologues).
- On a largement reconnu le besoin d'un modèle de prestation de services intégrés.
- On a reconnu le besoin du travail d'équipe et le manque de temps pour y répondre efficacement.
- On a constaté un manque de formation adéquate des enseignants et des dirigeants scolaires, y compris le besoin d'une meilleure formation préalable, les options limitées de formation en cours d'emploi, le manque de prescriptions incontournables pour la mise à niveau et la disparition de programmes au niveau du baccalauréat en adaptation scolaire.
- On a exprimé des préoccupations en ce qui concerne le sérieux manque de communication au sein du système.
- On a défini le désir d'avoir plus de cours de formation professionnelle et de cours techniques.
- Les élèves ayant un handicap avaient tendance à être victimes de l'intimidation quand leur incapacité n'était pas visible et quand elle s'exprimait par un comportement perturbateur. Sinon, l'intimidation ne semblait pas fortement liée à l'incapacité.
- On a défini les questions de violence scolaire et le besoin d'une meilleure formation en gestion du comportement.
- On a déterminé le besoin d'une structure administrative interministérielle en vue de la prestation intégrée des services.

4. Normes/cadre de reddition des comptes.

Les indicateurs les plus fréquemment proposés d'une inclusion réussie et d'un système d'inclusion scolaire convaincant étaient les suivants.

- Le bonheur et la satisfaction des parents, des élèves et du personnel.
- Le comportement des élèves et les relations entre eux.
- Les taux d'abandon, de persévérance ou de suspension, ainsi que les taux d'élèves qui ne sont pas inclus dans les salles de classe régulières.
- L'emploi, les possibilités et les résultats après les études.
- La mesure des compétences, de l'autonomie et de l'indépendance des élèves.
- Le sens de l'appartenance.
- Les séances de consultation ont aussi permis de définir des besoins précis pour améliorer la reddition des comptes :
 - le besoin d'évaluations continues, uniformes et constructives du personnel, associées à des rôles clairement définis pour tous les membres du personnel.
 - le besoin d'améliorer l'évaluation des élèves sans ajouter de formulaires et de formalités administratives inutiles.
 - le besoin d'assurer que les pratiques ministérielles sont mises en œuvre au niveau du district et de l'école.

5. Modèle de financement proposé

- Le modèle de financement actuel encourage une approche « d'urgence » et réactionnaire à la prestation des services.
- Il faut trouver un juste milieu entre un strict modèle de recensement du financement et un modèle catégorique.
- Les divers ministères doivent fournir plus de moyens financiers.

RECOMMANDATIONS

DÉFINITION DE L'INCLUSION

Préambule de la *Loi sur l'éducation*

Au cours des vingt dernières années, la route vers l'inclusion au Nouveau-Brunswick a mené à une riche expérience et à un plus grand consensus à propos de la nature et des buts de l'éducation en général et de l'inclusion scolaire en particulier. Les consultations ont fait naître un appui massif du concept d'inclusion au Nouveau-Brunswick, même si les discussions à propos de la mise en œuvre des valeurs et des pratiques inclusives dans les écoles se poursuivent. On constate aussi un solide appui à l'égard d'une définition au sens large de l'inclusion qui irait au-delà de l'incapacité, vers une plus grande reconnaissance de la diversité. La connaissance et l'expérience dans le domaine de l'inclusion scolaire se sont développées malgré l'absence de mesures normatives sur l'inclusion ou la diversité dans la *Loi sur l'éducation* du Nouveau-Brunswick.

Certaines de mes recommandations proposent quelques changements à la *Loi sur l'éducation*, aux règlements et aux politiques qui consolideront officiellement l'expérience et la connaissance de l'inclusion scolaire qui s'est développée au Nouveau-Brunswick. Les recommandations suivantes reconnaissent le rôle important de leadership du ministre et du ministère de l'Éducation en établissant à l'échelle de la province des buts pour l'éducation. Une partie de ce rôle de leadership en éducation signifie donner le ton en accordant une attention particulière à la promotion de l'excellence et de l'égalité : fournir de l'aide et relever les défis.

Les écoles se trouvent dans la position unique d'obliger tous les enfants de la province à franchir leurs portes pour une longue période de temps.¹⁷ Cette longue relation entre les écoles et presque chaque enfant de la province souligne l'importance de rendre cette expérience positive et productive. L'éducation représente une formidable chance pour la province de façonner ses futurs citoyens. Cela fait aussi des écoles un point d'entrée naturel pour une foule d'autres services gouvernementaux et programmes à l'intention des enfants.

Je recommande que la *Loi sur l'éducation* soit modifiée de façon à intégrer un préambule qui établit les valeurs phares de l'éducation et le fondement de l'inclusion. Le préambule proposé est une adaptation du préambule de la *Loi sur l'éducation* des Territoires du Nord-Ouest. Il a été modifié pour refléter le contexte du Nouveau-Brunswick et tenir compte de certaines conclusions de mon étude. Le préambule suivant, ou une variante de celui-ci, devrait être adopté.

Préambule

Attendu que, grâce à l'éducation, les citoyens du Nouveau-Brunswick peuvent acquérir les connaissances, les compétences et les attitudes dont ils ont besoin pour devenir des membres de la société responsables et sûrs d'eux, pouvant faire preuve de leadership de manière à montrer la voie pour l'avenir;

¹⁷ Tous les enfants sont obligés de fréquenter l'école en vertu de la *Loi sur l'éducation* ou de cadrer dans une courte liste d'exemptions.

Estimant que le système d'éducation doit être axé sur les élèves et sur le développement des aspects physiques, émotionnels, sociaux, intellectuels, spirituels et civiques de leurs vies, et ce, dans un milieu d'apprentissage sécuritaire et positif et attendu que le bien-être des élèves et les conditions qui favorisent le bien-être des élèves y sont essentiels;

Estimant que l'inclusion scolaire préconise cette orientation et qu'elle est nécessaire à l'atteinte des objectifs en matière d'éducation;

Estimant que la prévention, l'intervention précoce et un milieu d'apprentissage positif contribueront à renforcer la capacité des élèves à apprendre, à participer à leur collectivité et à atteindre leur plein potentiel;

Estimant que l'éducation doit être un partenariat entre les élèves, les parents, les collectivités, les éducateurs, les professionnels, les paraprofessionnels et le gouvernement, chaque partenaire ayant un rôle essentiel à jouer et une responsabilité à assumer l'un par rapport à l'autre en vue d'atteindre la qualité et l'excellence en éducation;

Attendu que l'importance pour la population du Nouveau-Brunswick d'avoir accès à un programme d'éducation qui respecte les normes les plus élevées possible en matière d'éducation afin que les élèves puissent continuer de se perfectionner et qu'ils puissent poursuivre des études postsecondaires, acquérir une formation et obtenir un emploi;

Attendu l'importance pour les collectivités d'avoir accès à des services coordonnés d'excellente qualité qui appuient les enfants et les familles;

Attendu la relation qui existe entre la langue, la culture, l'apprentissage et l'héritage multiculturel du Canada, et estimant que les programmes scolaires doivent être fondés sur les nombreuses cultures du Nouveau-Brunswick;

Attendu l'importance des droits et de la dignité des personnes tels que déclarés dans la *Charte canadienne des droits et libertés* et la *Loi sur les droits de la personne* du Nouveau-Brunswick;

Attendu les droits et libertés de chaque personne et des minorités linguistiques anglaise et française tels qu'ils sont établis dans les articles 15 et 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés* et de la *Loi sur les langues officielles* du Nouveau-Brunswick et, en particulier, l'article 4 de la *Loi sur l'éducation* du Nouveau-Brunswick;

Attendu les droits et libertés des peuples des Premières Nations du Nouveau-Brunswick tels qu'ils sont établis dans les articles 25 et 35 de la *Loi constitutionnelle de 1982*.

Définition de l'inclusion

Le préambule à la *Loi sur l'éducation* proposé réfère à l'inclusion scolaire, thème principal de la présente étude. Le ministre de l'Éducation doit clarifier le sens du terme « inclusion scolaire » au Nouveau-Brunswick. Certaines des politiques et des lignes directrices établies des secteurs francophone et anglophone soulignent un grand nombre des éléments proposés ici; cependant, il n'existe aucun énoncé unique et clair d'orientation pédagogique pour l'ensemble de la province. Je préconise une approche globale de l'inclusion scolaire comme étant la meilleure pour le Nouveau-Brunswick plus diversifié de l'avenir. L'incapacité n'est qu'une seule forme de la diversité du Nouveau-Brunswick.

Je recommande que le ministre de l'Éducation adopte et publie un énoncé clair sur la signification de l'éducation et de l'inclusion scolaire au Nouveau-Brunswick, de préférence sous forme de loi ou de dispositions réglementaires. Les éléments suivants peuvent permettre d'établir certaines lignes directrices fondées sur les recherches et le processus de consultation aux fins de cette étude.

L'éducation :

- permet au plus grand nombre possible de jeunes d'acquérir des compétences étendues et transférables en lecture, en écriture, en notions de calcul et en informatique;
- favorise chez tous les élèves le développement des compétences et des habiletés, l'accomplissement de soi, la réussite, la créativité et la pensée critique;
- prépare les jeunes à la vie de citoyen et à la participation à leur collectivité;
- favorise l'autonomie et la confiance en soi chez les élèves;
- encourage et aide tous les élèves à atteindre leur potentiel. Tous les élèves devraient être incités à atteindre des normes élevées et les écoles devraient avoir des attentes de performance élevées;
- favorise les aptitudes sociales et les interactions positives entre les personnes;
- stimule une attitude d'apprentissage continu chez les élèves et dans la collectivité;
- défend des valeurs d'égalité, de diversité et celles de la société canadienne démocratique, y compris le développement de relations positives et de respect mutuel entre tous les membres de la collectivité scolaire;
- favorise l'égalité des chances et le développement du plein potentiel de l'enfant;
- favorise la souplesse et l'ouverture au changement dans un monde en rapide évolution.

L'inclusion scolaire :

- s'assure que les objectifs généraux de l'éducation sont réalisables pour tous les élèves et qu'ils leur sont communiqués;
- permet la valorisation du potentiel et des perspectives de tous les élèves;
- fournit des options sur mesure et plusieurs façons d'offrir des programmes et des services afin de répondre aux besoins des élèves. Pour apprendre ensemble, les élèves n'ont pas tous besoin des mêmes buts et résultats. Bien que la salle de classe régulière soit la norme, d'autres options peuvent être préférables dans certains cas. L'inclusion est une approche, pas un lieu. Il est essentiel de faire preuve de souplesse.
- permet à chaque personne de se sentir acceptée, valorisée et en sécurité;

- assure le soutien des élèves au moyen de services appropriés en autant qu'il est raisonnablement possible de le faire;
- évolue constamment de manière à répondre aux besoins des membres de la collectivité scolaire;
- favorise une approche globale et holistique à l'égard des écoles, de l'apprentissage et des enfants. Cette approche, qui appuie une culture de l'apprentissage active et engagée, est axée sur le bien-être de l'élève en tant que fondement de l'apprentissage;
- fait la promotion chez tous les élèves de la participation, de l'appartenance, de l'interaction, de l'autodétermination, de l'autonomie et de l'interdépendance;
- veille au développement et à la conception des écoles, des salles de classe, des programmes et des activités de manière à atteindre autant que possible, au fil du temps, les objectifs de l'éducation et de l'inclusion scolaire, et ce, au moyen d'un modèle inclusif;
- privilégie en tout temps l'intérêt et le bien de tous les élèves;
- offre à tous les élèves des expériences variées;
- encourage les élèves à jouer un rôle actif à titre d'apprenants et assure un climat de compassion pour le bien-être physique et psychologique des élèves;
- fait la promotion de l'inclusion dans la collectivité en général et de l'inclusion de la collectivité dans le système scolaire;
- assure que chaque élève exploite pleinement son potentiel d'apprentissage.

Composition des salles de classe

Pour les gens qui œuvrent dans le système scolaire au Nouveau-Brunswick, la composition des salles de classe est l'une des questions les plus essentielles, tel qu'en témoigne l'importance qui a été accordée à cette question lors de la ronde de négociations collectives avec les enseignants du Nouveau-Brunswick en 2005. La composition des salles de classe correspond au profil des élèves dans un cours et en particulier, le nombre d'enfants ayant un « plan d'intervention » ou un « plan d'adaptation scolaire ». Le plus inquiétant, c'est que les élèves ayant des besoins particuliers ou faisant l'objet d'un plan d'enseignement individualisé exigent plus d'attention et de planification que les autres élèves. Les demandes portant sur la composition des salles de classe visent à contrôler la charge de travail et à améliorer les conditions de travail des enseignants qui s'occupent de salles de classe plus exigeantes. Elles visent également à assurer que tous les élèves de la salle de classe peuvent avoir une expérience d'apprentissage positive.

Cette question est très sérieuse. La frustration et l'épuisement professionnel de la part des enseignants, du personnel de l'école et des administrateurs scolaires sont importants au Nouveau-Brunswick. La technologie pourrait fournir certaines réponses, mais il pourrait subsister un besoin de soutien ciblé pour des ressources humaines clés. Les enseignants, les enseignants-ressources et les directeurs d'école en particulier s'acquittent de fonctions critiques dans le cadre de la prestation des services éducatifs. De l'aide pour les formalités administratives, les rapports, la coordination et d'autres tâches serait utile aux enseignants, aux enseignants-ressources et aux directeurs d'école afin qu'ils puissent mieux s'acquitter de leurs tâches principales en se conformant aux normes élevées réduisant ainsi le plus possible la frustration et l'épuisement professionnel. Il faudrait aussi reconnaître la nécessité d'un plus grand

soutien ou d'un nombre réduit d'élèves par salle de classe afin de relever les défis liés à la composition des salles de classe. Tous profiteraient de la baisse du niveau de frustration et de stress ainsi que de la réduction des obstacles à la communication dans le dialogue.

Je recommande que le ministre de l'Éducation augmente les fonds mis de côté pour régler les problèmes de composition des salles de classe soulevés lors de la dernière ronde de négociations collectives. Que ces fonds servent à augmenter le soutien offert en salle de classe et, dans un temps raisonnable, à diminuer le nombre d'élèves ayant des besoins particuliers dans les salles de classe, lorsque les circonstances l'exigent. Je recommande que le ministre de l'Éducation collabore aussi avec le Bureau des ressources humaines du gouvernement, la Fédération des enseignants du Nouveau-Brunswick (NBTA/AEFNB) et le syndicat (SCFP) afin de déterminer les proportions optimales de travail de bureau, de tâches de secrétariat, de tâches administratives, de tâches technologiques et d'autres services de soutien à l'intention des enseignants, des enseignants-ressources et des directeurs d'école afin d'assurer que les ressources humaines essentielles (enseignants, enseignants-ressources et directeurs d'école) consacrent leur temps à leurs tâches éducatives principales. Une fois que les proportions optimales et les types de soutiens sont déterminés, je recommande que ces soutiens soient graduellement mis en œuvre sur une période de deux ans.

Communication

Une bonne communication entre toutes les parties a clairement émergé en tant qu'un des éléments les plus importants de l'inclusion scolaire. La communication est un élément clé d'un énoncé sur l'inclusion et, de manière générale, les questions liées à la communication sont essentielles à l'inclusion.

On reconnaît de plus en plus que le nombre de troubles, d'incapacités et d'autres conditions que présentent les enfants à l'école augmente, et que la complexité et le besoin de compréhension de ces conditions sont également à la hausse. On reconnaît aussi de plus en plus qu'il existe beaucoup d'autres facteurs sociaux, psychologiques et environnementaux qui ont une influence sur le développement et le bien-être des enfants. Les enseignants, le personnel de l'école et les administrateurs scolaires ne peuvent pas être experts dans tous ces domaines. À mon avis, si elle est mise en œuvre correctement, l'inclusion scolaire n'a pas besoin de cela. L'inclusion scolaire accepte la diversité présente au sein de la population scolaire et compte sur les enseignants, le personnel de l'école et les administrateurs scolaires pour comprendre suffisamment ces questions afin d'émettre des jugements solides et ainsi bien orienter les élèves ou mettre en place les plans appropriés lorsqu'ils sont requis. Il est nécessaire d'assurer que l'information pertinente et actualisée est mise à la disposition des enseignants, du personnel de l'école et des administrateurs scolaires afin de promouvoir l'inclusion et d'assurer l'excellence dans la prestation des services à tous les élèves.

Je recommande l'élaboration et la mise en œuvre d'un plan visant une communication soutenue et une diffusion continues de l'information relative aux incapacités et aux autres facteurs mettant en cause le bien-être et le développement des enfants. Qu'une compilation actualisée de pratiques exemplaires en inclusion scolaire pour les collectivités francophones, anglophones et autochtones soit aussi mise au point. Que chaque école et district reçoive un répertoire de ressources communautaires utiles à

l'éducation dans l'intérêt des enseignants, des administrateurs, des parents et des autres membres de la collectivité scolaire.

DÉFINITION PRATIQUE DE L'ÉLÈVE EXCEPTIONNEL

Actuellement, au Nouveau-Brunswick, le terme « élève exceptionnel » est employé dans la *Loi sur l'éducation* pour décrire les élèves ayant des besoins particuliers. L'emploi de l'adjectif « exceptionnel » ne facilite pas une description acceptable des autres élèves. Régulier, ordinaire, moyen et « le reste » posent tous des problèmes. Seules deux provinces du Canada (l'Ontario et le Nouveau-Brunswick) emploient le terme « élève exceptionnel »¹⁸. En Ontario, le terme « exceptionnel » englobe aussi les élèves doués, mais ce n'est pas le cas au Nouveau-Brunswick.

En vertu de la *Loi sur l'éducation*, les « élèves exceptionnels » ont le droit à un processus de placement et de planification, ainsi qu'à des services offerts aux élèves dont les « particularités de comportement, de communication, intellectuelles, physiques, perceptives ou multiples ... contribuent à retarder le développement en matière d'éducation »¹⁹. Dans le système actuel, de nombreux élèves ayant besoin d'un soutien semblent ne pas entrer dans cette définition, ce qui est principalement dû à l'expression « retarder le développement en matière d'éducation ». On a aussi constaté que bien des enfants auxquels la définition s'appliquait ne recevaient pas de services en raison d'un manque de ressources.

Je recommande que l'on abandonne le terme « élève exceptionnel », et que les modifications apportées à la *Loi sur l'éducation* s'adressent à ces enfants et traitent de leurs exigences scolaires dans un système d'inclusion scolaire. L'interprétation large de l'inclusion que je défends devrait englober les élèves actuellement décrits « élèves exceptionnels ». À mon avis, le terme « élève exceptionnel » a fait son temps.

En vertu de la *Loi sur l'éducation* présentement en vigueur, le directeur général détermine les élèves qui correspondent à la définition de l'« élève exceptionnel ». Ces responsabilités engendrent la possibilité d'un conflit avec les responsabilités financières du directeur général en tant que chef de la direction du district scolaire. Dans le but d'offrir des services adéquats à tous les élèves et de réussir à équilibrer le budget, il pourrait y avoir une tendance à conférer aux élèves exceptionnels une définition trop étroite. De surcroît, le directeur général est retiré du contexte scolaire et se trouve dans une mauvaise position pour prendre des décisions très personnelles telles que celles liées au placement ou à la prestation de services. En fait, la décision est actuellement prise aux niveaux inférieurs et ratifiée par le directeur général.

Tout cela soulève la question de savoir qui serait le mieux placé pour déterminer les élèves qui nécessitent des programmes ou des services spécialisés. Je recommande

¹⁸ Voir Phase 1, Partie IV (A) du rapport « Législation ».

¹⁹ Au Nouveau-Brunswick, ce sous-ensemble inclut les élèves dont « les particularités comportementales, communicationnelles, intellectuelles, physiques, perceptives ou multiples... contribuent à retarder le développement en matière d'éducation ». Cet article a été fortement critiqué dans toutes les séances de consultation parce que beaucoup trop restrictif. De nombreux enfants ayant besoin d'un soutien n'entrent pas dans cette définition, ce qui est principalement dû à l'expression « retarder le développement en matière d'éducation ». On a constaté que bien des enfants auxquels la définition s'appliquait ne recevaient pas de services en raison d'un manque de ressources.

que nous mettions cela en œuvre en établissant des programmes de prestation de services universels. Ce mode de prestation de services vise un point précis, mais le produit est un service qui est universellement disponible au lieu d'être offert à un élève en particulier. Le tutorat individualisé ou l'assignation d'un aide-enseignant à un élève en particulier (dans le cadre d'un plan individuel) sont des exemples de soutien individualisé. Les programmes de prestation de services universels sont destinés à soutenir les élèves, mais ils sont attribués de façon plus générale. Les programmes d'entraide des pairs et de tutorat en groupe, les lignes téléphoniques d'aide pour les devoirs, les clubs de devoirs ainsi que les tutorats en petits groupes en sont des exemples. Mon récent voyage en Finlande m'a permis de constater que la prestation de services universels était une composante importante du succès de ce pays.

Je recommande que le processus de planification pour les élèves qui ont besoin d'une planification ou de services de soutien supplémentaires²⁰ soit désigné processus de planification individuel pour ces élèves. Que ce processus soit dirigé par une équipe stratégique de services aux élèves et permette la contribution de l'élève et de ses parents à titre de participants actifs, dans la mesure du possible, en rendant le processus plus accessible et invitant pour les parents. Qu'une équipe multidisciplinaire de district, formée de spécialistes, de superviseurs du district et d'employés des autres ministères gouvernementaux, tels que le ministère de la Santé et le ministère des Services familiaux et communautaires, collabore avec l'équipe stratégique de services aux élèves au niveau de l'école pour aider à l'évaluation et à la planification à l'intention des élèves qui nécessitent une planification ou des services de soutien supplémentaires. L'un des résultats de ce processus serait un plan individuel de l'élève ou un plan d'intervention qui servirait de point de référence dans la prestation de tous les services.

Dans la mesure où le fait d'être exceptionnel pourrait aussi décrire un « handicap », les élèves handicapés nécessitant une intervention seraient également protégés en vertu de la *Charte canadienne des droits et libertés* et de la *Loi sur les droits de la personne* du Nouveau-Brunswick. Les gains chèrement acquis au nom des élèves handicapés ne seront pas pour autant amoindris par l'abandon du sous-ensemble d'élèves exceptionnels. En mettant en œuvre ces services, nous devons faire des choix difficiles dans l'affectation des ressources limitées. L'affectation des ressources ne doit pas se faire de façon discriminatoire, et des mesures d'adaptation doivent être prises pour les élèves ayant des besoins particuliers, sans que cela n'impose de contrainte excessive, comme le prévoit la *Charte des droits et libertés* et la *Loi sur les droits de l'homme* du Nouveau-Brunswick. Les tribunaux ont fait valoir qu'une certaine contrainte était raisonnable. Les contraintes excessives peuvent prendre la forme d'adaptation déraisonnable, d'impossibilité, de risque grave en matière de sécurité ou de santé ou encore de coûts démesurés.

Étant donné l'importance de prendre des mesures d'adaptation à l'intention des élèves dans la mesure du possible, sans oublier que les ressources limitées ou d'autres facteurs ne le permettront pas toujours, je recommande que des lignes directrices ou des politiques soient préparées à la fois sur l'ampleur des incapacités et la norme de justification d'une adaptation raisonnable jusqu'au seuil de contrainte excessive. Les

²⁰ Aussi désignés « élèves en besoin d'intervention » dans les modifications proposées à la *Loi sur l'éducation*.

facteurs énumérés dans la liste non exhaustive suivante sont pertinents lorsqu'il s'agit de décrire les contraintes excessives.

- Le coût est un facteur qu'il faut considérer, mais une « preuve constituée d'impressions » n'est pas suffisante. Les représentants qui comptent sur une défense qui se sert des coûts doivent avoir sérieusement pensé à la faisabilité d'une adaptation donnée et avoir effectué des recherches en ce sens.
- La santé des membres de la collectivité scolaire ou de la collectivité en général.
- La sécurité des membres de la collectivité scolaire ou de la collectivité en général. L'ampleur du risque et l'identité de ceux qui s'exposent à ce risque sont des facteurs pertinents.
- L'interchangeabilité des effectifs et des installations.
- L'importance de l'exploitation (ici, le district scolaire), qui pourrait influencer l'évaluation de ce qui représente un coût financier excessif.
- La facilité avec laquelle les installations peuvent s'adapter aux circonstances.
- Une atteinte importante à la convention collective.
- La conduite raisonnable des différentes parties, tels le syndicat et la personne qui demande des mesures d'adaptation.
- L'aspect pratique et raisonnable de différentes autres solutions moins exclusives.

Je recommande d'apporter les changements ci-dessus à la *Loi sur l'éducation* pour remplacer le terme « exceptionnel » quand la mise en œuvre des nombreuses recommandations plus pressantes aura commencé à donner des résultats. Que la liste de facteurs susmentionnées visant à guider la détermination d'adaptations pour les élèves soit mise en œuvre plus rapidement à mesure que les décisions relatives à la prestation des services et des soutiens nécessaires sont prises de façon cohérente et motivée.

UN NOUVEAU MODÈLE DE PRESTATION DE SERVICES

Partout au Canada, les systèmes d'éducation sont aux prises avec la question de la prestation de services intégrés. La reconnaissance des liens qui existent entre le rendement scolaire et les questions de mieux-être de toute sorte requiert que les équipes de personnes planifient et assurent les services aux élèves. Il n'y a pas de réponse claire ou de consensus en ce qui concerne la meilleure structure à mettre en place pour établir la coopération ou encore le choix des services du continuum qui appuieraient le mieux les objectifs de l'inclusion scolaire. Il semble également que la structure administrative la plus appropriée repose en grande partie sur le contexte politique et sur la bureaucratie de la province en question.

Au Canada, différents modèles touchant divers aspects de la prestation de services intégrés ont vu le jour. Grâce à son modèle *School plus*, la Saskatchewan propose une approche globale de la prestation de services intégrés. Ce modèle propose entre autres des méthodes de financement innovatrices et met l'accent sur les services scolaires ou liés à l'école. Le modèle de la Saskatchewan semble être le plus coopératif et le mieux coordonné, et ma visite en Saskatchewan en novembre a confirmé ces impressions positives. Les avantages du modèle de la Saskatchewan ont aussi été soulignés par Cathy Thorburn dans son rapport figurant à l'annexe R de mon rapport.

Il n'existe pas de modèle clair que l'on pourrait reproduire au Nouveau-Brunswick. Tous les modèles étudiés dans mon processus de recherche et de consultation devraient être considérés.

Le caractère unique du Nouveau-Brunswick fait ressortir le besoin d'un modèle de prestation de services intégrés propre au Nouveau-Brunswick. L'importance de participer au dialogue a été démontrée dans l'ensemble de cette étude et un dialogue continu constitue la meilleure voie à suivre pour établir un modèle durable de prestation de services intégrés pour le Nouveau-Brunswick. Le Nouveau-Brunswick devrait élaborer sa propre structure au moyen d'un processus de consultation et en se servant des recherches menées aux fins de mon rapport pour guide.

Un modèle de mise en œuvre où l'autorité est partagée entre les ministères est plus susceptible de situer le besoin d'une prestation de services éducatifs plus haut sur la liste des priorités pour tous les ministères. L'Entente sur les services de soutien à l'éducation du Nouveau-Brunswick, qui semble avoir des caractéristiques intéressantes, n'est pas efficace quant à la prestation de services intégrés et devrait être remplacée.

Le lien étroit entre la bienveillance à l'égard du mieux-être des élèves et l'atteinte de résultats élevés s'est renforcé au cours de mon voyage en Finlande en octobre 2005. Le gouvernement de la Finlande est très attentif au bien-être physique et psychologique des élèves en tant que fondement de l'apprentissage et de la réussite. Bien que la Finlande ne soit certainement pas aussi inclusive que le Nouveau-Brunswick, tant s'en faut, elle manifeste tout de même une attitude bienveillante envers tous les élèves qui ont amélioré leur rendement et qui se situaient au bas de l'échelle dans les résultats aux examens du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA).

Le Nouveau-Brunswick est d'avis qu'une société peut être bienveillante et compatissante et, parallèlement, être compétitive et axée sur les résultats élevés. À diverses occasions, le premier ministre Bernard Lord a lui-même exprimé ces points de vue. L'inclusion est une des facettes de cette expression de bienveillance et de compassion et elle constitue une valeur néo-brunswickoise fondamentale qu'il vaut la peine de promouvoir. Un modèle de prestation de services intégrés s'avère l'une des façons les plus efficaces de promouvoir l'inclusion et les valeurs organisationnelles de bienveillance et de compassion à l'échelle gouvernementale. Par conséquent, certaines de mes recommandations visent d'abord le Premier ministre, car il a le pouvoir d'amener le genre de collaboration interministérielle nécessaire à la concrétisation de la prestation de services intégrés. Le modèle précis est moins important que la volonté politique de le faire fonctionner.

Je recommande que le Premier ministre crée un comité directeur interministériel sur la prestation de services intégrés (le comité directeur interministériel du Premier ministre)

composé des ministres de l'Éducation, de la Formation et du Développement de l'emploi, de la Justice, de la Sécurité publique, des Services familiaux et communautaires, de la Santé, des Affaires autochtones et de tous les autres ministères pouvant avoir un lien avec la prestation des services éducatifs. Que le Premier ministre exige que les ministères susmentionnés collaborent à la conception et à la mise en œuvre d'un modèle de prestation de services intégrés propre au Nouveau-Brunswick qui soit axé sur les élèves et coopératif, et ce, dans le but de remplacer l'Entente sur les services de soutien à l'éducation. Que le comité directeur du Premier ministre fasse rapport tous les ans au Premier ministre et au Comité permanent de l'éducation de l'Assemblée législative sur les progrès relatifs à la mise en œuvre du modèle de prestation de services intégrés. Que le gouvernement modifie les lois, édicte les réglementations et utilise tous les autres moyens d'action nécessaires à la mise en œuvre du modèle proposé de prestation de services intégrés dans tous les ministères partenaires. Qu'un système de dossier d'information sur l'élève soit mis en œuvre pour permettre l'échange efficace des renseignements sur les élèves afin de les aider à obtenir le soutien et les services éducatifs dont ils ont besoin pour poursuivre leurs études. Que ce dossier d'information suive l'élève du niveau préscolaire au niveau postsecondaire.

Dans la mesure du possible, que les services de soutien à l'éducation soient offerts par les écoles et dans les écoles tel que le préconise le modèle *School plus* de la Saskatchewan. Cela fait partie de la promotion des collectivités axées sur les écoles et de la prestation des services d'une manière qui convienne aux élèves et aux parents.

Les équipes de prestation de services interdisciplinaires constituent les mécanismes les plus efficaces de prestation de services intégrés aux élèves. Le ministre de l'Éducation devrait établir des normes concernant la formation des équipes interdisciplinaires de prestation de services. À titre d'exemple de ce volet de la prestation des services, il est recommandé que les employés professionnels assignés aux élèves ayant besoin d'une intervention fassent partie du personnel de l'école (ou du personnel utilisé en commun si la population scolaire est inférieure à 1 000 élèves) afin d'offrir des services complets.

Il est aussi recommandé que la conception et la mise en œuvre du modèle de prestation de services intégrés tienne compte de la situation des élèves des Premières Nations, en mettant particulièrement l'accent sur les défis inhérents aux transitions entre les écoles gérées par des conseils de bande et les écoles publiques de la province ainsi que des besoins uniques de ces élèves sur le plan de la culture et de la santé. Un modèle efficace de prestation intégrée des services est une composante essentielle d'un système d'inclusion scolaire efficace.

Des ressources humaines centralisées

Avoir les bonnes personnes au bon endroit et leur donner les compétences et les ressources pour accomplir la tâche sont indispensables à la réussite de toute entreprise éducative. S'assurer que le Nouveau-Brunswick tire le meilleur parti de ses ressources humaines est aussi important que de fournir les ressources financières nécessaires. Les professionnels dévoués et efficaces travaillant au sein du système à tous les niveaux sont nombreux, mais le degré de frustration est également élevé sur plusieurs fronts en raison du manque de ressources adéquates, de mauvaises définitions des rôles et d'occasions inappropriées de formation et de perfectionnement professionnel. Les enseignants et les professionnels doivent être valorisés pour le travail qu'ils font, ce qui

a été reconnu en tant qu'un des éléments essentiels du fructueux système éducatif de la Finlande.

La série de recommandations suivante sur les ressources humaines est destinée à tirer le meilleur parti possible du potentiel humain du Nouveau-Brunswick et de réduire les niveaux de frustration ressentis par de nombreuses personnes au sein du système. Certaines de ces recommandations supposent des dépenses financières et certaines supposent une simple réorganisation des ressources existantes. Il existe un solide noyau de ressources humaines dans le système éducatif du Nouveau-Brunswick qui veut faire un meilleur travail et ces recommandations ont pour but de l'aider à offrir à tous les élèves du Nouveau-Brunswick une meilleure inclusion scolaire.

Une composante importante à une inclusion scolaire réussie est de pouvoir compter sur des professionnels ayant reçu une formation appropriée et qui jouent des rôles bien définis et coordonnés. Pouvoir compter sur des personnes qui ont des connaissances approfondies et qui sont hautement compétentes à tous les niveaux du système en est une autre. Au cours du processus de consultation, le dévouement du personnel à bien accomplir son travail dans les écoles était évident. On a aussi remarqué un écart considérable dans l'efficacité du personnel pendant le processus de consultation. Les « personnes » qui constituent les ressources humaines sont capitales. Le renvoi au titre de ce rapport « Utiliser notre potentiel humain » s'applique à tous les niveaux, et la présente série de recommandations est cruciale à l'atteinte du potentiel à tous les échelons du personnel enseignant. Les recommandations présentées dans les pages suivantes servent à susciter et à maintenir un engagement envers l'obtention d'un personnel hautement qualifié qui assure l'excellence des services dans le cadre de l'inclusion scolaire. Certaines des recommandations ont une incidence sur les coûts, tandis que d'autres comportent une redéfinition des rôles et un redéploiement différent des ressources existantes.

Je recommande de créer une stratégie de développement du leadership qui élabore et mette en œuvre des politiques et des pratiques d'embauche permettant d'assurer que les personnes qui occupent des postes clés auront une bonne connaissance de l'inclusion scolaire et s'engageront à mettre en œuvre un système d'inclusion scolaire efficace et qui rend des comptes sur l'inclusion scolaire dans leur secteur de responsabilité. La coopération entre le ministère de l'Éducation, les conseils d'éducation de district, les syndicats pertinents, les facultés d'éducation des universités et les autres intervenants est essentielle à une mise en œuvre efficace de cette recommandation.

De plus, je recommande que le ministre de l'Éducation engage des discussions et des négociations directes avec Mount Allison University et le Meighen Centre for Learning Assistance and Research²¹ à Mount Allison University en vue d'établir un programme de deuxième cycle universitaire financé visant à décerner un diplôme néo-brunswickois de

²¹ Le Centre Meighen à Mount Allison University est un centre de ressources et de recherches reconnu à l'échelle nationale pour ce qui est de la formation et du perfectionnement en matière de troubles d'apprentissage aux niveaux primaire, secondaire et postsecondaire. Le Centre Meighen est bien placé pour travailler avec d'autres établissements postsecondaires ainsi que directement avec les représentants du ministère de l'Éducation, les districts scolaires et chacune des écoles en ce qui a trait à la prestation des programmes de formation en cours d'emploi pour l'inclusion scolaire, les stratégies d'apprentissage, les atypies, les parents et l'éducation dans la collectivité, les programmes de recherche et le suivi.

deuxième cycle en inclusion scolaire. Qu'une discussion soit engagée avec l'Université de Moncton en vue d'étendre son programme financé de deuxième cycle universitaire visant à décerner un diplôme néo-brunswickois de deuxième cycle en inclusion scolaire. Que l'on étudie aussi la possibilité d'établir des liens entre les programmes proposés à Mount Allison University et à l'Université de Moncton.

Formation préalable des enseignants

Dans le cadre de cette étude, le professeur Michael Fox de Mount Allison University a été chargé de mener une étude d'envergure nationale²² sur la formation préalable et en cours d'emploi des enseignants, des aides-enseignants et des administrateurs de services aux élèves. Le rapport Fox est un examen complet des questions relatives à la formation des actuels enseignants de salle de classe et de la prochaine génération d'enseignants afin qu'ils puissent s'épanouir dans des cadres d'enseignement inclusif. « Dans l'ensemble du pays, les enseignants ont des inquiétudes face à leur capacité de repérer et d'évaluer les élèves ayant des handicaps ou aux élèves ayant des troubles comportementaux, de leur enseigner et de prévoir des programmes à leur intention. Ils s'inquiètent également des rôles et des responsabilités des membres de « l'équipe » dans la prestation de l'inclusion scolaire. »²³ Les attitudes et les niveaux de préparation du personnel sont aussi des préoccupations courantes.

Les alinéas 29a) b) et c) de la *Loi sur l'éducation* prescrivent que le ministre de l'Éducation établisse un système de formation des enseignants. Puisque la formation des enseignants est offerte par des universités indépendantes qui gardent jalousement leur autonomie et qui ont une relation sans lien de dépendance avec le gouvernement, le rôle précis du ministre et du ministère de l'Éducation est assez limité. Les solides programmes de formation des enseignants au Nouveau-Brunswick préparent également les étudiants à obtenir un emploi à l'extérieur des frontières de la province. Il serait donc inopportun d'en rattacher les exigences trop étroitement à celles du Nouveau-Brunswick. En raison des ententes conclues avec certaines universités, le Nouveau-Brunswick a la mission spéciale de former ses enseignants en plus du mandat général attribué aux facultés d'éducation.

Le ministre et le ministère ont le rôle capital d'informer les établissements de formation des enseignants du niveau postsecondaire afin de mieux répondre aux besoins de formation préalable des enseignants du Nouveau-Brunswick, de collaborer avec eux et de leur offrir des incitatifs pour les aider. Ce rôle de collaboration devrait être étendu tout en respectant l'autonomie de l'université et l'indépendance du gouvernement.

Je recommande que le ministre de l'Éducation collabore avec les facultés de formation des enseignants et entame un dialogue avec elles afin de développer les qualités requises pour être admis aux programmes de formation des professeurs d'université et pour recruter les meilleurs candidats possible aux fins de formation des enseignants au Nouveau-Brunswick. Que cette collaboration commence par la sélection cruciale des étudiants aptes à recevoir la formation d'enseignant. La Finlande consacre beaucoup de

²² FOX, Michael, professeur. *Examen de la formation préalable et en cours d'emploi des enseignants, des aides-enseignants et des administrateurs de services aux élèves en matière de programmes d'études inclusives*. Voir l'annexe I.

²³ *Ibid* p. 1.

temps à la sélection des enseignants pour ses services pédagogiques, car elle croit que de bons enseignants et les autres membres du personnel de l'école sont essentiels à la réussite de leur système.

En plus, je recommande que le ministre de l'Éducation collabore avec les facultés d'éducation (St. Thomas University, Université du Nouveau-Brunswick, Université de Moncton et Atlantic Baptist University) et avec le Centre Meighen à Mount Allison University pour dresser une liste d'exigences particulières (tant pour les travaux de cours que pour l'expérience pratique) qui favorisent l'acquisition de compétences, d'attitudes et de connaissances optimales en vue de promouvoir l'inclusion. Que le système de formation des enseignants de la province favorise l'acquisition de compétences et de connaissances optimales en plus des autres compétences et connaissances essentielles désignées pour tous les enseignants. Les compétences et les connaissances optimales des enseignants pour la promotion de l'inclusion sont les suivantes.

Compétences

- Gestion de classe
- Création proactive d'un milieu d'apprentissage positif
- Pédagogie d'inclusion, renforcement de la collectivité et autres compétences d'inclusion²⁴
- Capacité d'enseigner dans un contexte de minorité linguistique (du moins pour les enseignants du secteur francophone)
- Capacité de faire participer activement les parents et autres partenaires

Attitudes

- Ouverture au travail en partenariat avec les parents, les organismes communautaires et les autres intervenants
- Professionnalisme

Connaissances

- Vaste sensibilisation à une diversité de besoins particuliers
- Connaissances sur l'autisme, les troubles d'apprentissage, le trouble déficitaire de l'attention (TDA), le trouble d'hyperactivité avec déficit de l'attention (THDA), et autres besoins particuliers ainsi que sur les nombreux troubles du comportement²⁵
- Connaissances sur la douance et les styles d'apprentissage de diverses cultures
- Connaissances sur les outils de la technologie
- Connaissances sur une variété de méthodes d'enseignement et d'évaluation qui font la promotion de l'inclusion et de la réussite.²⁶

²⁴ Voir l'annexe E.

²⁵ Il convient de signaler que l'on ne s'attendrait pas à ce que les enseignants connaissent de façon approfondie toute la gamme de besoins particuliers, mais qu'ils aient au moins la possibilité d'y être exposés au cours de leur formation. L'accroissement recommandé de l'éventail et du nombre de consultants dans la section portant sur la prestation de services en enseignement pourrait également comporter une ressource de perfectionnement professionnel afin de familiariser les enseignants avec la gamme croissante de difficultés d'apprentissage.

²⁶ Voir l'annexe E.

Le ministre, en collaboration avec les collectivités des Premières Nations, devrait envisager l'établissement d'une rotation obligatoire des étudiants-maîtres dans les écoles gérées par des conseils de bande de la province. Cela permettrait d'offrir un soutien supplémentaire aux collectivités des Premières Nations et une expérience élargie aux nouveaux enseignants.

Compétences, attitudes et connaissances essentielles favorisant l'inclusion

Fondée sur les recherches préliminaires²⁷ et le processus de consultation, une série précise de compétences, d'attitudes et de connaissances contribue à faire valoir l'inclusion scolaire dans un cadre de prestation intégrée des services. Cette liste s'applique à tous les membres du personnel et aux professionnels qui travaillent avec les enfants et elle est considérée comme un complément aux compétences et aux connaissances qui relèvent davantage du rôle ou de la fonction des membres du personnel ou des professionnels externes. Il est essentiel que ces compétences, ces attitudes et ces connaissances soient omniprésentes dans les structures de prestation des services du gouvernement et en particulier dans le système éducatif. Les voici :

Compétences

- Coopération
- Collaboration
- Souplesse
- Faculté d'adaptation
- Créativité
- Travail d'équipe
- Compétences générales en informatique et en technologie

Attitudes

- Coopération
- Volonté de toujours continuer à s'améliorer et à apprendre
- Ouverture face aux pratiques réflexives
- Orientation axée sur l'enfant et empathie
- Sens de l'équité et de l'égalité
- Ouverture face aux pratiques inclusives
- Sensibilité culturelle

Connaissances

- Connaissances générales sur le développement de l'enfant
- Vaste sensibilisation à la gamme de besoins particuliers
- Vaste sensibilisation aux cultures dominantes et minoritaires
- Connaissances sur la douance
- Connaissances sur les atouts et possibilités de sa collectivité
- Connaissances sur la philosophie et les pratiques de l'inclusion

La nature précise de ces compétences, attitudes et connaissances essentielles varie légèrement en fonction du rôle particulier dans le système éducatif, mais il ne s'agit que de variations relatives aux éléments susmentionnés.

²⁷ Résumées dans la Phase 1, p. 53 et 71-72, ainsi qu'aux annexes E et H de mon rapport.

Clarification des rôles et mise en valeur du perfectionnement professionnel en cours d'emploi

Le perfectionnement professionnel en cours d'emploi est crucial pour développer chez les enseignants une culture de l'inclusion et pour accroître la compétence et la capacité des enseignants à assurer l'inclusion scolaire. Toute formation en cours d'emploi devrait établir et renforcer l'importance des compétences, des attitudes et des connaissances qui favorisent l'inclusion. Au programme des séances de formation en cours d'emploi dans les trois à cinq prochaines années au Nouveau-Brunswick devraient figurer les sujets suivants : une meilleure pratique de l'inclusion scolaire et les défis grandissants de la diversité à relever dans la province. Cela sera important pour mettre au point un système d'éducation capable de s'adapter à la population immigrante grandissante, à la population des Premières Nations et à la diversité en général. Cette approche stratégique de la formation en cours d'emploi devrait tirer le meilleur parti possible du temps disponible. Je recommande aussi d'augmenter le nombre de jours de formation en cours d'emploi disponibles.

Ces programmes à l'intention des enseignants devraient également faire la promotion de ce que la Finlande appelle la « pratique réflexive de l'enseignement » – une approche qui exige que les enseignants pratiquent ce qu'ils prêchent, à savoir la pensée critique et la résolution de problèmes. La centralité de l'enseignant au sein du processus éducatif devrait être renforcée.

Les séances de recherche et de consultation ont confirmé que le directeur d'école jouait un rôle déterminant dans la mise en œuvre de l'inclusion et du soutien à l'esprit de collaboration et d'appartenance à l'école. Je recommande que le gouvernement exprime clairement dans la *Loi sur l'éducation* qu'à titre de leader en éducation, le directeur d'école est chargé d'appliquer le principe de l'inclusion et de montrer l'exemple en matière de travail d'équipe et de coopération en affichant une attitude positive envers tous les élèves de l'école.

À l'heure actuelle, les enseignants-ressources facilitent le processus de planification de l'intervention individuelle et enseignent directement aux enfants ayant des besoins particuliers. Il semble que peu d'enseignants-ressources possèdent un niveau de qualification équivalent à la maîtrise. On constate un taux d'épuisement professionnel élevé chez les enseignants-ressources, en raison d'un important roulement de personnel. On a reconnu que les enseignants-ressources sont des intervenants cruciaux dans le processus d'inclusion. Il faut leur offrir une bonne formation, accroître leur nombre et les encourager à demeurer en poste. La nature cruciale de cette fonction justifie que l'on accorde une haute priorité à la participation des enseignants-ressources ou des enseignants actuels à des séances de formation et de perfectionnement professionnel en leur offrant des incitatifs. Je recommande que le rapport enseignants-ressources/élèves soit amélioré²⁸. La forme précise d'amélioration des rapports pourrait varier quelque peu entre les secteurs anglophone et francophone du système d'éducation. Toutes les modifications proposées devraient toujours entraîner une amélioration des rapports.

L'une des nombreuses questions soulevées lors des séances de consultation a été l'importance des transitions au sein du système éducatif. Les transitions du niveau

²⁸ Voir page 240 du rapport complet pour les rapports précis.

primaire au niveau secondaire jusqu'au niveau postsecondaire et au marché du travail peuvent poser des problèmes aux élèves et surtout aux élèves ayant des besoins particuliers ou ayant d'autres troubles d'apprentissage. Les conseillers en orientation pourraient faciliter ces transitions tout en offrant les soutiens nécessaires quant aux questions scolaires, sociales et psychologiques, et ce, sur une base individuelle et à l'échelle de l'école. Le nombre de conseillers en orientation est à la baisse et le problème est particulièrement aigu dans les plus petites régions rurales du Nouveau-Brunswick. Je recommande que le rapport des conseillers en orientation soit réduit à 1:500 dans un délai de six ans, et que les conseillers en orientation soient affectés à des élèves de la maternelle à la 8^e année ainsi que de la 9^e à la 12^e année des secteurs anglophone et francophone.

On emploie les aides-enseignants pour effectuer presque toutes les tâches ayant trait aux élèves ayant un handicap ou aux élèves ayant des besoins particuliers, y compris les nombreuses tâches liées aux soins de santé des élèves et à d'autres besoins physiques. La proposition suivante entrevoit un rôle beaucoup plus limité pour l'aide-enseignant, plus en accord avec la formation et la rémunération de l'aide-enseignant. Je recommande la création d'énoncés de rôles et de descriptions de poste des aides-enseignants. Un aide-enseignant ne devrait pas être affecté à un seul élève. Ses tâches ne devraient pas être organisées expressément autour d'un élève ou d'une disposition en matière de service en adaptation scolaire. Je recommande aussi l'établissement d'exigences particulières pour les cours d'aides-enseignants afin de les préparer à leurs rôles et de promouvoir l'inclusion dans les écoles.

Les préposés aux élèves sont assignés à un élève en particulier qui a besoin d'aide pour sa toilette, par exemple, le gavage, l'aspiration et la surveillance de la glycémie ou toute autre aide spécialisée afin de pouvoir participer à la vie scolaire ou de la collectivité. Les consultations ont révélé que les préposés aux élèves qui remplissaient actuellement ces tâches avaient peu de formation ou n'en avaient pas. Ce manque de formation nuit à la sécurité et à l'inclusion scolaire. Les préposés aux élèves doivent suivre une formation s'ils ont à fournir ces services de façon à conserver la dignité de l'élève et à favoriser l'inclusion dans l'école. Je recommande que l'on mette en œuvre des descriptions de poste et des normes pour les préposés aux élèves et que l'on aborde aussi la formation et la rémunération des préposés aux élèves. Le personnel occupant ce poste devrait également faire partie d'au moins une équipe de planification à temps partiel qui établit et évalue le plan individuel de l'élève ou le plan d'intervention. Dans le même ordre d'idées, les travailleurs de soutien autochtones qui sont payés à même les fonds de la bande fournissent des services de soutien aux élèves autochtones et jouent un rôle essentiel en les aidant à réussir et à devenir des membres actifs de la salle de classe. Ces travailleurs de soutien autochtones devraient également participer à l'équipe de planification lorsque celle-ci s'occupe de l'élève qu'ils aident.

Les bibliothécaires et les aides-bibliothécaires jouent un rôle important dans l'atteinte des objectifs d'inclusion scolaire. Veiller à ce que les installations et les ouvrages des bibliothèques soient accessibles et inclusifs constitue un élément très précieux et constant de la planification d'un système d'éducation inclusif. Il est également important de mettre à la disposition des ouvrages favorisant une image avantageuse des diversités et des incapacités, des ouvrages qui, en fait, reconnaissent la diversité et l'incapacité (au lieu de les rendre invisibles en les omettant tout simplement). Les compétences et les attitudes nécessaires pour parvenir à ceci dans les bibliothèques de la province sont cruciales. Le ministre de l'Éducation devrait travailler avec le syndicat

(SCFP) pour assurer que les bibliothécaires et les aides-bibliothécaires des écoles ont l'information, les compétences et les attitudes requises pour favoriser l'atteinte des objectifs d'inclusion dans les bibliothèques scolaires. En Finlande, les bibliothèques sont une part importante d'une culture d'apprentissage plus large dépassant les limites de l'école.

Le rôle du personnel d'entretien et des chauffeurs d'autobus dans les écoles est également crucial, même s'ils travaillent généralement dans l'ombre. Ces derniers jouent un rôle important dans la sécurité de l'école. Le syndicat représentant le personnel d'entretien et les chauffeurs d'autobus a fait part de ses inquiétudes face au grand nombre de membres ne comprenant pas assez l'importance de leur rôle et des mesures à appliquer pour se protéger lorsqu'ils nettoient les liquides organiques. Il a également fait part de ses inquiétudes concernant la façon d'agir en cas de troubles du comportement manifestés par certains élèves. Je recommande que les mesures nécessaires soient prises en vue de s'assurer qu'une information et une formation suffisantes sont offertes au personnel d'entretien et aux chauffeurs d'autobus en ce qui a trait à l'importance de l'élimination sécuritaire des liquides organiques et des autres dangers auxquels ils peuvent faire face dans le cadre de leurs fonctions. Que les problèmes de comportement violent et agressif de la part des élèves soient également abordés, tout comme les réponses les plus efficaces qui serviront les meilleurs intérêts de tous les élèves.

Au cours du processus de consultation, des inquiétudes ont été exprimées au sujet des préposés aux élèves et des aides-enseignants qui procèdent à des interventions médicales auprès des élèves. Des questions ont été soulevées quant à leur compétence dans ce type de procédés et à la responsabilité connexe de ces travailleurs et du système scolaire en cas d'erreur. Le rôle et la répartition du personnel infirmier scolaire dans l'ensemble de la province et le rôle des préposés aux élèves et des aides-enseignants dans la prestation de services de nature médicale doivent être clarifiés.

À l'heure actuelle, il n'existe, au Nouveau-Brunswick, aucun poste lié précisément à l'intervention auprès des élèves autistiques. L'autisme semble être un handicap croissant. Cette croissance soulève une grande inquiétude pour les gouvernements, car les répercussions financières sont énormes. Il est recommandé, en collaboration avec les Collèges communautaires du Nouveau-Brunswick, le College of Extended Learning, d'autres établissements d'enseignement postsecondaire appropriés et des groupes de défense de l'autisme, que le ministère de l'Éducation crée des cours et des normes de soins pour les personnes qui travailleront avec des élèves atteints de troubles du spectre autistique. Qu'il considère une théorie de l'analyse comportementale appliquée et de l'intervention comportementale intensive (ACA/ICI) dans le programme de la formation et les normes de soins à l'attention des élèves autistiques, sans que cela ne constitue la seule approche. Qu'il établisse des politiques présentant la description du poste, les compétences requises, la formation et la détermination de la rémunération appropriée pour les travailleurs de soutien en autisme.

Les personnes qui œuvrent dans le système scolaire ont signalé, dans le cadre de notre processus de consultation, que les problèmes comportementaux constituaient une source majeure de frustration et de stress. Beaucoup de personnes ont déclaré passer trop de temps à résoudre des problèmes comportementaux en salle de classe et à gérer des crises. En plus, on a souligné que la gestion des crises n'était pas officiellement mentionnée dans la description du poste de quiconque. Le rôle important et unique des

intervenants en matière de comportement devrait être reconnu. Le nombre de ces intervenants devrait aussi être accru pour permettre aux enseignants de se concentrer davantage sur le processus d'apprentissage.

Professionnels de services externes

L'absence d'accès à des services professionnels compétents pour des programmes et des thérapies individualisés a surgi en tant que thème important au cours du processus de consultation. Les régions rurales, à la fois des collectivités francophone et anglophone, ont beaucoup de difficulté à attirer et à garder sur place des professionnels tels que des orthophonistes, des audiologistes, des psychologues, des travailleurs sociaux, des ergothérapeutes et des physiothérapeutes. Attirer et garder sur place des professionnels francophones au sein des collectivités francophones pose un problème supplémentaire. On indique que les délais d'attente pour consulter certains professionnels sont longs. On fait état de périodes d'attente qui peuvent aller de six mois à trois ans.

Le processus de définition d'un rapport approprié d'élèves par membre du personnel est parsemé de difficultés. Certaines associations de professionnels ont pourtant proposé des rapports idéaux. Par ailleurs, il est évident que la disponibilité des paraprofessionnels et d'autres soutiens ou services peut aussi modifier le nombre de professionnels requis. De plus, les vrais rapports actuels au Nouveau-Brunswick varient grandement d'un district scolaire à un autre, car les districts scolaires disposent d'une marge de manœuvre en ce qui concerne la répartition de leur budget. Un district particulier peut décider de renoncer à un poste budgétaire afin d'embaucher un plus grand nombre de professionnels ou de membres du personnel. Je recommande lorsqu'un district scolaire obtient un rapport d'élèves par membre du personnel professionnel qui est supérieur à celui recommandé dans le présent document qu'aucune mesure de mise en œuvre prise en vertu de ce rapport ne porte atteinte à ce district scolaire ou à ce rapport d'élèves par membre du personnel professionnel.

Je recommande que, dans le but de réduire le temps d'attente des élèves pour voir un professionnel au sein du système scolaire, le gouvernement du Nouveau-Brunswick affecte les ressources financières nécessaires pour attirer et retenir les fournisseurs de services professionnels externes dans la province et augmenter leur nombre. Les objectifs recommandés en matière de rapports sont énumérés ci-dessous. Consultez le rapport complet pour les détails.

- Orthophonistes : dans un délai de cinq ans, réduire le rapport à 1:2000.
- Psychologues scolaires : dans un délai de cinq ans, réduire le rapport à 1:1000.
- Travailleurs sociaux scolaires : dans un délai de cinq ans, réduire le rapport à 1:3000.
- Infirmiers (IAI/IAA) : dans un délai de cinq ans, réduire le rapport à 1:2000.

Les rapports et la disponibilité des autres professionnels spécialisés de services externes devraient être suivis conjointement avec les délais d'attente. Reconnaisant les problèmes particuliers liés au fait d'attirer et de garder des professionnels externes dans les collectivités rurales, surtout dans les localités rurales francophones, que le

gouvernement du Nouveau-Brunswick mette de côté une somme d'argent raisonnable pour régler ces problèmes et qu'il l'attribue de façon à tenir compte des besoins différents des deux secteurs linguistiques.

On a souligné l'importance d'une bonne acoustique dans les salles de classe et ce, à la fois dans les exposés écrits et oraux. Je recommande que le gouvernement du Nouveau-Brunswick affecte des ressources financières au personnel et soutienne le rôle de l'audiologiste communautaire. Le rôle des audiologistes dans les écoles pourrait consister entre autres à mesurer l'acoustique dans les salles de classe, à évaluer et à surveiller les systèmes de modulation de fréquences ainsi qu'à évaluer et à surveiller l'effet du traitement de l'information auditive sur l'apprenant en salle de classe. Dans la mesure où les ressources le permettent, des systèmes de modulation de fréquences devraient être mis à disposition dans davantage d'écoles.

Intervention précoce et préscolaire

Toutes les recherches préliminaires partagent le point de vue selon lequel une intervention précoce auprès des enfants est efficace, car elle permet de déterminer et d'évaluer les problèmes ou les difficultés, et même de fournir un soutien et d'intervenir. Une telle intervention constitue une façon efficace de réduire le nombre d'enfants considérés comme ayant des incapacités ou d'autres besoins particuliers à l'école, et elle s'avère très efficace pour réduire l'intensité du soutien ou d'autres services nécessaires plus tard dans la vie. Certains chercheurs prétendent que les opinions des enfants sont largement formées vers l'âge de douze ans, si ce n'est avant, et plus on intervient tôt auprès des élèves à risques, plus les chances de réussite sont élevées. Les petits problèmes relevés et abordés tôt sont moins susceptibles de prendre de l'ampleur plus tard, ce qui fait de l'intervention précoce un investissement sûr.

La valeur de l'intervention précoce, même au niveau préscolaire, a été largement reconnue, mais sa mise en pratique n'est pas aussi largement répandue. Le programme de la Saskatchewan, qui fait partie du plan d'apprentissage de qualité de la province, comporte plusieurs initiatives visant à élaborer des normes en matière d'enseignement préscolaire et à établir des programmes de transition pour aider les élèves qui vont commencer l'école.²⁹ La Finlande offre une école préscolaire subventionnée par l'État qui, bien qu'elle ne soit pas obligatoire, est utilisée par plus de 95 % de la population. Le conseil national d'éducation de la Finlande a établi également le programme préscolaire à un niveau national – *Core Curriculum for Preschool Education in Finland* (2000). Lors d'une conférence qui s'est tenue à Helsinki en octobre 2005, nous avons appris que les enfants finlandais étaient évalués sur des questions relatives à l'apprentissage vers l'âge de cinq ans, avant d'entrer au préscolaire. L'école officielle commence à l'âge de sept ans en Finlande. Au cours de ma réunion avec les représentants officiels de la Commission de l'enseignement spécial des provinces de l'Atlantique (CESPA), les participants ont fait ressortir l'importance de l'intervention précoce auprès des enfants comme étant le meilleur fondement possible de l'éducation réussie des élèves. L'importance de l'intervention précoce figure aussi expressément dans le *Plan d'apprentissage de qualité*.

²⁹ L'étude de Pierre Dumas des programmes provinciaux et des propositions de réforme figure à l'annexe H ou dans un formulaire abrégé intitulé *Examen des pratiques et de la recherche*, à la Phase 1, partie IV de mon rapport.

Je recommande que la *Loi sur l'éducation* soit modifiée pour rendre explicite le rôle du ministère de l'Éducation dans l'éducation préscolaire et l'intervention précoce. Il faut expliquer clairement ce rôle, en partenariat avec d'autres ministères provinciaux, les municipalités, les prestataires de services privés et le gouvernement du Canada. Le rôle devrait également reconnaître explicitement les avantages pour les francophones, pour ce qui est de la prestation de services dans leur langue, grâce à l'élargissement par le ministre de l'Éducation du rôle joué au niveau préscolaire et en intervention précoce. Les services préscolaires seraient donc offerts aux collectivités francophones en français. Par ailleurs, un plan détaillé devrait être créé pour augmenter les efforts d'intervention précoce dans les secteurs stratégiques.

Il faut comprendre l'importance de l'intervention précoce en tant que pierre angulaire de la prestation des services éducatifs, et il serait bon d'explorer la faisabilité de systèmes de garderies et de centres préscolaires inclusifs. Les recherches préliminaires soutiennent le point de vue selon lequel les enfants qui fréquentent un centre préscolaire sont mieux préparés à entrer à l'école. La recherche de Sharon Hope Irwin et coll.³⁰ montre notamment que l'inclusion dans les programmes préscolaires prépare mieux les élèves ayant des besoins particuliers à fréquenter l'école et soutient davantage leur inclusion dans la collectivité.

Le ministère des Services familiaux et communautaires du Nouveau-Brunswick a déjà entrepris certaines initiatives importantes visant à resserrer les liens affectifs entre les parents et les enfants et à améliorer les services de garderie afin de mieux préparer les enfants à l'école. Je recommande, outre cette initiative, que le gouvernement du Nouveau-Brunswick engage un dialogue avec les fournisseurs de services de garde privés et le gouvernement du Canada afin de préconiser et de soutenir l'accès aux garderies et centres préscolaires inclusifs à l'intention des enfants ayant des besoins particuliers au Nouveau-Brunswick.

Les collectivités des Premières Nations font face à des défis particuliers en ce qui a trait à la préparation des enfants à l'école. Le processus de consultation mené dans le cadre de cette étude a fait ressortir le fait que les Premières Nations étaient fondées sur des traditions orales. La lecture et l'écriture n'ont pas nécessairement la même importance dans les familles des Premières Nations. Les collectivités des Premières Nations font donc face à un sérieux dilemme. Le désir de préserver et de renforcer leur propre culture ne s'arrête pas à des considérations telles que l'intégration de leurs enfants dans la culture dominante et la réussite dans une autre culture. Cette question d'équilibre difficile s'applique aux collectivités des Premières Nations qui vivent tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la réserve. L'importance du rôle du ministre de l'Éducation à cet égard est renforcée par l'observation faite au cours du processus de consultation que de nombreux élèves qui fréquentent des écoles gérées par des conseils de bande finissent par fréquenter des écoles publiques de la province.

Je recommande que le gouvernement du Nouveau-Brunswick, en collaboration avec le gouvernement du Canada et les collectivités des Premières Nations, crée un comité

³⁰ *Intégration : la prochaine génération de services de garde à l'enfance au Canada – Les faits saillants*, Wreck Cove: Breton Books, Trait d'union : Réseau national pour l'intégration des enfants ayant des besoins particuliers en services de garde, 2004. La Phase 1 de mon rapport, note 49, y fait référence.

tripartite en vue d'élaborer un plan visant à proposer des stratégies d'intervention précoce et préscolaire à l'intention des enfants des Premières Nations vivant à l'intérieur et à l'extérieur des réserves. Que le plan et les stratégies élaborées mettent l'accent sur les moyens de s'assurer que les initiatives d'intervention précoce ne dévalorisent pas ou n'affaiblissent pas les cultures des Premières Nations ou qu'elles n'interfèrent pas avec la transmission générationnelle de leur culture. Que le plan et les stratégies misent sur l'habilitation des collectivités des Premières Nations à diriger les programmes et services.

Formation professionnelle

Je préconise le retour à davantage de possibilités de formation professionnelle pour tous les élèves, et non pas uniquement pour les élèves ayant des besoins particuliers ou d'autres troubles d'apprentissage. Beaucoup d'élèves réussissent un apprentissage fondé sur l'expérience et la formation pratique offert dans de nombreux contextes professionnels. Ce volet de formation professionnelle ne devrait pas être simplement un retour à l'ancien modèle d'école de métiers, mais un nouveau modèle créatif conçu pour mettre en valeur des compétences en demande et combler des lacunes sur le marché de l'emploi actuel. Je recommande que le gouvernement réserve des ressources suffisantes pour la préparation des enseignants de formation professionnelle qui travailleront dans la province du Nouveau-Brunswick. Cela nécessitera une collaboration avec les universités, les collèges communautaires et le secteur des entreprises.

Prestation des services éducatifs

Impact de l'immersion en français

L'impact du programme d'immersion en français au Nouveau-Brunswick sur l'inclusion a fait l'objet d'une vive controverse. Le fait que le plus grand nombre possible d'élèves perfectionnent leurs compétences en français et en anglais dans la seule province officiellement bilingue du Canada est d'une importance indéniable. La meilleure façon d'y parvenir n'est pourtant pas aussi claire. Les secteurs anglophone et francophone cherchent à promouvoir de leur mieux la langue française, mais selon leur propre perspective. Le secteur francophone possède un programme de langue seconde pour tous les élèves, tout en étant également préoccupé par le maintien d'une culture minoritaire. Le secteur anglophone adopte une approche en deux volets : les programmes d'immersion en français et d'anglais de base.

Je recommande qu'une étude sur la prestation du programme d'immersion en français dans la province du Nouveau-Brunswick soit commandée. Que cette étude détermine l'impact de l'immersion en français sur l'inclusion et explore les moyens les plus efficaces de promouvoir le français dans une province officiellement bilingue. Je recommande aussi que le ministère de l'Éducation engage un dialogue avec les parents, les enseignants et les associations concernés dans le but de trouver des moyens de rendre le programme d'immersion en français existant plus inclusif et de réduire la concentration d'élèves aux prises avec des défis d'apprentissage dans le programme d'anglais de base.

Stratégie provinciale sur les troubles d'apprentissage

Il existe une vaste gamme de troubles d'apprentissage, et les mécanismes pour les repérer et les résoudre vont en s'accroissant. Compte tenu de la nature individualisée des troubles d'apprentissage, il est évident que diverses interventions sont nécessaires pour les différents types d'incapacités. Tous n'entrent pas dans le même moule. La nature de nombreux troubles d'apprentissage est telle que ces derniers peuvent nécessiter une attention accrue de la part des enseignants-ressources ou des éducateurs spécialisés dans la salle de classe régulière ou parfois à l'extérieur de celle-ci. De par leur nature invisible, bon nombre de troubles d'apprentissage sont tels qu'il est difficile de les repérer rapidement et en temps opportun. Un repérage rapide et une intervention précoce sont essentiels à la réussite à long terme.

Certains défenseurs d'enfants ayant des troubles d'apprentissage estiment que ceux-ci sont souvent rejetés et mal servis. Parmi les troubles d'apprentissage classiques, on trouve la dyslexie, ainsi qu'une gamme de difficultés orthophoniques et de troubles du traitement des informations auditives (TTIA). Il existe aussi d'autres défis d'apprentissage, tel le trouble d'hyperactivité avec déficit de l'attention (TDA/THDA), qui représente également des défis pour le système éducatif. Les problèmes soulevés par la gamme des troubles d'apprentissage et de défis nécessitent une attention accrue, et il est souhaitable d'élaborer une stratégie à l'échelle provinciale visant à mieux servir ces élèves au sein du système scolaire. Je recommande la mise en œuvre d'une stratégie provinciale sur les troubles d'apprentissage qui mette l'accent sur le repérage précoce et plus efficace des troubles d'apprentissage ainsi que sur la prestation de services de soutien appropriés dans le cadre de la prestation de services intégrés proposée précédemment. Que les interventions effectuées dans d'autres provinces en matière de troubles d'apprentissage et de TDA/THDA soient étudiées.

Stratégie provinciale sur l'enrichissement

Les élèves doués constituent souvent un groupe négligé dans les systèmes éducatifs pancanadiens. Les débats au sujet de la signification du terme « doué » sont nombreux, et on peut soutenir que tous les élèves sont doués de diverses façons. À part les élèves dits « doués » au sens strict, il existe également un éventail beaucoup plus vaste d'élèves qui pourraient tirer profit de l'enrichissement. Le terme « doué » s'applique généralement aux élèves dont les aptitudes intellectuelles sont particulièrement grandes. Je recommande qu'une stratégie provinciale sur l'enrichissement soit développée à l'intention des élèves doués et des autres élèves qui pourraient en profiter. Dans le cadre de cette étude, qu'une définition pratique du terme « doué » soit élaborée et englobe tous les élèves qui pourraient profiter de l'enrichissement. Que le terme « enrichissement » fasse également l'objet d'une clarification.

Stratégie provinciale sur l'autisme

L'autisme et les troubles du spectre de l'autisme sont des incapacités qui ont beaucoup retenu l'attention récemment, à la fois dans les médias et devant les tribunaux. Il s'agit également d'incapacités qui semblent avoir une tendance à la hausse assez significative. L'autisme et les troubles du spectre de l'autisme nécessitent des dépenses publiques excessives et continues. Ces incapacités doivent également faire l'objet d'une

attention suffisante de la part des législateurs, au moyen de dispositions soigneusement rédigées et équilibrées. Une intervention précoce et des services de haute qualité sont essentiels au traitement de l'autisme. Je recommande qu'une stratégie provinciale sur l'autisme soit mise en place et mette l'accent sur l'affectation collective des ressources nécessaires aux services de soutien appropriés offerts aux enfants autistes dans le cadre de la prestation intégrée des services proposée précédemment.

Conseillers provinciaux

J'ai appris qu'il y avait actuellement un conseiller provincial sur l'autisme, mais aucun pour les autres domaines de la gamme croissante de défis d'apprentissage et la diversité au sein de la population scolaire. À ma connaissance, il n'existe aucun conseiller sur la prestation des services d'inclusion scolaire ou sur les défis et les tensions occasionnés par une intervention liée aux troubles du comportement dans la salle de classe. Mes recommandations dans ce domaine visent à augmenter à la fois le nombre et l'éventail de conseillers pouvant permettre la mise en œuvre des stratégies provinciales susmentionnées ainsi que d'autres initiatives. Ces conseillers pourraient également constituer une ressource importante pour le perfectionnement professionnel des enseignants et des enseignants-ressources. Je recommande que l'on engage des conseillers provinciaux pour permettre la mise en œuvre des stratégies provinciales susmentionnées sur les troubles d'apprentissage et sur l'autisme ainsi que la mise en œuvre générale de l'inclusion et de la prestation intégrée des services. Que des conseillers pour la mise en œuvre générale de l'inclusion et de la prestation intégrée des services (deux personnes par secteur) et de la gestion du comportement dans les écoles (une autre personne par secteur) soient également engagés. Je recommande aussi qu'après l'achèvement des stratégies éducatives provinciales susmentionnées sur les difficultés d'apprentissage et l'autisme, un conseiller provincial soit engagé dans chacun de ces domaines pour guider la mise en œuvre de ces stratégies.

Programme d'études inclusif

Le contenu et l'élaboration du programme d'études sont des composantes importantes de l'inclusion scolaire. Le contenu du programme d'études est un domaine dans lequel les élèves ayant des incapacités, les élèves autochtones et les autres groupes culturels émettent souvent des points de vue particuliers qui devraient se refléter dans le programme d'études. Un Autochtone a exprimé le point de vue suivant au cours du processus de consultation : le programme d'études du Nouveau-Brunswick n'est pas très efficace en ce qui concerne la promotion du respect et de la compréhension des collectivités des Premières Nations. On a également mentionné la nécessité d'une plus grande diversité culturelle, tel le besoin de porter une plus grande attention à l'holocauste et à l'expérience juive. Les groupes de personnes ayant des handicaps ont différents points de vue sur le contenu du programme d'études, notamment sur la façon dont l'incapacité d'une personne est liée à d'autres points de vue comme ceux des Autochtones, d'autres cultures, selon le sexe, etc. Il s'agit là d'un aspect important d'une vision plus large de l'inclusion. Le ministre de l'Éducation devrait demander aux responsables des programmes d'études des deux secteurs linguistiques de la province d'engager un dialogue avec les enseignants, le personnel des districts, les groupes de défense et les associations de parents d'élèves afin d'explorer des moyens d'élaborer du matériel pédagogique plus inclusif et qui reflète mieux la diversité des apprenants du

Nouveau-Brunswick. Ce groupe devrait faire des propositions concrètes pour rendre le matériel pédagogique du Nouveau-Brunswick plus inclusifs.

Centres de ressources

Les recherches préliminaires et le processus de consultation reconnaissent dans une large mesure la diversité des moyens de soutenir les élèves. Une question fondamentale est de savoir comment mieux offrir et établir le système de soutien aux élèves. La prestation de services universels constitue un bon point de départ pour la conception d'une prestation de services de soutien et de ressources.

Le concept d'un centre de ressources dans les écoles secondaires, où les élèves pourraient accéder « en libre-service » aux renseignements et aux ressources, vaut la peine d'être considéré. Ces renseignements pourraient inclure de l'information et de l'aide en ce qui concerne les demandes d'admission aux établissements postsecondaires, les études, les conseils de préparation aux tests, les groupes de soutien, le counseling et l'accès aux ordinateurs ou à la technologie d'aide. Ce concept est étroitement lié aux rôles des conseillers en orientation, des enseignants-ressources à l'école de même qu'avec les bibliothécaires.

Je reconnais que la proposition visant à établir des centres de ressources pleinement développés dans toutes les écoles, voire dans tous les districts du Nouveau-Brunswick, représente une tâche intimidante et un poste important du budget. Toutefois, la plupart des écoles trouveraient probablement qu'on a déjà en partie commencé. Le processus visant à préciser et à élargir ce qui a déjà été commencé constitue une démarche importante vers l'inclusion scolaire.

Transition au postsecondaire

La transition à la vie après l'école secondaire mérite d'être considérée. Cette transition comporte bien plus de complexités que les transitions antérieures dans la vie d'un élève. Elle suppose que l'élève qui obtient son diplôme entre sur le marché du travail, dans le monde universitaire ou collégial, où il est censé travailler de façon plus autonome qu'à l'école. L'appui d'une transition réussie vers le niveau postsecondaire comporte une grande valeur potentielle qui suppose d'aider les élèves à ne pas gaspiller d'importantes sommes d'argent dans une éducation postsecondaire qui ne leur est pas adaptée ou qu'ils ne terminent pas.

Le dialogue avec les établissements d'enseignement postsecondaire sur l'accessibilité et l'inclusivité de leurs programmes contribuera également à des transitions réussies pour les élèves. Le centre Meighen à Mount Allison University est chef de file en matière d'accessibilité postsecondaire pour les élèves ayant des besoins particuliers³¹. Les Collèges communautaires du Nouveau-Brunswick semblent également faire de grands pas dans le domaine de l'accessibilité. Je recommande qu'un vaste dialogue soit engagé avec les institutions postsecondaires de la province en vue d'encourager le

³¹ Il convient de noter que le Centre Meighen est en grande partie soutenu par des fonds privés, ce qui illustre le rôle que joue aussi le secteur privé dans l'inclusion. Nous félicitons la Fondation Michael et Kelly Meighen pour la philanthropie qu'elle voue à cette cause importante.

développement continu de l'accessibilité et de l'inclusion dans l'éducation postsecondaire, en ce qui concerne les incapacités physiques et quelques autres incapacités.

Rôle des parents en matière d'éducation

Les parents et les tuteurs jouent un rôle très important dans le développement de l'enfant. Les paragraphes 13(1)(2)(3) et 14(1)(2) de la *Loi sur l'éducation* du Nouveau-Brunswick contiennent d'importants énoncés qui soulignent déjà le rôle et les responsabilités des parents et des élèves. Bien que la *Loi* présente des énoncés officiels de responsabilité, les parents ne sont pas nécessairement au fait de ces attentes ou de leur importance. Les responsabilités qui incombent aux élèves de participer à leur éducation ainsi que celles qui incombent à leurs parents devraient être mieux communiquées.

La province de l'Ontario a récemment utilisé une approche visant à clarifier l'ensemble des rôles, des attentes et des responsabilités des différents intervenants à l'école, tels que les directeurs, le personnel, les bénévoles, les élèves, les parents, la police et les membres de la collectivité, en publiant un code de conduite exhaustif à l'intention des écoles de l'Ontario.³² Le Code de conduite présente des normes de comportement et des descriptions assez complètes et claires des rôles et des responsabilités. Cette approche appuie et favorise des attentes plus claires auprès des intervenants et de leurs rôles et des missions à remplir en matière d'éducation, jetant ainsi les fondations d'une bonne communication. Le ministère de l'Éducation devrait publier les dispositions réglementaires et les dispositions de la politique pertinentes, en présentant explicitement les rôles, les responsabilités et les attentes de toutes les parties concernées de l'école dans un code de conduite semblable à celui de l'Ontario. Le document devrait être ensuite distribué à grande échelle au personnel de l'école, aux élèves et aux parents sous une forme appropriée.

Installations et transport scolaires

Le processus de recherche et de consultation du cadre de cette étude a confirmé que les objectifs et les opérations des écoles inclusives étaient d'autant plus faciles à atteindre et à mettre en œuvre lorsque les installations matérielles et les services de transport étaient conçus pour les appuyer. Un grand nombre d'intervenants divers qui ont participé aux séances de consultation ont souligné l'insuffisance et le caractère inapproprié des installations destinées à aider les élèves en situation de crise ou souffrant de troubles du comportement. Les installations sont inadéquates pour l'enseignement individualisé, tout comme le sont les salles de réunion utilisées pour la collaboration entre les professionnels ou pour la prestation intégrée des services.

Il importe de s'assurer, au fil du temps, que la structure et la conception matérielle des écoles reflètent les objectifs et la méthodologie pédagogique des écoles, et non l'inverse. La conception des écoles devrait être flexible ou, pour adopter la terminologie architecturale actuelle, « active », de sorte que les bâtiments soient adaptables aux

³² Code de conduite des écoles de l'Ontario : *Loi sur l'éducation de l'Ontario* (Aurora (Ontario) : Canada Law Book Inc., 2005), page 747.

besoins d'un milieu d'apprentissage en constante évolution. Les écoles devraient donc être conçues de façon à promouvoir l'inclusion scolaire, c'est-à-dire être accessibles et en mesure de répondre aux besoins d'une diversité d'apprenants ainsi qu'à l'ensemble de la collectivité. Le concept même de collectivité axée sur l'école pourrait littéralement exiger la démolition de murs et la construction d'installations matérielles qui favorisent davantage l'inclusion scolaire.

Le programme d'amélioration des écoles, décrit dans le rapport intitulé « *Croire à la réussite* » de 2005 et préparé par le ministre de l'Éducation à titre de compte rendu sur le *Plan d'apprentissage de qualité*, indique que le budget n'est pas suffisant pour entreprendre les projets d'amélioration des immobilisations du niveau de priorité 1. Les projets d'amélioration des niveaux de priorité 2 et 3 ne figurent même pas dans les sept années visées par le rapport « *Croire à la réussite* ». Bien qu'il soit difficile de déterminer ce qui constitue un niveau de priorité 1, 2 ou 3, défini par chaque district, il est clair que l'engagement de capital actuel ne répond pas aux besoins.

Les séances de consultation ont également permis de constater que bon nombre des enfants ayant des besoins particuliers se servaient actuellement des autobus adaptés. L'itinéraire de ces autobus est souvent plus long que les autres itinéraires, car les arrêts ne suivent pas des facteurs géographiques déterminants. Par conséquent, l'accès aux programmes scolaires et aux services offerts aux élèves est souvent refusé aux élèves qui se servent des autobus adaptés. Cette situation peut également poser des problèmes en ce qui a trait à la participation des élèves ayant des besoins particuliers aux activités parascolaires. De plus, selon mes recherches et les consultations effectuées, l'autobus est considéré comme l'endroit le plus propice à l'intimidation, aux autres troubles du comportement, ainsi qu'aux urgences médicales. Les chauffeurs d'autobus ont signalé qu'ils étaient généralement les seuls adultes à bord. Ils ont également indiqué avoir reçu très peu de formation et très peu ou aucun renseignement sur les élèves qu'ils transportaient. Le transport sécuritaire et inclusif des élèves est un élément important dans l'expérience éducative positive de tous les élèves.

Mes recommandations dans ce domaine ont été formulées dans le but d'encourager la conception et l'utilisation d'installations et de transport scolaires favorisant des stratégies efficaces de prestation de services intégrés, la coopération, la collaboration et tous les objectifs de l'inclusion scolaire. Elles incluent la vérification de toutes les écoles du Nouveau-Brunswick afin d'évaluer la disponibilité des éléments suivants :

- les installations permettant d'offrir des services spécialisés (aide à la toilette, les appareils de levage, les soins personnels et autres services de santé);
- l'accessibilité pour les personnes en fauteuil roulant et les personnes ayant d'autres problèmes de mobilité;
- les installations pour les élèves en situation de crise;
- le lieu de rencontre favorisant la collaboration;
- les installations pour les spécialistes et la prestation de services intégrés;
- le centre de ressources;
- l'infrastructure permettant la communication à l'intérieur de l'école (p. ex., des téléphones installés dans des emplacements stratégiques tels que les corridors et les salles de toilettes), des ordinateurs (à gros caractères et autres adaptations);
- les salles de classe régulières adaptées à la pédagogie inclusive;
- le centre de ressources pour les parents;

- les installations scolaires offrant une bonne acoustique;
- les installations scolaires offrant une bonne optique et une bonne visibilité;
- les salles appropriées pour s'occuper des élèves ayant été retirés de la salle de classe et des élèves ayant un comportement agressif et perturbateur (espace d'isolement, etc.);
- autres installations pouvant servir à offrir un service aux élèves ou à répondre à leurs besoins.

Je recommande aussi qu'un comité à large assise soit formé en vue d'élaborer un plan visant à se diriger vers des installations scolaires qui soutiennent et encouragent l'inclusion scolaire, la collaboration et la collectivité ainsi qu'une attention accrue aux installations de sécurité, à l'accessibilité physique, à l'aménagement de l'environnement et à l'efficacité énergétique dans le cadre de la conception, de la construction ou de la rénovation d'installations scolaires.

Qu'une vérification de tous les véhicules de transport scolaire ait lieu afin de déterminer l'état du transport des élèves ayant des besoins particuliers. En plus, qu'un plan soit élaboré et mis en oeuvre pour assurer un transport en autobus plus accessible, y compris la présence de préposés appropriés en cas de besoin. À court terme, que le ministre s'assure que le mode de transport des élèves n'est pas la cause de la perte d'occasions d'apprentissage et de participation aux activités parascolaires.

Que le ministre de l'Éducation, en collaboration avec les districts scolaires et les écoles, élabore un plan proactif d'amélioration de la sécurité et de la protection à bord des autobus scolaires. Qu'un comité formé des fonctionnaires du ministère, en collaboration avec le SCFP local qui représente les chauffeurs d'autobus, les districts scolaires et les écoles soit constitué afin d'élaborer une série de stratégies proactives pour répondre aux cas d'intimidation et de comportement agressif dans les autobus. Les stratégies peuvent aller de la présence de pairs médiateurs dans chaque autobus à des activités proactives organisées dans les autobus afin de promouvoir des relations positives et respectueuses.

Discipline, écoles sécuritaires et inclusion

Au Nouveau-Brunswick, la discipline dans les écoles est régie par la *Loi sur l'éducation*. L'article 21 confère aux enseignants l'autorité et la responsabilité pour ce qui est de l'ordre et de la discipline. Il revient cependant aux directeurs d'école de créer et de maintenir un milieu « sécuritaire, positif et efficace », en vertu de l'alinéa 28(2)c) de la *Loi sur l'éducation*. Ils ont aussi le pouvoir d'exclure temporairement des élèves. L'article 22 de la *Loi sur l'éducation* permet aux enseignants d'exclure une personne de l'école en raison d'inconduite. Cet article établit également deux infractions punissables de classe C en vertu de la *Loi sur la procédure applicable aux infractions provinciales*. La première infraction s'applique lorsqu'une personne exclue par un enseignant en vertu de l'article 22 refuse de quitter les lieux. La deuxième infraction s'applique lorsqu'une personne se trouvant dans l'école ou à l'extérieur de cette dernière a) s'exprime dans un langage menaçant ou abusif ou b) parle ou agit de manière à troubler le maintien de l'ordre et de la discipline.

Cet article confère aux enseignants de l'école un large pouvoir légal dans leurs interactions avec les élèves, les parents et autres personnes qui entrent dans l'école. Le fait de ces infractions procurent aux enseignants une protection sûre dans leurs rapports avec d'autres personnes (autres que les élèves, que cette loi appelle « écoliers ») qui entrent dans l'école. Les enseignants se trouvent parfois dans des situations où des parents ou d'autres adultes ont un comportement de harcèlement. Ces infractions font en sorte que les législateurs donnent aux enseignants des protections juridiques.

En réalité, peu d'enseignants exercent leurs pouvoirs légaux d'exclusion et, dans bien des cas, il ne conviendrait pas de le faire. De plus, un bon nombre d'enseignants ne sont pas au courant de ces dispositions légales. La plupart des enseignants cherchent à limiter les conflits avec les parents et les autres adultes venant à l'école et à résoudre les conflits de manière plus positive. Ces habiletés et ces techniques pourraient être enseignées dans le cadre du perfectionnement professionnel proposé aux enseignants en ce qui concerne la gestion des classes et le comportement des élèves, mais des problèmes différents surviennent dans les rapports avec les adultes et les cas de harcèlement parental.

Je recommande que des dépliants d'information soient publiés et mis à la disposition des enseignants sur l'existence des infractions créées en vertu de l'article 22 de la *Loi sur l'éducation* et les procédures appropriées que l'enseignant doit suivre si un parent ou une autre personne venue à l'école manifeste un comportement de harcèlement. En plus, que les enseignants et les membres du personnel administratif aient des occasions d'acquérir des habiletés et des techniques de résolution de conflits qui s'inscrivent dans le perfectionnement professionnel stratégique susmentionné.

Discipline des élèves

L'équilibre à atteindre entre l'ordre et la discipline dans les écoles devient encore plus évident quand il s'agit de questions touchant à la discipline. Tel que mentionné précédemment, la violence et l'intimidation à l'école est un problème grave partout au Canada, y compris au Nouveau-Brunswick. Pour assurer la sécurité de tous les élèves dans les écoles, l'ordre doit être maintenu, ce qui veut dire qu'il faut imposer certaines restrictions relativement aux droits des élèves.³³ Dans un esprit de respect de la diversité des élèves, les écoles doivent être un endroit sécuritaire où l'intimidation est limitée. Il faut aussi assurer le respect des droits des élèves, par l'exemple et par écrit, afin que les élèves deviennent de bons citoyens dans une société démocratique. Le défi consiste à trouver le bon équilibre entre le maintien de l'ordre et le respect des droits des élèves, car les deux sont importants.

La discipline sous forme d'exclusion temporaire retire les élèves de l'école et, parfois, cette façon d'agir peut avoir un effet inégal sur les élèves ayant des besoins particuliers, les élèves autochtones ou ceux d'une minorité raciale. Cependant, s'il y a du désordre et un manque de discipline, l'école devient un terrain fertile pour l'intimidation et les comportements agressifs qui peuvent faire en sorte que les élèves ne se trouvent plus dans un milieu propice à l'apprentissage. Les victimes sont parfois les personnes les

³³ *R c. M (M.R.)* [1998] 3 R.C.S. 393.

plus vulnérables.³⁴ Ce sont aux enseignants, aux directeurs d'école et aux directeurs généraux que revient la tâche difficile de trouver le juste milieu. C'est une lourde tâche.

En ce qui concerne la discipline des élèves, en vertu de l'article 23 de la *Loi sur l'éducation*, il est interdit d'administrer une punition corporelle pour discipliner un élève. L'article 24 confère aux directeurs d'école et aux directeurs généraux de larges pouvoirs en ce qui concerne l'exclusion temporaire d'élèves « pour un motif suffisant ». Le terme « motif » n'est pas défini dans la *Loi*. Le paragraphe 24(3) de la *Loi* stipule que le directeur général doit être informé par écrit de toute exclusion temporaire de l'école. Le paragraphe 24(4) accorde le droit de faire appel d'une décision d'exclusion temporaire. On ne peut avoir recours au mécanisme d'appel décrit dans le règlement 97-150 qu'après plus de 5 jours d'exclusion temporaire au cours d'une année scolaire. Et même à ce moment-là, on ne peut faire appel que de l'exclusion temporaire la plus récente. L'article 25 de la *Loi* précise qu'un enfant et ses parents sont séparément et conjointement responsables de rembourser le ministère de l'Éducation pour tout dommage, toute destruction ou perte découlant d'un acte intentionnel commis par l'enfant.

Ces articles de la *Loi* peuvent entrer en conflit avec la *politique sur le milieu propice à l'apprentissage* du ministère de l'Éducation. Un milieu propice à l'apprentissage repose en partie sur l'établissement d'un milieu scolaire sécuritaire, de sorte qu'il n'y ait pas de conflit sur le plan des objectifs mais des approches différentes par rapport aux moyens employés. La politique et ses annexes contiennent un énoncé de valeurs, des recherches et des suggestions pratiques favorisant un milieu d'apprentissage positif ainsi qu'une discipline proactive et fondée sur l'éducation. Cette politique reconnaît les liens importants existant entre la discipline, les mauvais comportements récurrents, les problèmes sous-jacents et la nécessité de coordination et d'intégration des services pour appuyer l'apprentissage continu des enfants à l'école. La *Loi sur l'éducation* s'attarde davantage aux exclusions temporaires.

Qu'un code de conduite soit édicté pour les écoles du Nouveau-Brunswick sous la forme d'une politique définissant les limites de la discipline et les « motifs » d'exclusion temporaire et énumérant les rôles et les responsabilités des élèves, des enseignants et des parents à l'école, ainsi que les valeurs de base de l'éducation. Que ce code soit ensuite diffusé à grande échelle et distribué au personnel de l'école, aux élèves et aux parents.

Que le ministre de l'Éducation exige que les avis d'exclusion temporaire envoyés au directeur général soient aussi envoyés au ministère de l'Éducation. Que le ministre de l'Éducation exige que toute décision de retirer un élève d'une salle de classe ou d'une école, motivée par des problèmes de comportement constants ou autres difficultés, soit, dans la mesure du possible, communiquée au préalable aux parents ou aux tuteurs dans une lettre les informant de la nature de la difficulté persistante et les invitant à aider l'école à trouver une solution. Si aucune réponse ou solution n'est trouvée en temps opportun, l'exclusion temporaire peut être appliquée. L'exigence de lettre susmentionnée ne s'appliquerait pas en cas d'urgence de menace à la sécurité des élèves à l'école. Une

³⁴ MISHNA, Faye, « Learning Disabilities and Bullying: Double Jeopardy », *Journal of Learning Disabilities*, vol. 36, n° 4 (2003), p. 336-347. Les consultations ont aussi montré que les élèves ayant des « incapacités invisibles » étaient les plus susceptibles d'être victimes d'intimidation.

lettre envoyée immédiatement après la mise en application de l'exclusion temporaire conviendrait dans ce cas.

Que les conseils d'éducation de district créent une politique sur la discipline cadrant avec la *Loi sur l'éducation*, les règlements s'y rattachant, les politiques et le code de conduite pour les écoles du Nouveau-Brunswick susmentionné, qui demande aux administrateurs de district et aux directeurs d'école d'explorer les possibilités en gardant à l'esprit la lettre et la *politique sur le milieu propice à l'apprentissage* avant d'exclure temporairement un élève, dans la mesure du possible.

NORMES / CADRE DE REDDITION DES COMPTES

La reddition des comptes et l'élaboration d'un cadre adéquat de reddition des comptes sont d'importants sujets pour toute organisation et les établissements d'enseignement ne font pas exception. Non seulement le *Plan d'apprentissage de qualité* se concentre sur le besoin de résultats mesurables au sein du Nouveau-Brunswick, mais le sujet de la reddition des comptes et les défis qu'il représente ont aussi attiré l'attention nationale sur le milieu de l'éducation.³⁵ Les cadres de reddition des comptes soulèvent des questions d'ordre juridique et d'égalité ainsi que des questions d'efficacité administrative.

L'adage selon lequel on ne peut voir ce qu'on ne mesure pas renferme une grande part de vérité. Par conséquent, comme nous ne pouvons pas tout réduire à des chiffres, il est important, lors de l'établissement des indicateurs de bonne inclusion scolaire, de dépasser les normes scolaires de littératie et de numératie afin d'inclure aussi les aptitudes sociales, le civisme, les attitudes empathiques, la tolérance et l'importance de la diversité. Les accomplissements dans ces domaines peuvent être mesurés et évalués par des moyens créatifs et c'est là un important défi à relever. Un système d'inclusion scolaire devrait être évalué dans un cadre de reddition des comptes inclusif et flexible. Agir autrement serait alourdir inutilement les démarches.

De nombreux enseignants expriment des préoccupations au sujet de la reddition des comptes, non pas sur le concept, mais plutôt sur le fait qu'elle gruge beaucoup de leur temps dans un horaire déjà bien rempli et stressant. De nombreux administrateurs scolaires partageraient le même point de vue. Il en faut certainement un certain degré, mais en accordant trop d'attention et de temps à la reddition des comptes, elle devient une source importante de stress pour le personnel scolaire. Au cours de la phase de consultation de cette étude, de nombreux enseignants et administrateurs scolaires se sont plaints des multiples formalités administratives et du temps passé à remplir des formulaires, à concevoir des plans pour les élèves et à rendre compte de chaque aspect de leur travail. De nombreuses préoccupations ont également été exprimées sur le manque d'attentes et d'objectifs clairs du système éducatif du Nouveau-Brunswick. Des progrès ont été réalisés et, avec un peu de chance, la mise en œuvre des recommandations de ce rapport consolidera ces progrès. Je ne veux pas d'un système d'éducation qui étouffe la créativité et où les enseignants sont récompensés pour enseigner en fonction des examens.

Malgré ces préoccupations et ces mises en garde au sujet de la reddition des comptes³⁶, je crois qu'il est possible de doter le système d'inclusion scolaire du Nouveau-Brunswick d'un cadre de reddition des comptes approprié. Il faudra du temps et des efforts, mais cela est faisable. La consultation avec les enseignants et les autres

³⁵ *Law and Education: The Practice of Accountability: Proceedings of the Fifteenth Annual Conference of the Canadian Association for the Practical Study of Law in Education* (éd. R. Flynn) Markham: Bluestone Print, 2005. Le thème de la conférence était non seulement la reddition des comptes dans son ensemble, mais aussi l'enjeu précis de certains des collaborateurs – Rod Dolmage, *Accountability and Long Term Consequences of Mandated Standardized Testing*, pages 113 à 171; Reva Schafer, *Achieving Accountability in Education Through a Paradigm Shift From a Medical and Economic Model to an Ethical and Moral Model Focusing on Human Dignity*, pages 333 à 378 et Nadia Tymochenco et Robert Keel, *Privacy Law and Accountability*, pages 483 à 535.

³⁶ STEIN, J., *Law and Education: The Practice of Accountability*, 2004, 14 *Educ. Law Journal*, vol 14 (2), 2004.

membres du personnel au sein du système scolaire est essentielle pour élaborer un cadre de reddition des comptes qui soit crédible et efficace.

Je recommande l'élaboration d'un cadre de reddition des comptes et d'outils nécessaires pour mesurer l'efficacité d'une inclusion scolaire afin qu'elle soit profitable à tous les élèves. Cela devrait être élaboré en consultation avec les nombreux intervenants au sein du système éducatif du Nouveau-Brunswick. Les critères de mesure d'efficacité de l'inclusion scolaire ont été discutés précédemment dans le sommaire des consultations. Je recommande aussi que les éléments de l'inclusion scolaire deviennent une composante obligatoire des plans d'amélioration scolaire actuellement requis par la *Loi sur l'éducation*. Les autres recommandations considèrent le besoin de priorités à l'échelle des districts et de la province, et prennent en compte les besoins différents de chacun des districts et des secteurs linguistiques.

Les examens des écoles contribuent grandement à améliorer la prestation de l'éducation de qualité et de l'inclusion scolaire si on ne les utilise pas seulement pour classer ou agréer les écoles. Un processus d'examen des écoles bien étudié et réceptif pourrait être un mécanisme utile de contrôle et d'application du cadre de politique nécessaire à la mise en œuvre des recommandations contenues dans ce rapport. La nécessité de mettre en œuvre des politiques au niveau local et la reddition des comptes dans le cas contraire revenaient souvent dans les séances de consultation.

Évaluation des élèves et du personnel

Les processus d'évaluation du personnel scolaire et des éducateurs sont essentiels pour favoriser l'excellence et la croissance continue ainsi que le développement pour faire progresser l'inclusion. Tant que les processus d'évaluation demeurent justes et transparents, les résultats devraient être constructifs. Le processus de consultation a mis en évidence le fait que la pratique d'évaluation du personnel scolaire variait énormément d'une région à l'autre de la province. Certains employés ont estimé que les évaluations servaient d'outil disciplinaire. L'évaluation du rendement doit être un outil d'amélioration du rendement et non un outil servant à imposer des sanctions. Je recommande que l'évaluation du rendement de tous les membres du personnel scolaire se fonde sur des descriptions de poste clairement définies, qu'elles portent sur les habiletés, les attitudes et les connaissances requises pour la promotion de l'inclusion scolaire, comme cela a été dit précédemment.

L'évaluation des élèves est également essentielle à la reddition des comptes au sein du système scolaire. Notre recherche préliminaire fait ressortir plusieurs objectifs différents pour l'évaluation des élèves. Il faut veiller à ce que les mesures utilisées puissent permettre d'atteindre les objectifs fixés et à ce que les indicateurs soient révélateurs de l'épanouissement et du développement des élèves. Il est important de ne pas oublier que les élèves devraient être évalués relativement aux objectifs généraux de l'éducation. Pour qu'elle soit juste et valable, l'évaluation devrait être rattachée aux buts et objectifs fixés pour l'élève par le personnel scolaire. Le développement d'aptitudes sociales et d'une bonne citoyenneté devrait faire partie de ces objectifs. Il est important de pousser les élèves à donner le meilleur d'eux-mêmes et cela exige la mise en place de normes élevées pour tous les élèves. Par cette démarche, on espère exploiter pleinement le potentiel de chaque élève, quel qu'il soit. Comme on le suggère dans le titre de ce rapport et ailleurs, le défi peut et doit être lié à la bienveillance. La composante de la

bienveillance, qui est évidente au sein du système d'éducation du Nouveau-Brunswick, consiste à tenter d'inclure tous les élèves, quels que soient leurs défis et leurs incapacités, et de les intégrer à la communauté d'apprentissage. Pousser tous les élèves à donner le meilleur d'eux-mêmes est l'un des moyens par lesquels la Finlande a obtenu les meilleurs résultats au monde aux résultats du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA).

Diplômes de fin d'études

Des normes élevées d'excellence et des résultats de qualité sont tous deux d'une importance fondamentale en inclusion scolaire. Rien n'illustre autant ce fait que le diplôme d'études secondaires. Comment pouvons-nous atteindre l'inclusion scolaire, récompenser les bons efforts et l'assiduité, tout en remettant des diplômes qui « ont un sens »? Au Nouveau-Brunswick, les secteurs anglophone et francophone ont des manières différentes d'aborder cette question. Le secteur anglophone n'offre qu'un seul diplôme, tandis que le secteur francophone offre un diplôme régulier et un diplôme en adaptation scolaire aux élèves qui ont un plan d'adaptation scolaire.

Ce dialogue sur le diplôme de fin d'études fait clairement ressortir un point important qui consiste à dire que l'égalité en matière d'éducation est composée de deux notions, à savoir l'inclusion scolaire et l'inclusion sociale. Le diplôme d'études secondaires a un peu des deux. Le diplôme de fin d'études représente les efforts continus vers l'atteinte d'un but. De plus, la participation à la remise des diplômes, rite social de passage, est un moment important pour l'élève. Le diplôme de fin d'études représente également le rendement scolaire.

La question de la « promotion sociale », qui consiste à faire passer les enfants même s'ils n'ont pas répondu aux exigences scolaires, est également soulevée dans ce contexte. Les parents, tout comme les éducateurs, ont remis en question l'utilité de cette pratique et il est opportun de la réexaminer.³⁷ La question de la « promotion sociale » relève aussi de la dynamique de l'égalité sociale et de l'égalité scolaire. Le rendement scolaire mesuré en fonction d'une norme objective est important si l'on veut suivre les progrès de l'élève. Passer « de niveau en niveau » constitue aussi un élément social important parce que les années scolaires sont organisées selon les groupes d'âge des pairs. Il faut aussi se pencher sur les questions importantes d'estime de soi. Le problème avec la promotion sociale est que la norme sociétale est fondée sur l'hypothèse que tous les enfants d'un groupe d'âge progresseront dans le programme scolaire à peu près à la même cadence, au même rythme et dans le même ordre. Souvent ce n'est pas le cas, surtout dans un système d'inclusion scolaire.

Je recommande que le rendement qui permet de passer à l'année suivante soit lié aux objectifs d'un élève donné, mais que ces objectifs comprennent un certain niveau de littératie et de numératie – même s'il s'agit d'un niveau inférieur au reste du groupe classe. Que l'on mette en œuvre un diplôme provincial unique indiquant que le diplôme d'études secondaires du Nouveau-Brunswick représente les valeurs phare du système éducatif. Que le diplôme d'études secondaires permette également d'indiquer les niveaux de rendement scolaire du diplômé (qu'il s'agisse des tests provinciaux les plus

³⁷ SOKLOFF, Heather, Family Fights to Allow Son to Repeat Grade 6, *National Post*, le 5 juillet 2005.

élevés d'habileté arithmétique et en littératie ou autres indicateurs). En élaborant ce diplôme provincial, que l'on considère l'avantage potentiel pour les élèves doués, en indiquant les niveaux de rendement élevés, ainsi qu'en offrant un moyen équitable de représenter les niveaux de rendement des élèves ayant un handicap. En attendant, que le ministre de l'Éducation permette aussi explicitement aux élèves de refaire une année plutôt que de recevoir ce qu'on appelle une « promotion sociale » dans certaines circonstances quand cela est préférable au fait de progresser sans soutien adéquat et qu'il y a des compétences minimales à acquérir nécessairement avant le prochain niveau.

Outre les divers systèmes internes de reddition des comptes, il existe un besoin de reddition des comptes aux parents et aux élèves et que le système d'éducation est censé satisfaire. En vertu de l'actuelle *Loi sur l'éducation* du Nouveau-Brunswick, les comités parentaux d'appui à l'école ont un rôle important à jouer. Ces comités ont pour rôle (quoique limité) d'engager et d'évaluer les directeurs d'école, à la demande du directeur général. Ces groupes informent aussi le directeur d'école sur une foule de sujets et ils jouent un rôle dans le processus d'amélioration de l'école. Les associations parents-maîtres ont aussi un rôle à jouer au niveau de l'école. Il y a encore beaucoup de travail à faire en matière de participation des parents à l'éducation de leurs enfants.

Dans le cadre du besoin de meilleures communications au sein du système, un meilleur flux d'information et une meilleure relation avec les parents sont nécessaires. L'importance d'un milieu scolaire sécuritaire est un autre domaine de préoccupation pour les parents et les élèves ce qui nécessite une communication claire et continue. Les inquiétudes face à la violence et à la sécurité à l'école sont aussi répandues chez les enseignants du Nouveau-Brunswick. Que le ministre de l'Éducation et les membres des conseils d'éducation de district s'assurent que la communication avec les parents se fait sous une forme claire et accessible et que le flux d'information est aussi vaste que possible en vertu des lois existantes sur la protection de la vie privée.

L'obligation de rendre compte du ministre quant à la mise en œuvre

La reddition des comptes doit s'appliquer aux plus hauts niveaux du système éducatif, ainsi qu'à tous les échelons de la hiérarchie. L'obligation de rendre compte du ministre de l'Éducation quant à la mise en œuvre de ces recommandations prend deux formes – un rapport annuel (oral et écrit) au Comité permanent de l'éducation de l'Assemblée législative et l'inclusion d'un compte-rendu de la réponse au présent rapport dans le cadre du rapport annuel au Premier Ministre sur la mise en œuvre du *Plan d'apprentissage de qualité*. Que le ministre de l'Éducation, les membres des conseils d'éducation de district et autres représentants concernés s'assurent que la réponse à ces recommandations est élaborée et mise en œuvre dans un processus continu de consultation et de dialogue. Je recommande aussi que le ministre de l'Éducation désigne les deux sous-ministres de l'Éducation, ou leurs délégués, pour superviser la mise en œuvre des recommandations du présent rapport. Cela permettra d'assurer la reddition des comptes aux plus hauts niveaux.

PROCÉDURES DE MÉDIATION, D'EXAMEN ET D'APPEL : REDDITION DES COMPTES AUX PARENTS

Les recherches approfondies sur les procédures d'appel dans les treize provinces et territoires du Canada ont montré une variété d'approches différentes de la procédure d'appel en général ainsi que des appels relatifs aux programmes, au placement et aux services dans le domaine de l'adaptation scolaire. Ces recherches ont été entreprises à la suite de préoccupations exprimées quant au temps passé et à l'argent dépensé à l'heure actuelle sur des plaintes en matière de droits de la personne et sur des contestations judiciaires découlant de programmes, de placement et de services en adaptation, comme c'est maintenant la pratique au Nouveau-Brunswick. Les parents ont aussi exprimé leur insatisfaction à l'égard du processus en place. L'objectif prioritaire de mes recommandations dans ce domaine consiste à rendre la procédure d'appel plus conviviale et objective, et, en définitive, efficace pour les parties concernées par les programmes, le placement et les services destinés aux élèves ayant des besoins particuliers. Que les recommandations qui suivent s'appliquent à toutes les questions de placement, de programmes et de services qui sont soulevées en vertu des articles 11 et 12 de la *Loi sur l'éducation*.

Processus de médiation

Dans son introduction, le guide de l'utilisateur relativement à la procédure d'appel actuelle (disponible au secteur anglophone) précise que la procédure d'appel constitue un recours de dernière instance pour les parties impliquées dans un différend. Il recommande que « toutes [les parties] concernées fassent un effort raisonnable pour résoudre les problèmes, ce qui représente la première mesure à prendre. On ajoute que « les premières étapes peuvent inclure des discussions continues entre les parties concernées, les discussions avec le personnel de supervision compétent, les négociations et la médiation ». À la page 7, le guide de l'utilisateur donne une certaine idée du processus à suivre pour de telles négociations lorsqu'il déclare que « le directeur d'école ou un superviseur de l'enseignement du district, que le bureau du directeur général met à la disposition des parties, peut favoriser les discussions pouvant mener à la résolution d'un conflit ». Le texte est plutôt vague et ne reflète pas l'importance de la procédure de médiation qui précède la procédure d'appel.

La création d'une procédure de médiation et l'appui du ministre à cette procédure, qui se traduirait par une formation offerte aux médiateurs, seront la preuve d'un engagement envers des échanges positifs et bénéfiques entre les parties. Cet environnement sera différent de la procédure d'appel qui peut prêter à l'adversité. De plus, si la médiation ne réussit pas, les parties auront une meilleure idée de la position de l'autre partie et seront donc en mesure de se préparer en conséquence pour la procédure d'appel. Cette façon de faire apporterait une certaine efficacité à la procédure d'appel si la médiation devait échouer. Les critères de la procédure de médiation sont essentielles à l'efficacité de cette dernière et donc à la résolution des différends avant d'en arriver à la procédure d'appel qui peut prêter à l'adversité.

Je recommande l'élaboration d'une procédure de médiation formelle et indépendante du système scolaire. Que les médiateurs reçoivent une formation relativement à cette procédure. La procédure de médiation elle-même doit être neutre, tel que le reflète la participation des diverses parties dans le processus de sélection des médiateurs

potentiels. Si un différend devait survenir, l'une ou l'autre des parties aurait le droit de demander un médiateur. Les parties essaieraient alors de s'entendre sur le choix d'un médiateur à partir de la liste fournie. Si les parties sont incapables de s'entendre sur le choix d'un médiateur, le ministre en désignera un. Que des médiateurs s'engagent sur une base contractuelle pour arbitrer des différends relatifs au placement, aux programmes et à la prestation de services.

Afin que la médiation des différends soit réussie, les parties doivent disposer de suffisamment de temps pour négocier. Dans le cadre du processus actuel et en vertu des règlements, un appel doit être présenté dans les dix jours d'enseignement suivant l'avis de la décision en question. Que le délai réglementaire actuel de dix jours d'enseignement relatif aux appels soit prolongé à au moins vingt jours d'enseignement pour permettre aux parties d'engager une médiation constructive.

Procédure d'examen / d'appel

La procédure d'appel actuelle concernant toute décision prise en vertu des articles 11 et 12 de la *Loi sur l'éducation* (relativement au placement, aux programmes et à la prestation de services aux élèves) est tellement complexe et informelle qu'elle nuit à la capacité d'une partie intéressée d'interjeter appel de la décision en question. Que le gouvernement du Nouveau-Brunswick édicte des règlements pour créer une procédure d'appel distincte relativement aux décisions prises en vertu des articles 11 et 12 de la *Loi sur l'éducation* relativement au placement, aux programmes et à la prestation de services aux élèves. Cette procédure d'appel devrait viser le meilleur intérêt de l'élève concerné de même que ceux de la population scolaire en général. Cette procédure d'appel distincte tiendra compte de la nature particulière des décisions dont il est question aux articles 11 et 12 et qui sont portées en appel.

Une autre préoccupation découlant de la procédure d'appel actuelle concerne la structure des comités d'appel de district qui entendent les appels relatifs aux articles 11 et 12. Cette procédure semble teintée d'un grand parti pris. Elle ne correspond pas aux procédures établies ailleurs comme en Nouvelle-Écosse et dans les Territoires du Nord-Ouest où les conseils scolaires (qui prennent des décisions en matière de programmes et de placement) et les parents jouent un rôle égal dans la nomination des membres des comités d'appel. Je recommande que l'on édicte des règlements visant à créer un comité d'appel constitué de trois membres pour les appels relatifs aux articles 11 et 12 dans les cas individuels. Que ces règlements permettent la participation de toutes les parties concernées par la question. Qu'ils orientent la création d'un comité d'appel de trois personnes dont un membre est choisi par le parent de l'élève (ou par l'élève lui-même si celui-ci est âgé de plus de 19 ans ou vit de façon indépendante de ses parents), un membre est choisi par le directeur général et un président est choisi par le conseil d'éducation de district. L'équilibre des intérêts sera ainsi assuré dans la procédure d'appel. Que les règlements rendent expressément obligatoire l'objectivité dans la procédure d'appel en spécifiant que le membre du comité d'appel choisi par le parent ne peut avoir de parenté avec l'élève concerné par la décision portée en appel et que le membre choisi par le directeur général ne peut être un employé du district scolaire impliqué dans la procédure d'appel. De plus, que la procédure d'appel soit confidentielle, c'est-à-dire que les différends ne soient pas réglés publiquement comme c'est le cas avec les tribunaux des droits de la personne. La procédure doit également permettre aux parties d'être entendues et d'exprimer leur opinion. Enfin, que le comité

d'appel fournisse à chaque partie les motifs de sa décision par écrit au moment de rendre cette décision. Le meilleur intérêt de l'ensemble des élèves doit être la considération principale relativement au processus de sélection des membres du comité d'appel. Je recommande que le président ayant été choisi par le conseil d'éducation de district possède des compétences ayant trait au sujet à l'étude par le Comité d'appel.

Il est important que le parent de l'élève (ou l'élève) concerné par la décision portée en appel ait, tout comme le décideur, la possibilité de présenter les éléments de preuve qui, selon lui, sont nécessaires pour établir les faits et persuader le Comité d'appel. Que les dispositions actuelles, telles qu'elles sont prévues dans le document « Avis d'audience du Comité d'appel de district », soient maintenues, permettant ainsi à chaque partie de présenter un exposé ou une déclaration préliminaire, de convoquer des témoins et de déposer des éléments de preuve. Je recommande que les deux parties soient également autorisées à présenter un sommaire oral ou écrit à la fin de l'audience. Cette pratique corrobore les garanties de la *common law* en matière d'audience équitable qui font partie intégrale d'un processus administratif adéquat.

Appui aux parents

La préparation des déclarations préliminaires et la détermination des témoins à convoquer et des éléments de preuve à présenter sont des tâches qui peuvent s'avérer intimidantes pour un parent ou un élève. Dans la pratique actuelle, le parent ou l'élève peut, dans le cadre de ce processus, recevoir de l'aide d'un ami personnel, d'un groupe de défense ou d'un avocat. Certains parents n'auront évidemment pas les moyens financiers de payer les services d'un avocat. Certains parents n'auront pas d'amis qui pourront comprendre la situation et être en mesure de les aider à se préparer à l'audience. D'autres ne connaîtront pas de groupes de défense capables de les aider. Je recommande que les conseils d'éducation de district préparent des documents informant les parents de certains groupes de défense qui peuvent être en mesure de les aider relativement à la procédure d'appel. Que le nom des groupes de défense, leur adresse et leur numéro de téléphone, une adresse électronique, le cas échéant, et, dans la mesure du possible, le nom d'une personne-ressource pour chaque groupe, soient également révélés.

De plus, que le ministre de l'Éducation entame des discussions avec des représentants de la faculté de droit de l'Université du Nouveau-Brunswick et de l'Université de Moncton afin de créer un centre de défense composé essentiellement d'étudiants inscrits à ces universités. Ces centres de défense des droits pourraient éventuellement informer les parents de leurs droits et les conseiller quant au choix des témoins et à la présentation des éléments de preuve. Ainsi, des consultations accessibles seraient offertes aux parents par des personnes ayant une certaine expertise dans le domaine juridique tout en offrant aux étudiants des facultés respectives l'avantage d'une expérience pratique dans la défense des droits et ce, de façon bénévole.

Guide de l'utilisateur et l'impératif de communication

Il est essentiel que l'information concernant le choix d'une médiation et la procédure d'appel distincte soit remise aux parties impliquées dans le litige en temps opportun. Le guide de l'utilisateur actuel devrait être augmenté pour expliquer clairement, de manière concise et compréhensible, les modifications suivantes :

- l'importance de la procédure de médiation qui précède la procédure d'appel;
- l'existence d'une liste de médiateurs qui sont formés dans le domaine de la médiation et de la résolution de différends et qui ont été instruits quant à la nature du système éducatif du Nouveau-Brunswick;
- l'existence d'une procédure d'appel distincte pour les litiges découlant des articles 11 et 12 de la *Loi sur l'éducation*;
- le droit du parent (ou de l'élève) de choisir un membre du comité d'appel pour entendre l'appel;
- l'existence de différents groupes de défense des droits, y compris les ressources de défense des droits qui pourraient exister au sein des facultés de droit de l'Université du Nouveau-Brunswick et de l'Université de Moncton à une date ultérieure;
- le droit de demander que certains aspects des décisions émanant du Comité d'appel soient révisés directement par les tribunaux;
- le délai dans lequel une partie peut interjeter appel devant le Comité d'appel et le délai pour demander une révision judiciaire.

MODÈLE DE FINANCEMENT PROPOSÉ

Dans le présent rapport, j'ai fait une recommandation modeste sur un cadre de modèle de financement fondé sur l'analyse des recherches préliminaires, le processus de consultation et le rapport fourni par le comptable sous-traitant qui figure à l'annexe S³⁸ de mon rapport. En fin de compte, je ne peux décider pour le gouvernement du Nouveau-Brunswick de la manière de distribuer et d'allouer les ressources. L'affectation des ressources n'est jamais chose facile. Le financement ne comprend pas uniquement l'ajout de nouvelles ressources, mais il exige souvent la réaffectation des ressources existantes.

En réalité, le Nouveau-Brunswick devra consacrer d'importantes ressources financières supplémentaires pour mettre en œuvre les recommandations du présent rapport. Ce ne sont pas toutes les recommandations qui vont exiger des fonds supplémentaires; la plupart supposent seulement d'utiliser les ressources actuelles d'une autre manière. S'engager à fournir des ressources supplémentaires pour améliorer le système d'éducation et le rendre davantage inclusif constitue un très bon investissement dans l'avenir du Nouveau-Brunswick. Dans tous les cas, je recommande que le gouvernement du Nouveau-Brunswick augmente le niveau de financement par élève afin que ce niveau se rapproche de la moyenne nationale en matière de financement de l'éducation.

Bon nombre des recommandations contenues dans le présent rapport, et appuyées par les résultats des recherches préliminaires et le processus de consultation, soulignent la nécessité d'avoir une vision large de l'importance du bien-être et du développement de l'enfant en tant que fondement de l'apprentissage. Dans ces recommandations, j'ai souvent fait référence au rôle que pourrait jouer le gouvernement fédéral en tant que précieux partenaire financier. Bien que la loi constitutionnelle stipule clairement que l'éducation relève de la compétence des provinces, la nature générale de ces recommandations ne se limite pas au système éducatif, surtout dans les domaines de la prestation intégrée des services. La perspective holistique du développement de l'enfant qui semble être communiquée dans l'ensemble du présent rapport exige l'adoption d'une perspective générale et créative des ressources disponibles. On doit avoir recours à un partenariat multilatéral pour offrir les ressources et les services qui aideront les enfants à s'épanouir pleinement. Il s'agit là de l'essence de la prestation intégrée des services. La création d'un partenariat approprié avec le gouvernement fédéral pour la mise en œuvre de ces recommandations pourrait s'avérer très avantageuse pour la province du Nouveau-Brunswick en soulageant en partie le fardeau financier qu'elle doit supporter.

Le Plan de prospérité et l'équité

Je recommande que le Premier Ministre et le gouvernement du Nouveau-Brunswick reconnaissent officiellement l'importance de l'inclusion scolaire et la mise en œuvre de ces recommandations dans le cadre stratégique du Plan de prospérité du gouvernement. L'intention déclarée d'augmenter les niveaux d'immigration n'est qu'un exemple de la valeur d'un système d'éducation plus efficace et plus inclusif. De plus, que le ministre de l'Éducation souligne l'importance de partager la responsabilité de l'éducation des enfants et du besoin d'élargir l'assise financière pour les écoles et les enfants en cherchant à créer des partenariats au sein du gouvernement et dans les

³⁸ Rapport du comptable

autres secteurs afin d'appuyer la mise en œuvre des recommandations du présent rapport. Que le ministre encourage le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada à accepter l'offre de l'Association canadienne des commissions et conseils scolaires à collaborer à une stratégie quinquennale visant à améliorer la prestation de services éducatifs dans les régions rurales.

L'équité en matière de financement ne signifie pas nécessairement que tout le monde obtient un financement égal. Une réelle égalité suppose de tenir compte des différences entre rural et urbain, français et anglais.

Je recommande que le ministre de l'Éducation élabore un mécanisme de financement qui reconnaît le contexte rural. Ce mécanisme de financement pourrait comprendre les points suivants :

- une augmentation du financement dans les domaines stratégiques tels que le transport et d'autres domaines stratégiques définis pour les districts dont les collectivités se trouvent surtout dans des régions rurales;
- une augmentation du financement pour les écoles rurales individuelles;
- un multiplicateur rural, un taux de base rural accru ou tout autre mécanisme qui tient compte du contexte rural dans la répartition des ressources financières provinciales.

Que le ministre de l'Éducation entame un dialogue visant à mieux définir un facteur d'égalisation entre le secteur d'éducation anglophone et le secteur d'éducation francophone, en reconnaissance de la hausse des difficultés et des coûts liés à la prestation de services dans la langue minoritaire. Qu'un dialogue soit entamé avec les collectivités autochtones et le Comité de l'initiative en matière d'éducation des Premières Nations afin de mettre en place des mécanismes de financement qui favorisent de meilleurs résultats pour les élèves autochtones. Que ce dialogue porte notamment, sans s'y limiter, sur les propositions de la province de la Saskatchewan. Qu'il fasse participer le gouvernement fédéral ainsi que d'autres ministères provinciaux comme partenaires financiers importants.

Cadre d'un modèle de financement hybride

L'analyse du cadre d'un modèle de financement commence dans le rapport des recherches préliminaires³⁹. Plusieurs approches et considérations y sont exposées. On a également reçu des commentaires sur les modèles de financement au cours du processus de consultation. Cependant, la plupart des participants au processus de consultation voulaient plus d'argent pour l'éducation, mais ne se souciaient guère du modèle de financement. Dans le cadre de cette étude, les comptables agréés de Grant Thornton ont réalisé une analyse qui cadre avec les paramètres que j'ai relevés (voir annexe S). Leur travail, associé à mes observations dans ce rapport, peut servir de fondement à l'évolution du cadre d'un modèle de financement. Je ne suis pas expert en matière de financement, mais ce processus de recherche et de consultation assez complet a néanmoins révélé plusieurs problèmes critiques en ce qui concerne le mécanisme de financement actuellement en usage au Nouveau-Brunswick.

³⁹ Voir Phase 1, Partie IV de mon rapport, « Financement des écoles ».

Présentement, la répartition des ressources destinées à financer les services aux élèves ayant des besoins particuliers au Nouveau-Brunswick suit un mécanisme de financement sur la base d'un recensement ou d'une allocation globale qui alloue un certain montant en dollars par élève, en fonction de la population scolaire totale. L'allocation précise et la catégorie de financement global diffèrent entre le secteur anglophone et le secteur francophone du Nouveau-Brunswick. Cette structure permet une prise de décision centralisée pour les décisions relatives à l'allocation globale, et une flexibilité maximale au niveau du district, en vue d'une distribution plus locale. Outre ce montant, plusieurs lignes des directives budgétaires passées en revue dans le rapport des recherches préliminaires pourraient être considérées comme un financement « visé par programme ». Ces initiatives « visées par programmes » incluent, entre autres, les initiatives faisant la promotion des apprenants en santé, le milieu propice à l'apprentissage et les initiatives d'intervention précoce sur le plan de la littératie et autres.

Comme l'a souligné le *Rapport du contrôleur*, l'effondrement du mécanisme de financement sur la base d'un recensement ou d'une allocation globale au Nouveau-Brunswick s'explique en partie par le fait que, malgré la simplicité de la répartition et le fait que tous les districts reçoivent un montant égal du financement de l'éducation spéciale en fonction du nombre d'élèves dans le district, certains districts ont une proportion plus élevée d'élèves ayant des besoins particuliers et doivent donc répondre à ces besoins avec des ressources moindres. Les districts ont déclaré consacrer tout l'argent attribué à l'« adaptation scolaire » à soutenir les élèves ayant des besoins particuliers, ce qui, malgré tout, ne leur permet pas de répondre à tous les besoins existants. En fait, de nombreux responsables de districts ont reconnu qu'ils enlevaient d'autres postes budgétaires les fonds supplémentaires requis pour le financement destiné aux élèves « exceptionnels ». L'argent attribué à l'intention des élèves exceptionnels ne peut pas être utilisé pour un autre groupe d'élèves. Certaines incapacités à faible incidence associées à des besoins spécialisés très coûteux rendent particulièrement difficile la répartition des ressources au niveau local. Si l'on veut répondre de façon adéquate à ces besoins spéciaux à faible incidence mais très coûteux, ils peuvent exiger une proportion importante des ressources disponibles. Certains districts, voire certaines écoles, classent leurs besoins par ordre de priorité, et ils se limitent à répondre aux besoins de première priorité. Au-delà du premier ou du deuxième niveau de priorité, ils sont souvent à court de fonds pour satisfaire les autres besoins légitimes.

L'approche à l'égard de la coopération interministérielle et de la prestation intégrée des services proposée dans une section antérieure de ces recommandations soulève également de sérieuses questions sur la façon dont les décisions relatives à la répartition des ressources sont prises. L'effort vers une responsabilité partagée suppose la nécessité d'une structure de prise de décision partagée. La Saskatchewan a constitué un fonds interministériel (bien qu'elle ait admis lors de ma récente visite qu'il s'agissait jusque là d'un financement provenant en grande partie du ministère de l'Apprentissage de la Saskatchewan). Il semblerait plus approprié que certains coûts soient financés par l'intermédiaire d'un mécanisme interministériel qu'à partir du simple portefeuille de l'éducation. Les besoins en matière de santé et la technologie d'aide en particulier sont de bons candidats à une assise financière élargie et à un mécanisme de soutien. Déduire ces coûts du montant du recensement pour l'adaptation scolaire et les services aux élèves présente un avantage supplémentaire en cela que les coûts représentent actuellement une forte proportion des dépenses dans ce secteur budgétaire. Il semble

que la voie à suivre soit celle d'un modèle hybride entre une approche fondée sur le recensement et une approche sectorielle, modèle vers lequel les autres provinces se dirigent.

Je recommande que le ministre de l'Éducation continue de financer les services d'éducation et les services aux élèves pour tous les élèves, principalement sur la base d'un recensement ou d'une allocation globale fondée sur l'ensemble des élèves inscrits, plutôt que d'adopter un modèle tout à fait sectoriel. La base statistique d'un modèle tout à fait sectoriel visant à financer les élèves ayant un handicap n'est pas disponible et le financement d'une étiquette suppose que l'élève porte le fardeau de cette étiquette. On s'inquiète aussi de la manipulation des étiquettes pour accumuler des fonds.

Je recommande aussi que le ministre mette sur pied un comité interministériel afin d'élaborer progressivement un modèle de financement hybride. Que ce modèle hybride inclue, sans toutefois s'y limiter, les composantes suivantes :

- le cadre d'un modèle de financement devrait continuer à financer l'éducation spéciale, les services aux élèves ou l'adaptation scolaire en s'appuyant sur un recensement ou sur une allocation globale fondée sur l'ensemble des élèves inscrits;
- le cadre devrait continuer à trouver des fonds supplémentaires « visés par programme », tels que ceux qui ont déjà été débloqués, pour les élargir ensuite aux autres domaines mentionnés dans ces recommandations. Les fonds « visés par programme » pourraient inclure des programmes de littératie et de numératie, le programme d'école communautaire comme celui de la Saskatchewan, des programmes de distribution gratuite de repas chauds, comme en Finlande, et une foule d'autres options de prestation de services universels;
- le cadre devrait aussi recueillir un financement « visé par élève », pouvant répondre aux besoins des élèves atteints d'incapacités à faible incidence mais très coûteuses. Cela ne devrait pas être un mécanisme de « subvention fixe ou somme directe ». Pour répondre réellement aux besoins actuels des élèves, ce financement devra être distribué en fonction du plan individuel de l'élève;
- une évaluation du caractère approprié et de la faisabilité de modifications ultérieures au mécanisme de financement existant devrait être effectuée.

CONCLUSION

Un grand changement peut être un processus lent. Ce point a été souligné au cours de ma visite en Finlande en 2005 en vue d'examiner son système éducatif. Le processus de changement important en Finlande a duré plus d'une décennie mais les premières mesures vers le changement ont été prises immédiatement.

Le concept d'inclusion au Nouveau-Brunswick est accepté d'une manière générale, mais son application d'une manière plus efficace dans les écoles du Nouveau-Brunswick n'obtient pas le même consensus. Ce sont quelques aspects du système éducatif doivent être changés pour approcher la réalité de l'idéal. Le maintien du *statu quo* n'est pas acceptable. Poursuivre le *statu quo* érodera non seulement la mise en œuvre de l'inclusion, mais aussi la crédibilité du concept d'inclusion au Nouveau-Brunswick.

Le présent rapport présente de nombreuses idées de changement, mais c'est un appel au changement qui est fondé sur des recherches préliminaires et des consultations très précieuses, ce qui m'a permis d'entendre l'opinion d'une grande partie de la population du Nouveau-Brunswick. J'ai essayé de tisser toutes les composantes de cette étude afin qu'elles forment un plan cohérent et ce, en vue d'améliorer l'inclusion scolaire au Nouveau-Brunswick.

Ce rapport est une étude autonome et indépendante conçue pour le contexte du Nouveau-Brunswick et qui ne dépend ni d'un gouvernement précis ni d'une série de politiques et de stratégies. Cela dit, cette étude a été commandée dans le cadre du plan stratégique de 10 ans pour l'éducation au Nouveau-Brunswick, c'est-à-dire le *Plan d'apprentissage de qualité (PAQ)*. C'est, dans ce sens, un prolongement du *PAQ* et une importante composante du plan stratégique visant à améliorer l'expérience éducative pour les élèves de la province. Cependant, les mots ne sont pas directement applicables et de stratégies claires de mise en œuvre sont nécessaires pour transformer ces mots en des mesures constructives.

La mise en œuvre soulève des questions délicates sur plusieurs fronts différents. L'une de ces questions consiste à se demander à quel niveau les décisions clés doivent être prises. Ce thème est omniprésent dans les recommandations susmentionnées et j'ai fait un certain nombre de suggestions précises. Au niveau provincial, un important rôle de leadership est partagé entre le Premier Ministre, le ministre de l'Éducation, ses collègues du Cabinet et l'Assemblée législative dans son ensemble. Il y a plus de 10 ans, la réforme du système d'éducation en Finlande a vu la centralisation du pouvoir se relâcher, tandis que le processus et les idées de réforme se gravaient dans le système. En 2005, la Finlande possède l'une des structures éducatives les plus décentralisées du monde. De nombreuses décisions doivent également être prises à l'échelle locale et des écoles, ce qui est également reflété dans les recommandations. Le défi consiste à trouver le bon équilibre entre des normes provinciales cohérentes et une mise en œuvre sensée à l'échelle locale.

Lors de ma visite à Regina (Saskatchewan) en novembre 2005, plusieurs représentants du ministère et représentants scolaires ont formé une table ronde autour de laquelle ils se sont mis d'accord pour dire que le dialogue et la consultation approfondie sont essentiels à la mise en œuvre de la réforme de l'éducation. Ces personnes ont reconnu que le processus de consultation continue était long et parfois frustrant, mais vital pour garantir une vision commune et accepter les changements proposés. Ces consultations

ont aussi permis d'améliorer les politiques émergeant du processus. L'un des participants à ces discussions a indiqué que la création de bonnes « relations » constituait la clé du succès du modèle School^{Plus}. La mise en place d'un dialogue ouvert et respectueux constitue le fondement de bonnes relations et d'une atmosphère de confiance qui permet aux gens d'avancer ensemble.

Une bonne relation entre le ministère de l'Apprentissage de la Saskatchewan et ses divers syndicats a également été citée comme la clé d'un changement constructif. On observe peu de changement positif dans une atmosphère hostile de soupçon et de méfiance. En tant que guide du processus de conversion des mots en actes et de la mise en œuvre des recommandations du présent rapport, je suggère que le ministre de l'Éducation, les membres des conseils d'éducation de district et autres représentants concernés s'assurent que la réponse à ces recommandations et l'élaboration de politiques et de stratégies de mise en œuvre se font dans le cadre d'un vaste processus ouvert à la consultation et au dialogue. À cette fin, ils peuvent tirer parti des consultations positives résultant de cette étude.

La mise en œuvre de ces recommandations doit avoir lieu dans les deux secteurs linguistiques. Pour assurer une réponse opportune et entière à ces recommandations, que le ministre de l'Éducation soumette au Comité permanent de l'éducation de l'Assemblée législative un rapport annuel sur la progression de la mise en œuvre, ainsi que la réponse à ce rapport. Que ce rapport soit à la fois rédigé et présenté à l'oral, et que le ministre ainsi que d'autres fonctionnaires concernés se présentent devant le Comité permanent. Dans le cadre des rapports annuels du ministère de l'Éducation soumis en vertu du *Plan d'apprentissage de qualité*, je recommande l'inclusion d'un segment résumant la réponse à ce rapport ainsi que la progression de la mise en œuvre de ses recommandations.

Bien qu'il y ait beaucoup d'attentes malgré des budgets provinciaux limités, je suis d'accord pour dire qu'il faut consacrer davantage d'argent à la mise en œuvre appropriée de l'inclusion scolaire. Il importe de se demander quels seront les coûts sur le plan du stress, de la frustration, de l'éducation inappropriée et des problèmes sociaux à venir que les élèves pourraient rencontrer, si nous n'investissons pas cet argent. Peu d'investissements offrent un meilleur retour que l'investissement dans l'avenir de nos enfants. On peut faire avancer les choses en redéployant les ressources existantes. Cependant, le Nouveau-Brunswick est à un carrefour en ce qui concerne la puissante étreinte de l'inclusion scolaire, et il doit fournir les ressources financières et humaines nécessaires à son fonctionnement. Cela est vital pour offrir à tous les élèves de la province une éducation de qualité supérieure.

Toutefois, aucune étude exhaustive ne pourrait résoudre les problèmes complexes soulevés par la mise en œuvre d'une véritable inclusion scolaire. Cela est certainement vrai pour l'étude d'une personne menée sur une période d'un an, comme c'était le cas pour la présente étude. De nombreux domaines nécessitent et méritent donc d'être étudiés plus à fond. La plupart de ces domaines ont été mentionnés dans les recommandations susmentionnées. La liste suivante des éventuels domaines d'étude ultérieure n'est pas exhaustive, mais elle offre un point de départ utile. Je recommande que le gouvernement du Nouveau-Brunswick considère les domaines d'étude ultérieure suivants en tant que moyen de développer un système d'inclusion scolaire de haute qualité dans la province.

- Compilation de données statistiques pour une prise de décision fondée sur des éléments de preuve en ce qui concerne la prévalence et la distribution géographique des handicaps dans l'ensemble de la province.
- Étude de nouveaux handicaps, tels que les sensibilités aux facteurs environnementaux, et de leurs incidences sur l'éducation.
- Examen des moyens les plus efficaces d'offrir le programme éducatif d'immersion en français et considération de son influence sur l'inclusion et la composition des salles de classe.
- Analyse des moyens les plus efficaces et les plus équitables d'offrir aux régions rurales une éducation de haute qualité.
- Élaboration d'un système d'éducation pouvant répondre aux besoins d'une population immigrante plus diversifiée au Nouveau-Brunswick.
- Évolution d'une stratégie pour une éducation autochtone plus efficace au Nouveau-Brunswick.
- Définition de points à l'ordre du jour qui pourraient promouvoir l'inclusion aux futures séances de négociation collective avec les divers syndicats du secteur de l'éducation.
- Réexamen du rôle et de la valeur de la musique et de l'art dans un programme d'enseignement diversifié et inclusif, en tant que moyen de toucher de nombreux niveaux d'apprenants différents.

J'ai entamé ce voyage dans l'inclusion scolaire au Nouveau-Brunswick en novembre 2004 en prononçant un discours-programme intitulé « L'égalité comme phare » dans le cadre du *Sommet sur l'inclusion* à Ottawa, parrainé par l'Association canadienne pour l'intégration communautaire.⁴⁰ Un peu plus tard, les 9 et 10 décembre 2004, j'ai tenu mes premières séances de consultation à Fredericton au Nouveau-Brunswick avec les fonctionnaires du ministère de l'Éducation et des membres de conseils d'éducation de district anglophones et francophones.

Une année plus tard, le 18 novembre 2005, j'ai prononcé un discours-programme à la conférence de la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants *Créer des écoles inclusives : en quête de solutions*.⁴¹ Ce discours était intitulé « The Promise and Challenge of Inclusive Education » et le lieu de réunion de la conférence était une fois de plus Ottawa (Ontario). Les 9 et 10 décembre 2005, j'ai tenu mes deux dernières séances de consultation avec les fonctionnaires du ministère de l'Éducation et des membres de conseils d'éducation de district anglophones et francophones. Nous pouvons donc témoigner d'une certaine symétrie avec la présente étude, ainsi que de beaucoup de travail et d'apprentissage en cours de route.

Les nombreuses personnes qui ont pris le temps de contribuer à la présente étude se sont montrées très généreuses et serviables et elles ont enrichi à la fois le processus et le produit final grâce à leurs idées et à leurs observations. J'ai essayé de fonder ce rapport sur la voix et la passion des nombreuses personnes qui ont exprimé leur point de vue sur l'éducation des enfants au Nouveau-Brunswick. L'inclusion complète et réelle

⁴⁰ CRAWFORD, Cameron, *A View from the Summit: Inclusive Education in Canada-Key Issues and Directions for the Future* (rapport fondé sur le Sommet national sur l'inclusion scolaire de l'Association canadienne pour l'intégration communautaire tenu en novembre 2004) (Institut Roeher).

⁴¹ *Créer des écoles inclusives : en quête de solutions*, Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, du 17 au 19 novembre, Ottawa (Ontario).

se heurte à certains obstacles, mais elle ouvre aussi à des possibilités extraordinaires. En surmontant ces obstacles, je suis persuadé que le système d'éducation du Nouveau-Brunswick pourra s'envoler vers de nouveaux horizons. Les valeurs importantes que sont la compassion et le défi peuvent d'une certaine manière, se joindre en vue de développer pleinement le potentiel de la population de la province. J'espère que, grâce à ce rapport, j'ai apporté ma contribution à l'importante quête d'un système d'éducation plus inclusif et plus efficace pour tous les élèves du Nouveau-Brunswick.

ANNEXES

- A Mandat
- B Extraits tirés de la *Convention relative aux droits de l'enfant des Nations Unies*
- C Extraits tirés de la *Loi sur le système de justice pénale pour les adolescents*
- D Lignes directrices en matière de punitions corporelles résumées à partir de la cause *Canadian Foundation for Children, Youth and the Law c. Canada* (Procureur général) (2004) S.C.J. n° 6 (C.S.C.)
- E Examen de la documentation annotée
- F Tableau comparatif des lois provinciales sur l'éducation
- G DUMAS, Pierre. *Tableau comparatif des rapports provinciaux sur l'adaptation scolaire..*
- H DUMAS, Pierre. *Analyse des politiques, de la prestation des services, des pratiques et des examens provinciaux.*
- I FOX, Michael, professeur. *Examen de la formation préalable et en cours d'emploi des enseignants, des aides-enseignants et des administrateurs de services aux étudiants en matière de programmes d'études inclusives.*
- J *Normes en matière de dotation pour le Nouveau-Brunswick 2005-2006*, ministère de l'Éducation, « Funding Norms and Guidelines/Directives budgétaires » (le 6 mai 2005)
- K DUMAS, Pierre. *Perspectives historiques.*
- L DUMAS, Pierre. *Situation actuelle du système d'éducation au Nouveau-Brunswick.*
- M Résumé des séances de consultation
- N Exemples de questions posées lors des séances de consultation
- O Relevé des dossiers
- P Définition légale du terme « incapacité »
- Q Perfectionnement professionnel
- R THORBURN, Cathy. *Research Inquiry: Integrated Service Delivery.*
- S Rapport du comptable