

**RELIER LE SOIN ET LES DÉFIS :
UTILISER NOTRE POTENTIEL HUMAIN**

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

**A. Wayne MacKay C.M., B.A., MA, B.Ed, LL.B
AWM Legal Consulting
janvier 2006**

Table des matières

Préface :	11
Remerciements	17
PHASE 1:	19
RECHERCHE PRÉLIMINAIRE.....	19
SOMMAIRE.....	20
PARTIE I :	21
INTRODUCTION.....	21
PARTIE II:	25
CONSIDÉRATIONS JURIDIQUES	25
L'égalité comme phare : des signaux dans le brouillard	25
Adaptation individuelle : le guide.....	27
Analyse d'ensemble : nouveaux guides	28
Épaississement du brouillard?.....	31
L'inclusion sociale et les écoles sécuritaires.....	38
Gestion de la violence dans les écoles : quelle est l'ampleur du problème?	39
Milieu scolaire sécuritaire : un concept juridique.....	40
Obligation de voir d'une façon proactive à l'égalité, à l'inclusion et aux écoles sécuritaires	41
Les nouveaux droits, responsabilités et rapports en éducation	42
Conclusion	55
PARTIE III :	56
MEILLEURES PRATIQUES EN INCLUSION SCOLAIRE	56
Examen de la documentation didactique	56
Caractéristiques systémiques posant des défis à l'inclusion	61
Programme d'études et structure éducative	66
Mesures disciplinaires et écoles sécuritaires	70
Utilisation de la technologie	71
PARTIE IV :	75
EXAMEN DES PRATIQUES ET DE LA RECHERCHE AILLEURS AU CANADA.....	75
Législation.....	75
Rapports sur l'inclusion scolaire et l'éducation spéciale au Canada ...	78
Formation préalable et en cours d'emploi en matière d'inclusion scolaire	88
Financement scolaire	91
PARTIE V :	99

CONTEXTE AU NOUVEAU-BRUNSWICK	99
Perspectives historiques et aperçu des pratiques actuelles	99
Contexte statistique	105
Autres partenaires provinciaux	116
Conclusion	118
PHASE 2 :	120
RAPPORT DE CONSULTATION	120
SOMMAIRE.....	121
PARTIE I :	123
INTRODUCTION.....	123
PARTIE II :	126
THÈMES ÉMANANT DU DIALOGUE	126
ÉNONCÉ D'UNE POLITIQUE SUR L'INCLUSION PAR LE GOUVERNEMENT DU NOUVEAU-BRUNSWICK.....	127
Acceptation en général de l'inclusion comme modèle approprié pour l'éducation.....	127
L'inclusion n'est pas seulement le placement de l'élève	127
Maximiser le potentiel de l'élève et se concentrer sur les besoins de chacun	128
L'importance du sentiment d'appartenance.....	129
Attentes élevées pour satisfaire les besoins des élèves et défis causés par certains comportements.....	129
L'importance du leadership, de l'attitude et d'une vision commune...	131
Liens entre l'inclusion, l'équité et l'égalité	131
Buts et objectifs de l'éducation.....	132
DÉFINITION PRATIQUE DE L'ÉLÈVE EXCEPTIONNEL	133
Problèmes concernant le terme « exceptionnel ».....	133
Définition du « retard de développement »	133
Décision prise par la direction générale du district de concert avec des « personnes qualifiées » : problèmes dans la pratique	134
Lacune de la définition : application non uniforme.....	134
RECOMMANDATIONS VISANT UN NOUVEAU MODÈLE DE PRESTATION DES SERVICES POUR REMPLACER L'ENTENTE SUR LES SERVICES DE SOUTIEN À L'ÉDUCATION.....	135
Manque de ressources.....	135
Le rôle des aides-enseignants dans l'inclusion scolaire	136
Manque de soutien professionnel.....	138
Besoin de travailler en équipe : collaboration essentielle	138
Manque de formation adéquate du personnel enseignant et de la direction d'école	139
Manque de communication efficace	140
Exemples de stratégies efficaces et de meilleures pratiques.....	143

Besoin d'offrir une plus grande variété de cours et de programmes d'études	145
L'Intimidation et la violence : problèmes de comportement dans les écoles	146
Immersion en français : impact sur l'inclusion scolaire	148
Services de soutien et relations avec les « ministères partenaires » : l'écart dans la pratique	149
Autres défis souvent mentionnés pour une inclusion plus efficace...	151
Vision pour un nouveau système.....	153
Commission de l'enseignement spécial des provinces de l'Atlantique (CESPA).....	154
Système de bons ou de coupons.....	154
UN CADRE DE TRAVAIL SUR LES NORMES ET LA REDDITION DES COMPTES	155
Indicateurs d'une inclusion réussie	155
Évaluation.....	157
Politique et reddition des comptes pour la prise de décision	158
La politique par opposition à la pratique.....	158
MODÈLE DE FINANCEMENT PROPOSÉ.....	159
PARTIE III :	161
COMPILATION DES RECOMMANDATIONS SOUMISES PAR ÉCRIT	161
Association des enseignantes et des enseignants francophones du N-B (AEFNB)	161
Société de l'autisme du Nouveau-Brunswick.....	163
Canadian Parents for French New Brunswick	164
Syndicat canadien de la fonction publique (sections locales 2745 et 1253)	164
Family Autism Centre for Education (FACE).....	169
Troubles d'apprentissage - association du Nouveau-Brunswick.....	170
Association du Nouveau-Brunswick pour l'intégration communautaire	171
New Brunswick Association of Psychologists and Psychometrists in the Schools	178
Association des orthophonistes et des audiologistes du Nouveau-Brunswick (AOANB).....	181
Comité de l'Initiative en matière d'éducation des Premières Nations du Nouveau-Brunswick	182
Société médicale du Nouveau-Brunswick	184
New Brunswick Teachers' Association	185
Phonic Ear Canada	186
Conseil du premier ministre sur la condition des personnes handicapées	187
Districts scolaires.....	188
District scolaire 1 (Dieppe).....	188
District scolaire 5 (Restigouche, Baie des Chaleurs)	189

District scolaire 6 (Rothesay, Sussex).....	189
District scolaire 8.....	190
District scolaire 18.....	191
District scolaire 11 (président)	191
District scolaire 10 – Équipe des services aux élèves	192
Agente pédagogique en adaptation scolaire au district scolaire 11 ...	194
PHASE 3 :	198
RECOMMANDATIONS	198
INTRODUCTION : ÉCOLES AXÉES SUR L'ENFANT ET COMMUNAUTÉS AXÉES SUR L'ÉCOLE	199
RÉSULTAT ATTENDU 1	208
ÉLÉMENTS D'UN ÉNONCÉ SUR L'INCLUSION.....	208
PRÉAMBULE DE LA LOI SUR L'ÉDUCATION.....	208
Recommandation 1 : Préambule de la <i>Loi sur l'éducation</i>	209
DÉFINITION DE L'INCLUSION.....	210
Recommandation 2 : Définition de l'inclusion	212
COMPOSITION DES CLASSES	214
Recommandation 3 : Composition des classes.....	215
COMMUNICATION	216
Recommandation 4 : Communication	217
CHAIRES FONDÉES EN INCLUSION SCOLAIRE	218
Recommandation 5 : Chaires fondées en inclusion scolaire	218
RÉSULTAT ATTENDU 2	219
ÉLÈVE EXCEPTIONNEL.....	219
ÉLÈVE EXCEPTIONNEL	219
Recommandation 6 : Élève exceptionnel	220
MODIFICATIONS AUX ARTICLES 11 ET 12 DE LA LOI SUR L'ÉDUCATION	220
Recommandation 7 : Modifications aux articles 11 et 12 de la <i>Loi sur l'éducation</i>	224
RÈGLEMENTS SUR LE PROCESSUS DE PLANIFICATION.....	227
Recommandation 8 : Règlements sur le processus de planification..	227
ÉLÈVES AYANT DES BESOINS PARTICULIERS	230
Recommandation 9 : Élèves ayant des besoins particuliers	231
ADAPTATION RAISONNABLE ET CONTRAINTES EXCESSIVES	232
Recommandation 10 : Adaptation raisonnable et contraintes excessives.....	234

RÉSULTAT ATTENDU 3	236
RESSOURCES HUMAINES ET PERFECTIONNEMENT PROFESSIONNEL	236
INTRODUCTION	236
LEADERSHIP EN INCLUSION SCOLAIRE.....	237
Recommandation 11 : Leadership en inclusion scolaire	237
PROFESSIONNELS DE SERVICES EXTERNES	237
Recommandation 12 : Professionnels de services externes.....	239
AUDIOLOGISTES COMMUNAUTAIRES	242
Recommandation 13 : Audiologistes communautaires	242
COMPÉTENCES DE BASE, ATTITUDES ET CONNAISSANCES FAVORISANT L'INCLUSION.....	243
Recommandation 14 : Compétences de base, attitudes et connaissances favorisant l'inclusion	243
RÔLE STATUTAIRE DE L'ENSEIGNANT ET CONFIANCE DU PUBLIC ENVERS LES ENSEIGNANTS	245
Recommandation 15 : Rôle statutaire de l'enseignant.....	246
Recommandation 16 : Confiance du public envers les enseignants ..	246
COMPÉTENCES, ATTITUDES ET CONNAISSANCES DES ENSEIGNANTS.....	247
Recommandation 17 : Compétences, attitudes et connaissances des enseignants.....	248
PRÉPARATION DU PERSONNEL DE FORMATION PROFESSIONNELLE	250
Recommandation 18 : Préparation du personnel de formation professionnelle	250
PERFECTIONNEMENT PROFESSIONNEL EN COURS D'EMPLOI	251
Recommandation 19 : Perfectionnement professionnel en cours d'emploi	251
RÔLE ET PERFECTIONNEMENT PROFESSIONNEL DES DIRECTEURS D'ÉCOLE.....	253
Recommandation 20 : Rôle et perfectionnement professionnel des directeurs d'école	253
RÔLE ET PERFECTIONNEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS-RESSOURCES.....	255
Recommandation 21 : Rôle et perfectionnement professionnel des enseignants-ressources	256
RÔLE ET PERFECTIONNEMENT PROFESSIONNEL DES CONSEILLERS EN ORIENTATION	258
Recommandation 22 : Rôle et perfectionnement professionnel des conseillers en orientation	259
RÔLE ET PERFECTIONNEMENT PROFESSIONNEL DES AIDES-ENSEIGNANTS.....	259
Recommandation 23 : Rôle et perfectionnement professionnel des aides-enseignants	260
RÔLE DES PRÉPOSÉS AUX ÉLÈVES	261

Recommandation 24 : Rôle des préposés aux élèves.....	262
RÔLE ET PERFECTIONNEMENT PROFESSIONNEL DES BIBLIOTHÉCAIRES ET AIDES BIBLIOTHÉCAIRE	263
Recommandation 25 : Rôle et perfectionnement professionnel des bibliothécaires et aides bibliothécaire	264
RÔLE ET PERFECTIONNEMENT PROFESSIONNEL DU PERSONNEL D'ENTRETIEN ET DES CHAUFFEURS D'AUTOBUS	264
Recommandation 26 : Rôle et perfectionnement professionnel du personnel d'entretien et des chauffeurs d'autobus	265
RÔLE DU PERSONNEL MÉDICAL (INFIRMIÈRES).....	265
Recommandation 27 : Rôle du personnel médical (infirmières)	266
RÔLE DES TRAVAILLEURS DE SOUTIEN EN AUTISME	266
Recommandation 28 : Rôle des travailleurs de soutien en autisme ...	267
RÔLE DES INTERVENANTS EN MATIÈRE DE COMPORTEMENT	267
Recommandation 29 : Intervenants en matière de comportement	268
RÉSULTAT ATTENDU 3	270
PRESTATION INTÉGRÉE DES SERVICES	270
INTRODUCTION ET CONTEXTE	270
Recommandation 30 : Comité directeur interministériel du premier ministre sur la prestation intégrée des services.....	275
Recommandation 31 : Système de dossier d'information sur l'élève	276
Recommandation 32 : Services en milieu scolaire.....	277
Recommandation 33 : Détermination et gestion des besoins en matière de services aux élèves	277
Recommandation 34 : Équipes chargées de la prestation des services en milieu scolaire.....	278
Recommandation 35 : Prestation des services aux élèves autochtones	278
RÉSULTAT ATTENDU 3	280
INTERVENTION PRÉCOCE ET PRÉSCOLAIRE.....	280
INTERVENTION PRÉCOCE ET PRÉSCOLAIRE	280
Recommandation 36 : Intervention précoce et préscolaire	281
GARDERIE ET CENTRE PRÉSCOLAIRE INCLUSIFS.....	282
Recommandation 37 : Garderie et centre préscolaire inclusifs	283
INTERVENTION PRÉCOCE ET PRÉSCOLAIRE POUR LES PREMIÈRES NATIONS.....	283
Recommandation 38 : Intervention précoce et préscolaire pour les Premières Nations	284
RÉSULTAT ATTENDU 3	285
PRESTATION DE SERVICES ÉDUCATIFS.....	285
INTRODUCTION ET CONTEXTE	285
COMMUNICATION ET COLLABORATION.....	286
Recommandation 39 : Communication et collaboration	287

OPTIONS PROFESSIONNELLES	288
Recommandation 40 : Options professionnelles.....	289
IMPACT DE L'IMMERSION EN FRANÇAIS	290
Recommandation 41 : Impact de l'immersion en français	292
CESPA ET ÉDUCATION AU NOUVEAU-BRUNSWICK	292
Recommandation 42 : CESPA et éducation au Nouveau-Brunswick..	293
LANGAGE GESTUEL DANS LES ÉCOLES	294
Recommandation 43 : Langage gestuel dans les écoles	294
STRATÉGIE PROVINCIALE SUR LES DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE.....	295
Recommandation 44 : Stratégie provinciale sur les difficultés D'apprentissage	295
STRATÉGIE PROVINCIALE SUR L'ENRICHISSEMENT	297
Recommandation 45 : Stratégie provinciale sur l'enrichissement.....	297
STRATÉGIE PROVINCIALE SUR L'AUTISME	298
Recommandation 46 : Stratégie provinciale sur l'autisme	298
CONSEILLERS PROVINCIAUX	299
Recommandation 47 : Conseillers provinciaux	299
PROGRAMME D'ÉTUDES INCLUSIF	300
Recommandation 48 : Programme d'études inclusif.....	301
CENTRES DE RESSOURCES.....	302
Recommandation 49 : Centres de ressources	302
TRANSITIONS POSTSECONDAIRES	303
Recommandation 50 : Transitions postsecondaires	304
RÔLE DES PARENTS EN MATIÈRE D'ÉDUCATION.....	304
Recommandation 51 : Rôle des parents en matière d'éducation	305
COLLABORATION ENTRE LES COMMUNAUTÉS FRANCOPHONE ET ANGLOPHONE	305
Recommandation 52 : Collaboration entre les communautés francophone et anglophone.....	306
RÉSULTAT ATTENDU 3	307
INSTALLATIONS ET TRANSPORT SCOLAIRES	307
INSTALLATIONS ET TRANSPORT SCOLAIRES	307
Recommandation 53 : Installations scolaires	308
Recommandation 54 : Systèmes MF dans les écoles	310
Recommandation 55 : Transport scolaire	310
Recommandation 56 : Sécurité du transport scolaire.....	311
RÉSULTAT ATTENDU 3	312
DISCIPLINE, ÉCOLES SÉCURITAIRES ET INCLUSION.....	312
INTRODUCTION	312
Recommandation 57 : Protection des enseignants.....	313
DISCIPLINE DES ÉLÈVES	313
Recommandation 58 : Discipline des élèves.....	315
DISCIPLINE ET HANDICAP	316

Recommandation 59 : Discipline et handicap.....	317
Recommandation 60 : Audiences de manifestation	317
Recommandation 61 : Atelier sur la discipline et les handicaps.....	317
DISCIPLINE ET ÉLÈVES AUTOCHTONES OU DES PREMIÈRES NATIONS.....	317
Recommandation 62 : Discipline et élèves autochtones ou des Premières Nations	318
RÉSULTAT ATTENDU 4	320
CADRE DE REDDITION DES COMPTES	320
DÉFIS DE LA DE REDDITION DES COMPTES.....	320
Recommandation 63 : Processus consultatif pour un cadre de reddition des comptes	324
STRUCTURES PROVINCIALES DE REDDITION DES COMPTES.....	324
Recommandation 64 : Liens et contacts avec la Saskatchewan.....	328
REDDITION DES COMPTES ET AMÉLIORATION SCOLAIRE : MISE EN ŒUVRE DE LA POLITIQUE	328
Recommandation 65 : Processus d'amélioration scolaire.....	330
PLANS D'ÉDUCATION PROVINCIAUX ET RAPPORTS DE RENDEMENT DES DISTRICTS ET DES ÉCOLES.....	332
Recommandation 66 : Plans d'éducation provinciaux	333
Recommandation 67 : Rapports de rendement des districts et des écoles	333
PROCESSUS D'EXAMEN DES ÉCOLES	333
Recommandation 68 : Processus d'examen des écoles.....	333
INDICATEURS DE LA RÉUSSITE.....	334
Recommandation 69 : Indicateurs de la réussite.....	334
ÉVALUATION DU PERSONNEL SCOLAIRE.....	335
Recommandation 70 : Évaluation du personnel scolaire.....	336
ÉVALUATION DES ÉLÈVES	337
Recommandation 71 : Évaluation des élèves	339
DIPLÔMES D'ÉTUDES SECONDAIRES.....	339
Recommandation 72 : Diplômes d'études secondaires	341
REDDITION DES COMPTES AUX PARENTS ET AUX ÉLÈVES	341
Recommandation 73 : Communication avec les parents.....	344
Recommandation 74 : Milieu scolaire sécuritaire.....	344
CHOIX PARENTAL ET SYSTÈME DE BONS	344
Recommandation 75 : Choix parental et bons d'éducation	345
POSSIBILITÉS ÉQUITABLES ET ACCESSIBLES DE REMISE EN QUESTION	345
RÉSULTAT ATTENDU 4	347
PROCÉDURE DE MÉDIATION, D'EXAMEN ET D'APPEL.....	347
PLACEMENT, PROGRAMMES ET SERVICES	347
Recommandation 76 : Placement, programmes et services.....	348
PROCÉDURE DE MÉDIATION.....	348

Recommandation 77 : Procédure de médiation.....	348
CHOIX ET FORMATION DES MÉDIATEURS	349
Recommandation 78 : Choix et formation des médiateurs.....	350
DÉLAI DE PRÉSENTATION D'UN APPEL	350
Recommandation 79 : Délai de présentation d'un appel.....	351
PROCÉDURE D'APPEL DISTINCTE.....	351
Recommandation 80 : Procédure d'appel distincte.....	351
COMITÉ D'APPEL	352
Recommandation 81 : Comité d'appel	352
COMPÉTENCES DES MEMBRES DU COMITÉ D'APPEL	353
Recommandation 82 : Compétences des membres du Comité d'appel	353
AUDIENCE ÉQUITABLE	353
Recommandation 83 : Audience équitable.....	353
APPUI AUX PARENTS	354
Recommandation 84 : Appui aux parents	354
RÉVISION JUDICIAIRE	355
Recommandation 85 : Révision judiciaire.....	355
GUIDE DE L'UTILISATEUR.....	356
Recommandation 86 : Guide de l'utilisateur	356
RÉSULTAT ATTENDU 5	357
CADRE D'UN MODÈLE DE FINANCEMENT.....	357
NIVEAU DE FINANCEMENT ACCRU	357
Recommandation 87 : Niveau de financement accru	360
ÉLARGISSEMENT DE L'ASSISE FINANCIÈRE	360
Recommandation 88 : Élargissement de l'assise financière	363
ÉGALITÉ ET ÉQUITÉ EN MATIÈRE DE FINANCEMENT	364
Recommandation 89 : Égalité et équité en matière de financement ...	365
CADRE D'UN MODÈLE DE FINANCEMENT	367
Recommandation 90 : Cadre d'un modèle de financement : un modèle « hybride ».....	372
CONCLUSION :	375
LES ACTES SONT PLUS ÉLOQUENTS QUE LES MOTS.....	375
Recommandation 91 : Consultation et dialogue continu	377
Recommandation 92 : Leadership pour la mise en œuvre	377
Recommandation 93 : Vérification législative et rapports annuels.....	377
Recommandation 94 : Engagement accru de ressources gouvernementales	378
Recommandation 95 : Domaines d'études futures.....	379
ANNEXES	381

Préface :
Attentes élevées et
nombreux défis

Les défis particuliers de cette vaste étude sur l'inclusion scolaire au Nouveau-Brunswick n'ont d'égal que l'importance de celle-ci. Le Nouveau-Brunswick a bien des raisons d'être fier comme pionnier de l'inclusion. Il a obtenu des résultats impressionnants malgré les nombreux obstacles. Les objectifs du système du Nouveau-Brunswick sont ambitieux et les attentes sont élevées. Le système qui est basé sur la dualité linguistique respecte les deux groupes linguistiques officiels et encourage le bilinguisme au moyen de programmes d'immersion en français. Il tente de servir des populations rurales et urbaines d'une manière relativement équitable. Il aspire, dans le cadre du *Plan d'apprentissage de qualité*, à améliorer grandement sa performance dans le cadre du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). Enfin et surtout, il veut offrir une éducation inclusive de qualité à tous les élèves du Nouveau-Brunswick. C'est une tâche difficile rendue plus complexe par la faible population de base et le budget limité de la province.

De nombreux éléments positifs au Nouveau-Brunswick offrent toutefois de l'espoir. Le gouvernement a démontré, en établissant son *Plan d'apprentissage de qualité* et en commandant la présente étude, qu'il est déterminé à améliorer le système d'éducation dans la province. D'après les consultations décrites à la phase II de la présente étude, plusieurs personnes ont à cœur l'éducation de leurs enfants et veulent améliorer le système d'éducation. Ce sont les administrateurs scolaires, les enseignants, les élèves, les parents et divers citoyens et groupes communautaires, qui nous ont fait part de leurs points de vue et de leurs réflexions. Il existe un désir profond d'améliorer davantage l'inclusion scolaire. Une volonté d'envisager le changement est aussi ressortie de ce processus. Elle était évidente pendant les consultations.

Un grand changement peut être un processus lent. Ce point a été mis en valeur au cours d'une visite en Finlande, en octobre 2005, ayant pour but d'examiner le système d'éducation finlandais, qui a obtenu les meilleurs résultats internationaux dans le cadre du dernier PISA. 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 de l'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 d'éducation qui doivent être changés pour rapprocher la réalité de l'idéal. Le maintien du statu quo n'est pas acceptable.

Il importe aussi de préciser dès le début que l'intégration de chaque enfant dans une salle de classe ordinaire n'est pas une panacée. Les avantages de l'inclusion qui crée chez les enfants un sentiment d'appartenance et leur permet de développer leurs aptitudes sociales sont relativement évidents. La promotion de la tolérance envers la diversité et l'acceptation des différences sont des effets importants de l'inclusion. Les avantages scolaires de l'intégration de certains

enfants ne sont pas aussi manifestes. Il existe une diversité accrue d'apprenants 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 multihandicapés ou ayant un état de santé précaire 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 » rigoureusement contrôlé de la classe ordinaire. 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, non le dogme, doit prévaloir dans la mise en œuvre de l'inclusion au Nouveau-Brunswick.

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. Ce stress se manifeste dans le niveau d'anxiété élevé chez un grand nombre d'enseignants qui font face à de hautes attentes jugées non réalistes car on leur demande de bien performer avec des ressources et un soutien limités. C'est aussi un moment où les parents s'occupent de l'éducation de leurs enfants et expriment de plus en plus leurs préoccupations aux enseignants et aux administrateurs qui sont le personnel de première ligne en éducation. Au Canada, les parents ont tendance à franchir la ligne entre la défense énergique et le harcèlement des enseignants. Ce phénomène n'est pas plus répandu au Nouveau-Brunswick qu'ailleurs. La plupart des parents sont des défenseurs raisonnables de leurs enfants. Toutefois, certains parents franchissent la ligne. Les résultats de ces défis sont l'épuisement professionnel, la frustration et un taux de roulement élevé des enseignants, ce qui est une source de préoccupation. Les enseignants font partie du potentiel humain du Nouveau-Brunswick qui devrait être maximisé.

L'inclusion de la diversité des apprenants dans une salle de classe ordinaire est un défi important et grandissant. Il importe de le relever tout en assurant une certaine souplesse dans la mise en œuvre de l'inclusion. Les écoles ne peuvent pas agir seules. Elles doivent faire partie d'une grande coalition de partenaires publics et privés déterminés à offrir aux enfants la meilleure occasion possible de recevoir une éducation de qualité élevée. Ce message était très clair au cours des consultations effectuées dans la présente étude. Plusieurs intervenants estiment que les attentes du système d'éducation du Nouveau-Brunswick sont trop élevées et se demandent comment des écoles inclusives peuvent faire partie d'une société qui elle-même n'est pas entièrement inclusive. Les défis peuvent être relevés mais uniquement en s'assurant que les ressources sont adéquates et déployées efficacement.

Un des principaux défis est de considérer l'inclusion scolaire d'une manière avantageuse pour tous les élèves dans les classes. L'inclusion n'est pas réservée aux élèves ayant des handicaps ou des « besoins particuliers ». C'est une question d'attitude et d'approche qui incite chez tous les élèves un sentiment d'appartenance et une approche qui favorise le développement de l'estime de soi

de tous les élèves. Il s'agit de tenir compte de la diversité sur toutes ses formes et de promouvoir l'égalité des possibilités pour tous les élèves au Nouveau-Brunswick. Comme il est indiqué dans la partie juridique du rapport de la phase I ci-après, cet impératif de l'égalité est basé sur la reconnaissance des différences et l'accommodation 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-uns. L'inclusion, dans son sens large, appuie non seulement les mandats d'égalité de la Charte des droits et du code provincial des droits de la personne mais établira aussi une base solide pour le Nouveau-Brunswick de demain, qui souhaite attirer un nombre accru d'immigrants pour compenser le déclin de ses populations sauf celles des Autochtones.

Le Canada devient de plus en plus une société multiculturelle et l'accommodation de la diversité de nos populations d'immigrants est un enjeu important. En raison du déclin de la population et de la richesse qu'apporte une population plus variée, le Nouveau-Brunswick veut profiter de cette croissance de l'immigration. Un système d'éducation inclusif qui tient vraiment compte des différences sera un élément important pour attirer les immigrants éventuels au Nouveau-Brunswick. Une croissance dans ce secteur soulèvera des questions concernant l'anglais comme un programme de langue seconde. Cette croissance est déjà devenue un point important dans les centres urbains comme Toronto et Vancouver. En effet, c'était un aspect du litige sur le nombre d'élèves par classe et la composition de la classe qui était au cœur d'une grève illégale de deux semaines des enseignants de la Colombie-Britannique en octobre 2005. Cette grève très médiatisée et les défis auxquels font face les écoles quant à l'éducation spéciale et à la diversité sous toutes ses formes font ressortir la pertinence de la présente étude.

Une des leçons tirées de la visite en Finlande en octobre 2005 est que le système d'éducation finlandais est axé sur les gens et les élèves en particulier, plutôt que sur les systèmes ou des théories complexes. La Finlande croit aussi fermement que des normes et des résultats élevés peuvent aller de pair avec l'aide assurant le mieux-être des élèves. Comme le mentionnait un intervenant à la conférence du PISA du 10 octobre 2005 à Helsinki, le mieux-être des élèves est la base d'une bonne éducation. La Finlande semble offrir un modèle de services intégrés efficaces qui tient compte de l'aide et du défi scolaire. Un autre point intéressant est que la Finlande semble axer ses ressources sur les élèves les plus faibles, ce qui rehausse les résultats des tests de rendement des plus bas niveaux. Cela est essentiel à la réussite.

Mais l'analogie avec la Finlande s'arrête là car la Finlande est une société beaucoup plus homogène que le Nouveau-Brunswick, les immigrants représentant seulement deux pour cent de la population. Il importe toutefois de noter que les immigrants au Nouveau-Brunswick représentent environ trois pour cent seulement de la population et que celle-ci peut aussi être

considérée comme relativement homogène. Toutefois, le consensus au niveau politique en Finlande concernant les objectifs et les modes de prestation de l'éducation est plus grand. Quant à la gestion de la diversité et des élèves plus hétérogènes, la Finlande pourrait tirer des leçons du Nouveau-Brunswick. Pour ce qui est de la pratique et de la théorie de l'inclusion, la Finlande est très en retard sur le Nouveau-Brunswick. Toutefois, les deux instances conviennent que l'aide aux élèves ayant plus de problèmes scolaires va de pair avec des normes et des défis élevés pour tous les élèves. Un système scolaire ne devrait jamais s'excuser d'établir des normes élevées pour tous les élèves dont il a la charge. À cet égard, le rapport préparé par Elana Scraba en 2002 intitulé *School Teach – Parents and Communities Support – Children Learn – Everyone Benefits*, peut être dans l'erreur sur au moins un aspect. La bienveillance et l'aide constatées par M^{me} Scraba dans le réseau scolaire du Nouveau-Brunswick sont conformes à des normes de rendement et des défis élevés. Elles ne sont pas incompatibles. L'aide et le défi peuvent et doivent être « liés ». Il suffit de trouver comment établir ce lien.

Le Nouveau-Brunswick est une petite province ayant une faible population de base, ce qui peut accélérer la vitesse des changements. Cela peut aussi faciliter les communications et la liaison qui sont essentielles pour obtenir un consensus politique sur des questions importantes comme l'éducation. Même si cela devrait s'avérer vrai, on a beaucoup parlé, au cours des consultations, des ruptures de communication à tous les niveaux. Un point de vue unanime s'est dégagé des consultations. Le dialogue et le débat sur ces grands enjeux sont très importants et devraient être maintenus. Grâce à ce dialogue et à la communication, les nombreux intervenants – élèves, parents, administrateurs, enseignants, hommes et femmes politiques, et groupes communautaires – peuvent s'unir et collaborer en vue d'un consensus sur la vision et l'orientation de l'éducation au Nouveau-Brunswick. L'importance de ce point est établie par l'emploi de l'expression « lien » comme le premier des trois éléments de l'éducation – les autres étant l'aide et le défi. L'aide et le défi devraient être liés comme il est mentionné ci-dessus.

Sa faible population de base oblige le Nouveau-Brunswick à retirer le maximum des ressources humaines disponibles. Les gens ne devraient jamais être considérés comme pouvant être négligés même dans une grande population mais cela est certainement vrai dans une petite province comme le Nouveau-Brunswick. Tous les enfants du Nouveau-Brunswick possède le potentiel de contribuer à la société au lieu d'y nuire. Le défi est d'utiliser pleinement ce potentiel humain. Cela est vrai pour tous les membres de la société mais en particulier pour les élèves. Le potentiel réel d'un enfant n'est pas vraiment connu avant plus tard dans la vie. Voilà pourquoi il est sage d'éviter le regroupement en classes homogènes fondées sur des prophéties défaitistes qui se réalisent. Le thème de l'utilisation du potentiel humain s'applique aussi aux éducateurs, aux parents et aux citoyens en général qui

peuvent être des partenaires essentiels pour établir un meilleur système d'éducation au Nouveau-Brunswick.

Certains changements requis au Nouveau-Brunswick nécessiteront le redéploiement des ressources financières et humaines actuelles. Un exemple serait l'adoption d'un modèle de prestation de services vraiment intégrés qui s'inspire du principe de servir les enfants à tous les niveaux dans les écoles. Cela rappelle un concept qu'un grand nombre de Néo-Brunswickois appuieraient, soit l'ancien concept que l'école est le centre de la communauté. Vu que les structures familiales changent, les établissements comme les écoles doivent combler une partie du vide. Toutefois, les écoles ne peuvent pas le faire seule. La collaboration interministérielle et le travail d'équipe sont essentiels et prévus par la loi en ce qui a trait à la prestation d'une éducation de qualité à tous les élèves. Les parents ont aussi un important rôle à jouer.

Les autres changements comprendront des investissements pour fournir les ressources et le soutien nécessaires à la réalisation des objectifs exigeants établis pour l'éducation au Nouveau-Brunswick. Ces fonds sont un investissement dans l'avenir du Nouveau-Brunswick et rapporteront des dividendes à long terme parce qu'ils permettront d'utiliser tout le potentiel humain du Nouveau-Brunswick. Une intervention précoce et la prestation de ressources pour répondre aux divers besoins des élèves de la province sont des éléments importants pour une meilleure éducation de qualité et inclusive pour tous. C'est un grand défi que le Nouveau-Brunswick ne peut pas se permettre d'ignorer. C'est le meilleur investissement dans un avenir prospère pour la population du Nouveau-Brunswick.

Remerciements

Je désire remercier toutes les personnes qui ont contribué au processus d'examen et à la rédaction de ce rapport. Sans leur aide, l'étude et le rapport auraient été fort moins pertinents et cohérents.

M^{me} Janet Burt-Gerrans a apporté une contribution indispensable à cette étude. Chercheuse et adjointe administrative, elle m'a été d'un grand soutien du point de vue organisationnel dans ce défi de taille. Ses idées, ses efforts acharnés, ses aptitudes à l'organisation et son bilinguisme ont beaucoup contribué à la qualité de l'étude. M^{me} Burt-Gerrans n'a pas seulement été un appui majeur dans la recherche, elle a également participé à la rédaction d'ébauches et à la préparation de diverses sections du rapport de recherche préliminaire et du résumé des thèmes de la consultation. Elle a rédigé le résumé des séances de consultation qui se trouve à l'annexe M et s'est occupée de la recension des écrits à l'annexe E. Elle a aussi participé à l'élaboration des recommandations, mais la rédaction et le contenu des recommandations m'appartiennent et j'en assume l'entière responsabilité. Enfin, sa bonne humeur et son dévouement tout au long du projet ne sont pas passés inaperçus. Je n'aurais pas réussi à terminer l'étude dans un tel délai sans l'aide efficace et le soutien exceptionnel de ma collègue, qui est une gestionnaire de projet dévouée et remarquable.

Par ailleurs, j'ai confié à des sous-traitants certaines tâches et aspects de l'étude. Chacune des personnes choisies a contribué de façon importante au projet.

M. Pierre Dumas, un ancien employé du ministère de l'Éducation, a fourni ses idées et résultats de recherches. Il a aussi contribué de diverses autres façons à l'étude, notamment en vérifiant la qualité de la traduction vers le français. Plus particulièrement, M. Dumas m'a beaucoup aidé à respecter les obligations relatives à la dualité linguistique du système d'éducation du Nouveau-Brunswick. De plus, il a apporté avec lui sa vaste connaissance et ses idées sur le fonctionnement du système d'éducation au Nouveau-Brunswick. Le résultat de son travail se trouve aux annexes G et H.

M. Michael Fox de l'Université Mount Allison a rédigé le rapport intitulé *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* qui figure à l'annexe I. M. Fox a apporté des idées créatives pour l'amélioration du perfectionnement professionnel offert aux enseignants et au personnel.

M^{me} Annette Roy, une ancienne éducatrice, a animé les séances de consultation en français. Sa perspicacité et sa grande compétence nous ont facilité la tâche lors de ces rencontres. De plus, le service d'interprétation simultanée a été

excellent et je le remercie de m'avoir aidé à exploiter toute la richesse du secteur francophone. M. Pierre Dumas et M^{mes} Annette Roy et Janet Burt-Gerrans m'ont aussi été d'un grand soutien à cet égard.

M. Dwain MacLean, un ancien enseignant, a animé quelques-unes des plus grandes séances de consultation en anglais. Les participants, Janet et moi-même sommes très reconnaissants de son dévouement et de sa sensibilité.

Plus tard au cours de l'étude, M^{me} Cathy Thorburn, une ancienne agente pédagogique du système d'éducation publique du Nouveau-Brunswick récemment retraitée, a effectué des recherches sur la prestation de services intégrés. Le fruit de son travail apparaît à l'annexe R.

Des comptables du cabinet de M. Grant Thornton, et M^{me} Melanie Pond en particulier, ont travaillé aux aspects financiers du modèle de financement pour le Nouveau-Brunswick et ont fait certaines comparaisons. Leur travail a été essentiel dans l'élaboration des recommandations sur le modèle de financement proposé pour le Nouveau-Brunswick. Une partie de leur travail figure à l'annexe S.

M. Sean MacDonald, un étudiant en droit à l'Université de Dalhousie, a examiné et analysé les lois sur l'éducation ailleurs au Canada ainsi que les règlements relatifs au processus d'appel dans certaines provinces. Une partie des résultats de sa recherche figure à l'annexe F. M^{me} Candace Salmon, étudiante en science politique à l'Université de Dalhousie et originaire du Nouveau-Brunswick, a appuyé le processus de consultation en offrant occasionnellement son aide au niveau des réservations et des communications. Son bilinguisme et ses aptitudes à l'organisation nous ont été très utiles. Mon épouse, M^{me} JoAnn Martell, m'a accordé un appui moral tout au long de l'étude. Elle a mis à contribution ses habiletés à la relecture et à la dactylographie dans la version finale des recommandations de ce rapport. Je lui suis extrêmement reconnaissant de son savoir-faire et de sa patience.

Enfin et surtout, je tiens à remercier les nombreux représentants et membres du personnel du ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick qui m'ont offert leur collaboration et leur soutien tout au long de l'étude.

A. Wayne MacKay
AWM Legal Consulting Ltd.

PHASE 1:
RECHERCHE PRÉLIMINAIRE

SOMMAIRE

En raison du bref délai accordé pour la réalisation de l'étude, le présent ne peut-être considéré comme exhaustif. Il présente cependant un nombre volumineux de renseignements et de sources ayant trait aux aspects particuliers prescrits dans le mandat.

La partie I présente des considérations juridiques qui influent de différentes façons sur l'éducation et qui se rapportent toutes à l'inclusion et à l'exercice des droits à l'égalité au Canada. Ces considérations comprennent l'adaptation pour les élèves qui ont des handicaps, les rapports entre élèves et enseignants, les mesures disciplinaires, les écoles sécuritaires et un cadre d'analyse des nouveaux droits, responsabilités et rapports en éducation. Cette partie donne aussi un aperçu de l'état du droit établi à partir des causes les plus notables portées récemment devant les tribunaux et des décisions au sujet des droits de la personne.

La partie II fait état des recherches récentes sur les meilleures pratiques en inclusion scolaire. Elle présente premièrement un examen de la documentation pédagogique. Elle fournit deuxièmement une analyse de quelques éléments systémiques qui présentent des difficultés face à l'inclusion. Cette analyse est accompagnée d'exemples de projets destinés à vaincre des obstacles systémiques à l'inclusion.

La partie III donne un aperçu des pratiques et de la recherche ailleurs au Canada. Elle aborde la législation, les rapports provinciaux sur l'inclusion et sur l'éducation spéciale, la formation initiale et en cours d'emploi du personnel en matière d'inclusion scolaire et le financement scolaire.

La partie IV constitue un survol de la situation au Nouveau-Brunswick. Elle présente un court bilan historique, un rapport d'état sur les politiques et les programmes d'études, l'incidence statistique des handicaps et d'autres questions statistiques, des organismes partenaires mentionnés dans le mandat. Le document sommaire sur les séances de consultation très bénéfiques, qui sont actuellement en cours dans le cadre de l'étude *L'inclusion scolaire : étude des services en adaptation scolaire au Nouveau-Brunswick*, renfermera d'autres précisions sur la situation actuelle du Nouveau-Brunswick. Pour terminer, le rapport souligne l'importance et le caractère opportun du présent exercice.

PARTIE I : INTRODUCTION

Les personnes préoccupées par la promotion de l'inclusion scolaire se réjouissent des progrès faits dans ce domaine. En plus des développements nouveaux et des pratiques dans le domaine de la pédagogie, on trouve un grand nombre de décisions judiciaires rendues par les tribunaux en matière d'éducation, les commissions et tribunaux des droits de la personne, y compris la Cour suprême du Canada. Le concept d'inclusion scolaire a pris naissance en tant que nouvelle approche de prestation des services éducatifs pour offrir des solutions à un grand nombre de difficultés auxquelles font actuellement face les éducateurs.

Le langage est devenu un élément extrêmement important dans l'étude sur l'inclusion scolaire. Des termes tels inclusion, intégration et adaptation scolaire sont souvent utilisés de manière interchangeable. Dans le contexte du nouveau domaine de l'éducation inclusive, ces termes ont en réalité des sens tout à fait différents. En inclusion scolaire, le sens et la connotation du langage sont aussi importants que la pratique et la mise en œuvre.

Les résultats préliminaires d'un projet portant sur les termes essentiels permettent de proposer des définitions pour certains termes fréquemment utilisés. Ces définitions sont fondées sur les commentaires formulés par les éducateurs de partout au Canada qui ont répondu à un questionnaire sur les termes essentiels et qui ont participé à des groupes de discussion.¹ Lorsque l'on a invité les participants à définir les termes, les chercheurs leur ont également demandé d'indiquer si un terme se rattachait au modèle de l'éducation spéciale ou au modèle de l'inclusion scolaire.

Selon le résumé préparé par les auteurs, les termes « placement adapté », « cascade ou continuum de services » et « classe intégrée » se rattachent au modèle de l'éducation spéciale. Ces termes renvoient à des milieux et à des approches scolaires spécialisés visant à répondre, à l'extérieur des salles de classe régulières ou typiques, aux besoins des apprenants qui ont des besoins particuliers. Les participants au projet ont exprimé des points de vue très différents en ce qui concerne les milieux spéciaux ou adaptés et les programmes spéciaux ou adaptés nécessaires pour répondre aux besoins de certains élèves. Certains sont d'avis que pour être considéré vraiment inclusif, l'enseignement

¹ Le projet portant sur les termes essentiels est une étude récente qui visait à déterminer les divers emplois de la terminologie dans le domaine de l'éducation au Canada. Les auteurs ont proposé des définitions communes dans le but de favoriser la collaboration et le dialogue. Gary Bunch et Kevin Finnegan, « Finding A Way Through the Maze: Crucial Terms Used in Education Provision for Canadians With Disabilities » (2005) (ci-après, projet sur les termes essentiels).

régulier peut et doit être suffisamment souple et adaptée, et bénéficier du soutien adéquat pour répondre aux besoins de tous les enfants dans un milieu scolaire régulier. Plusieurs désirent à la fois les avantages qui découlent des approches d'attention spécialisée et les bénéfices sociaux de l'éducation inclusive.

Le terme « collaboration » a été étroitement associé au modèle de l'inclusion par la plupart des participants au sondage. Ce terme fait référence à un groupe de personnes travaillant ensemble à atteindre un objectif commun, selon un modèle d'égalité entre les membres du groupe (qu'ils soient professionnels ou non) lequel va au-delà de la résolution de problèmes.

Le terme « facilitateur » a été utilisé pour décrire un nouveau rôle en éducation, un rôle différent et distinct de celui d'enseignant-ressource. Ce terme décrit un rôle axé sur le soutien de l'inclusion au niveau individuel et à l'échelle de l'établissement scolaire dont la responsabilité première est la coordination des personnes et des ressources.

Bunch et Finnegan, dans les résultats préliminaires de cette étude nationale, proposent également une définition du terme « inclusion » ou « inclusion scolaire ». Ils résument ce concept comme suit :

L'inclusion décrit une pratique pédagogique fondée sur la croyance philosophique que chaque apprenant, qu'il ait ou non un handicap, a le droit de recevoir son instruction avec ses pairs au sein de groupes du même âge, et que l'instruction reçue dans les salles de classe régulières des écoles des collectivités est bénéfique pour tous. Dans ce contexte, les enseignants, les parents et les autres intervenants collaborent en ayant recours à des ressources appropriées et suffisantes afin d'interpréter et de mettre en œuvre le programme régulier d'une manière souple en fonction des habiletés individuelles et des besoins de tous les apprenants.²

Le Nouveau-Brunswick, comme les autres provinces et territoires au Canada, tente d'élaborer un modèle d'intégration scolaire selon le modèle d'éducation spéciale existant, tout en faisant face à de sérieuses contraintes financières. La situation est moins problématique dans certains autres contextes nationaux, par exemple, en Inde ou dans certains pays en voie de développement tels que la Côte d'Ivoire. Le professeur Gary Bunch, de l'Université York, qui a été conseiller dans certains de ces pays, compare la situation de ces pays avec celle du Canada. Dans certains cas, ces pays ont même omis complètement l'étape d'éducation spéciale pour adopter directement l'inclusion en tant que modèle éducatif privilégié.³

² Les conclusions préliminaires du projet sur les termes essentiels ont été fournies par les auteurs, mai 2005.

³ Rencontre avec Gary Bunch et Kevin Finnegan, le 15 avril 2005.

Il est important de clarifier au départ que nous sommes d'avis que l'inclusion scolaire est bien plus un processus qu'une destination, mais que le but de l'inclusion scolaire est l'atteinte de résultats progressivement meilleurs pour tous les élèves dans tous les domaines (sur les plans scolaire, affectif, social et physique), tout en fournissant un milieu de travail enrichissant et positif aux éducateurs et au personnel.

L'inclusion est une façon de penser et d'agir qui permet à chacun de se sentir accepté, valorisé et en sécurité. Une collectivité inclusive évolue constamment pour 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 comprend un système de valeurs et de croyances qui fait la promotion de la participation, de l'appartenance et de l'interaction.⁴

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 tout comme le sont les défis. Le consensus général est que le concept élargi d'inclusion procure des avantages tangibles. Le défi est de savoir améliorer la mise en œuvre réelle de l'inclusion dans les salles de classe du Nouveau-Brunswick.⁵

À bien des égards, les énoncés du gouvernement du Nouveau-Brunswick dans son *Plan d'apprentissage de qualité*, dont découle la présente étude, expriment clairement les mesures de l'inclusion scolaire et offrent des fondements solides à cette recherche. Une des croyances qui ressort de ce document est que « Toute personne peut apprendre et être responsable de sa formation continue, selon l'étape de développement à laquelle elle se trouve, à la condition d'avoir des attentes élevées et l'accès à des possibilités adéquates ». Le *Plan d'apprentissage de qualité* énonce également que « Chaque élève doit avoir la possibilité de faire de son mieux pour atteindre les résultats les plus élevés possible et exceller en tout temps »⁶. L'établissement d'objectifs réalisables et de stratégies figure parmi les éléments de ce plan.

⁴ Manitoba Education, Training and Youth. *Follow-up to the Manitoba Special Education Review: Proposals for a Policy, Accountability and Funding Framework*, septembre 2001.

⁵ L'analyse ici présentée est axée sur l'égalité et l'inclusion dans les établissements scolaires primaires et secondaires; il s'agit de l'approche la plus pertinente aux fins de la présente étude. Les auteurs notent que plusieurs des thèmes abordés posent également des défis dans le système postsecondaire (et au cours des périodes de transition vers le postsecondaire). Les auteurs ont examiné la question de manière plus approfondie à l'aide du document 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 RoundTable*, A. Wayne MacKay, allocution, Université Acadia, juin 2003).

⁶ Énoncé de politique de la maternelle à la douzième année : «Écoles de qualité, résultats élevés», *Plan d'apprentissage de qualité* (Fredericton, Nouveau-Brunswick, 2003) (ci-après, PAQ).

Le Nouveau-Brunswick est un chef de file en matière d'inclusion scolaire. John Kershaw, sous-ministre anglophone de l'éducation, a prononcé une allocution intitulée *Opportunity of Inclusive Education* (opportunité de l'inclusion scolaire) au premier Sommet national sur l'inclusion scolaire qui s'est tenu à Ottawa en Ontario (novembre 2004). Dans cette allocution, M. Kershaw a abordé les styles de leadership requis pour promouvoir l'inclusion scolaire et a tout particulièrement mis l'accent sur un leadership de participation et de collaboration qui reconnaît et favorise la coopération provenant d'un large éventail de secteurs. Le présent rapport des recherches préliminaires fait une large place à ces commentaires éclairés. Nous espérons que cette étude contribuera à renforcer la position de chef de file du Nouveau-Brunswick dans le domaine de l'inclusion scolaire.

PARTIE II: CONSIDÉRATIONS JURIDIQUES

L'égalité comme phare : des signaux dans le brouillard⁷

Un grand nombre de changements sont survenus au cours des dernières décennies dans la façon dont la loi, les écoles et la société en général abordent les questions ayant trait aux handicaps. Les auteurs du présent rapport des recherches préliminaires ont pris en compte l'évolution des droits, traitée en profondeur dans un article antérieur⁸. On y parle des deux principales sources de stress relatives aux façons traditionnelles d'envisager les besoins en matière d'handicap dans la prestation des services éducatifs et d'y réagir. La première source de stress est liée au renforcement de la conscience des droits au sein de la société. La seconde est l'augmentation apparemment spectaculaire du nombre d'enfants admissibles à ce qu'on appelle habituellement des programmes destinés aux élèves ayant des besoins particuliers, ayant besoin de ces programmes ou recevant de tels programmes. L'augmentation du nombre d'enfants est attribuable à plusieurs facteurs, y compris les progrès réalisés dans la compréhension des handicaps sur le plan scientifique et biologique et les améliorations dans leur identification et le diagnostic. De plus, on a constaté des augmentations de l'incidence de divers handicaps, particulièrement les problèmes de santé chroniques⁹.

Dans cet ordre d'idées, il existe un grand nombre de perspectives et de conceptualisations concurrentielles et conflictuelles sur la façon dont le système scolaire doit remplir ses obligations relatives à une prestation équitable de services éducatifs. Dans ce brouillard et cette confusion, le langage de l'égalité peut servir de phare qui transmet des signes et des signaux, même s'ils ne sont pas suffisamment précis pour tracer une voie particulière à suivre.

Le langage de l'égalité comporte deux secteurs principaux d'applicabilité en ce qui a trait à l'éducation. Premièrement, l'égalité est une affaire d'appartenance et de communauté¹⁰. Deuxièmement, l'égalité comprend le bénéfice de la loi¹¹. Les

⁷ L'information de cette section est basée sur le texte des auteurs A. Wayne MacKay et Janet Burt-Gerrans, texte qui a constitué la base du discours d'ouverture de A. Wayne MacKay lors du Sommet national sur l'inclusion scolaire de l'Association canadienne pour l'intégration communautaire tenu à Ottawa en Ontario en novembre 2004.

⁸ MacKay et Burt-Gerrans, «Inclusion and Diversity in Education: Legal Accomplishments and Prospects for the Future», *Education Law Journal*, 13, p. 77-103.

⁹ Un examen plus en détail de l'incidence et des statistiques se trouve à la partie V du présent rapport des recherches préliminaires.

¹⁰ 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*, qui se trouve à

avantages de l'éducation canadienne sont très grands. 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 considère la personne ainsi que sur la structure des institutions sociales.

Dans le but de définir notre propre terminologie et nos propres concepts, lorsque nous mentionnons l'inclusion scolaire, nous ne visons 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 de s'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. Nous qualifions ce type d'inclusion « d'inclusion sociale ».

Un système d'inclusion scolaire veille également à ce que chaque élève retire les avantages voulus des services éducatifs afin de l'aider à exploiter pleinement ses capacités. Nous qualifions ce dernier de système d'inclusion scolaire. Il convient de mentionner que le potentiel est quelque chose qui ne peut être entièrement mesuré qu'après coup et que le potentiel particulier de tout élève ne peut pas être établi par un diagnostic, une étiquette ou une catégorie. Les éducateurs au sein d'un système d'inclusion scolaire efficace doivent se méfier des présomptions à propos du potentiel d'un élève en particulier et doivent faire en sorte que le potentiel de tous les élèves soit apprécié et respecté.

Ce point de vue de l'inclusion est beaucoup plus large que les questions relatives aux handicap ou à leur définitions selon la loi. Le présent rapport des recherches préliminaires met principalement l'accent sur les questions relatives au handicap et à l'adaptation du système scolaire aux élèves ayant des besoins particuliers, en raison surtout des attentes à cet égard. Nous faisons ressortir, en outre, de

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 partout au pays. On met beaucoup d'importance sur l'appartenance et l'inclusion. Dans un article préparé pour l'Association canadienne des Commissions et Conseil des droits de la personne, Bill Pentney mentionne: « 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.

¹¹ Le paragraphe 15(1) de la *Charte* garantit ce qui suit pour chaque personne au Canada « 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 passablement ouverte à l'idée du concept de « motifs analogues », un exemple étant celui de l'orientation sexuelle. *Vriend c. Alberta* (1998) 1 R.C.S. 493.

nombreux liens qui existent entre le concept élargi d'inclusion et son applicabilité à tous les élèves.

Le cadre juridique de l'égalité telle qu'elle se rapporte au handicap et à l'éducation au Canada est délimité par quatre grands champs : notre constitution, les lois et règlements provinciaux sur l'éducation, les lois provinciales sur les droits de la personne et l'interprétation judiciaire de ces lois et règlements. Il est clair que la garantie constitutionnelle des droits, telle que la *Charte* et la *Loi sur les droits de la personne*, s'applique à l'éducation et à la prestation des services éducatifs¹². Nous avons étudié les affaires juridiques, les débats de la Cour et les contrôles judiciaires qui aident à établir ce que signifie la garantie constitutionnelle des droits dans la pratique pédagogique quotidienne.

Adaptation individuelle : le guide

L'interprétation judiciaire au niveau de la Cour suprême du Canada fait ressortir la nécessité de tenir compte des caractéristiques réelles de la personne dans une situation de revendication lorsqu'on aborde les questions relatives au handicap. C'est le critère de « l'intérêt de l'enfant » qui prévaut pour décider du placement des élèves qui ont des handicaps, en tenant compte des avantages de l'inclusion sociale pour les élèves¹³. L'adaptation pour chacun doit être effectuée jusqu'au point de préjudices injustifiés, bien que la Cour suprême du Canada ait cependant précisé que le préjudice injustifié laisse entendre qu'une certaine contrainte est acceptable¹⁴.

La section suivante présente un résumé du critère juridique des mesures d'adaptation raisonnable (en vertu des droits de la personne) destinées à évaluer:

1. si la norme (ou la procédure) a été adoptée ou non dans un but rationnellement lié à l'exécution de la fonction en cause;
2. si la norme en question est adoptée de bonne foi qu'elle est nécessaire pour réaliser un but ou un objectif légitime;
3. lorsqu'on estime qu'une norme est raisonnablement nécessaire à la réalisation d'un but ou d'un objectif légitime, le défendeur peut alléguer qu'elle ne convient pas aux personnes qui ont les mêmes caractéristiques que le demandeur sans que cela lui impose une

¹² Ross c. District scolaire n° 15 du Nouveau-Brunswick (1996) 1 R.C.S. 826; R.c. M.(R.M.), (1998) 3 R.C.S. 393.

¹³ Eaton c. Brant (comté) Board of Education (1997) 1 R.C.S. 241 (ci-après, Eaton).

¹⁴ District scolaire n° 23 de Central Okanagan c. Renaud (1992) 2 R.C.S. p. 970 à 974.

contrainte excessive, que cette contrainte se révèle être une impossibilité, un risque élevé ou un coût excessif.¹⁵

Il est important de noter la reconnaissance des limites raisonnables à ce processus visant à donner effet au principe de l'égalité. En effet, le concept de limite raisonnable aux droits individuels est également mis en lumière dans l'article 1 de la *Charte*. À mesure que les attentes des parties intéressées s'accroissent à l'égard des adaptations individuelles, la fixation de limites raisonnables deviendra une tâche complexe et cruciale, et également très délicate. La fixation de limites raisonnables doit cependant être considérée dans le contexte pertinent. La *Charte* et les lois sur les droits de la personne précisent que l'analyse des limites raisonnables n'intervient qu'une fois qu'un établissement a examiné ses buts et objectifs ainsi que ses normes et procédures afin d'établir leur adéquation aux principes de l'égalité et de l'inclusion.

Analyse d'ensemble : nouveaux guides

Dans son interprétation des droits à l'égalité, en plus de ceux relatifs à l'adaptation individuelle, la Cour suprême du Canada, par l'entremise d'une série de causes¹⁶ a abouti à un raisonnement qui exige une enquête institutionnelle et vise à supprimer les pratiques d'exclusion des systèmes et des institutions sociales.

La Cour suprême du Canada en citant le *Rapport Abella* énonce :

«...la discrimination systémique en matière d'emploi, c'est la discrimination qui résulte simplement de l'application des méthodes établies de recrutement... La discrimination est alors renforcée par l'exclusion... du fait que l'exclusion favorise la conviction... qu'elle (la discrimination) résulte de forces "naturelles"...»¹⁷

.....

La Cour suprême du Canada en citant Shelagh Day et Gwen Brodsky énonce :

« La difficulté que pose ce paradigme (une approche antérieure à la législation sur les droits de la personne) est qu'il ne met en question ni l'inégalité du rapport de force ni les discours de

¹⁵ Colombie-Britannique (surintendant des véhicules à moteur) c. C.-B. (Council of Human Rights) (1999) 3 R.C.S. 868 (ci-après, Grismer), Colombie-Britannique (Public Service Employee Relations Commission) c. B.C.G.S.E.U. (1999) 3 R.C.S. 3.(ci-après Meiorin).

¹⁶ C.N.R. c. Canada (Commission des droits de la personne) (1987), 1 R.C.S. 1114; Eldridge c. Colombie-Britannique (procureur général) (1997) 3 R.C.S. 624; Grismer, ibidem; Meiorin, ibidem.

¹⁷ Le *Rapport Abella* (nommé d'après l'auteur, Rosalie Abella, maintenant juge à la Cour suprême du Canada) tel qu'énoncé dans le C.N.R. c. Canada (Commission des droits de la personne) (1987) 1 R.C.S. 1114.

domination, comme le racisme, la prétention de la supériorité des personnes non handicapées, le sexisme, qui font qu'une société est bien conçue pour certains mais pas pour d'autres. Il permet à ceux qui se considèrent " normaux " de continuer à établir des institutions et des rapports à leur image, pourvu qu'ils " composent " avec ceux qui en contestent l'établissement.

Sous cet angle, l'accommodation paraît ancré dans le modèle de l'égalité formelle... L'accommodation ne touche pas le cœur de la question de l'égalité, le but de la transformation ni l'examen de la façon dont les institutions et les rapports doivent être modifiés pour les rendre disponibles, accessibles, significatifs et gratifiants pour la multitude de groupes qui composent notre société. L'accommodation semble signifier que nous ne modifions ni les procédures ni les services; nous nous contentons de " composer " avec ceux qui ne cadrent pas tout à fait. Nous faisons certaines concessions à ceux qui sont " différents ", plutôt que d'abandonner l'idée de la " normalité " et d'œuvrer à la véritable inclusion¹⁸. »

Cette nouvelle approche de l'examen des obstacles structurels à l'égalité par la Cour suprême du Canada a permis de réduire le fardeau des adaptations individuelles où les gens peuvent s'assurer que leurs besoins sont satisfaits dans le cadre d'une structure établie, au lieu de faire face à des obstacles importants. Un exemple qui vient rapidement à l'esprit, et qui illustre ce point, est celui d'un bâtiment conçu avec seulement des marches pour la porte de la façade. Avec une telle structure, les personnes qui utilisent un fauteuil roulant ou un cyclomoteur à trois roues ne peuvent entrer sans l'aide essentielle d'une autre personne. Grâce à des rampes d'accès et à des portes à boutons-poussoirs dans la structure, le bâtiment devient accessible pour les personnes qui utilisent un fauteuil roulant et sans aide supplémentaire. Ces toutes récentes lignes directrices sur l'égalité en tant que phare créent une responsabilité double pour les représentants institutionnels qui doivent à la fois répondre aux besoins d'adaptation individuelle à mesure qu'ils se présentent et s'engager dans un processus d'analyse institutionnelle pour cerner et surmonter les obstacles systémiques à l'égalité et à l'inclusion et qui sont souvent dissimulés.

¹⁸ Shelagh Day et Gwen Brodsky, tel qu'il est énoncé dans la note *Meiorin*, note 15 à p.26 *supra*.

Autre balise : convention relative aux droits de l'enfant des Nations Unies¹⁹

Cette convention, dont le Canada est pays signataire depuis 1992 (et qui a été ratifiée par le Parlement du Canada et toutes les assemblées législatives provinciales) a été prise très au sérieux par les tribunaux canadiens²⁰. Malgré qu'elle puisse servir à l'interprétation du droit interne et qu'elle influence l'élaboration des politiques, elle n'a pas, en tant qu'accord international, autorisation légale à l'intérieur du Canada. Seules les lois légitimement édictées en vertu de la structure constitutionnelle du Canada ont autorisation légale au Canada. En d'autres mots, on ne peut demander à un policier de venir dans une école et de faire respecter un article de la *Convention relative aux droits de l'enfant* des Nations Unies. Le fait que cette convention ait été ratifiée par tous les pouvoirs législatifs au Canada donne cependant de l'importance à cette convention internationale particulière.

On trouve un grand nombre d'articles dans la convention qui traitent des questions relatives à l'éducation, à la santé et au handicap et qui touchent la façon dont les services éducatifs sont offerts (des extraits sont présentés à l'annexe B). Il est évident qu'il ne s'agit pas exclusivement d'une question relative à l'éducation et que les autres ministères font également leur part. La tendance des gouvernements de partager la responsabilité au sein de ministères distincts peut entraîner des lacunes dans la prestation des services et cette tendance a été utilisée en tant que moyen de se départir de leurs responsabilités. Les tribunaux se plaignent du manque de clarté de cette approche et maintiennent que l'ensemble du gouvernement est responsable de s'assurer que les droits de ses citoyens sont respectés²¹. Il en est de même pour la *Convention relative aux droits de l'enfant* et la *Charte canadienne des droits et libertés*.

L'autre point sur lequel insiste cette convention (et qui est, en fait, repris dans de nombreux aspects du droit interne canadien) est la situation ambiguë des enfants. On mentionne que les enfants sont des personnes titulaires de droits qui n'ont pas nécessairement besoin d'un intermédiaire pour être revendiqués. Cependant, plusieurs défenseurs du modèle de la protection prétendent que les enfants, en raison de leur manque de maturité, sont vulnérables et ont besoin d'être protégés. Trouver le point d'équilibre entre protéger les enfants et faire valoir que les enfants sont des personnes autonomes dont les droits devraient être reconnus s'avère difficile. Il incombe principalement aux gouvernements provinciaux du Canada d'établir cet équilibre puisque les questions touchant les « enfants » sont généralement de compétence provinciale en vertu du paragraphe 92(13) de la *Loi constitutionnelle de 1867*, « La propriété et les droits

¹⁹ R.T. Nations Unies 1577/3; ratifiée par le Canada en 1992 R.T. Can. 1992, n° 3.

²⁰ R. c. Sharpe (2001) R.C.S. 45 au paragraphe 17 (C.S.C.), Québec (ministre de la Justice) c. Canada (ministre de la Justice) C.C.C. (3d) 321 (Qué.C.A.), dans l'affaire Auton (Guardian ad litem) c. Colombie-Britannique (A.G.) (2002) B.C.J. n° 2258 (B.C.C.A.).

²¹ D.J.N. c. Alberta (Child Welfare Appeal Panel) (1999), Alberta Queen's Bench 559; Durham Children's Aid Society c. V.C. (2004) O.J. n° 3849; British Columbia Ministry of Education c. Moore (2001) B.C.J. n° 488; Adler v. Ontario (1996) 3 S.C.R. 609.

civils dans la province ». ²² Le traitement des enfants dans les lois fédérales sur le divorce, la justice criminelle et la santé constituent des exceptions notables. L'intérêt croissant manifesté par le gouvernement fédéral actuel à l'égard de l'éducation de la petite enfance, et en particulier des garderies, découle plus du pouvoir de dépenser d'Ottawa que de sa compétence constitutionnelle ou juridique.

Épaississement du brouillard?

Les parents et certains groupes de revendication demandent, depuis les dernières années, des services plus spécialisés, qui tendent même à la ségrégation, pour répondre aux besoins des élèves, ce qui crée plus de confusion quant à la prestation des services éducatifs aux élèves qui ont des handicaps. Les éducateurs et les parents recherchent la certitude en ce qui concerne l'étendue des droits aux services d'adaptation individuelle et aux services destinés aux élèves ayant des besoins particuliers, surtout depuis que le secteur privé a accès aux nouvelles techniques et aux progrès réalisés dans le domaine de la recherche. Malheureusement, cet accent sur les droits d'adaptation individuelle a réduit l'importance et le développement de l'autre facette de la responsabilité. Cette autre facette de la responsabilité convie à une enquête institutionnelle pour déterminer les obstacles systémiques à l'égalité. De plus, l'accent est particulièrement mis sur l'inclusion scolaire et sur la difficulté d'équilibrer l'inclusion scolaire et l'inclusion sociale. Lorsque les revendications sont présentées de cette façon, l'analyse et la découverte des méthodes qui faciliteraient les deux formes d'inclusion peuvent alors en être entravées. L'inclusion sociale est perçue en tant que forme d'inclusion qui doit être adaptée en fonction de l'inclusion scolaire, l'une se faisant au détriment de l'autre. Ce n'est pas un sort inéluctable.

Certains des principaux défis auxquels font face les gouvernements qui tentent d'instaurer l'égalité (particulièrement en ce qui concerne le handicap) sont clairement mis en évidence dans trois récentes affaires qui ont fait l'objet de controverses. Le premier défi est celui d'évaluer et conséquemment de mettre en œuvre de nouvelles recherches, méthodes et technologies en temps. Dans l'affaire récente *Auton (Guardian Ad Litem) c. Colombie-Britannique (procureur général)* ²³, la Cour suprême du Canada a statué que le gouvernement de la Colombie-Britannique n'avait pas fait preuve de discrimination dans son refus de financer le traitement de l'analyse comportementale appliquée et de l'instruction comportementale intensive (ABA/ICI) des enfants autistes. On considère cette thérapie comme étant relativement nouvelle dans le domaine des services non essentiels fournis par la Medical Services Commission de la Colombie-Britannique. La Cour suprême a conclu qu'aucune preuve n'avait été trouvée quant aux allégations faisant état que le gouvernement avait donné priorité au financement d'autres thérapies nouvelles par rapport à celles destinées aux

²² Annexe B de la *Loi constitutionnelle de 1982* (R.-U.), 1982, ch. 11.

²³ 2004 C.S.C. 65 (ci-après, *Auton*).

enfants autistes. Les plaignants ont formulé leur allégation d'une autre manière et ont présenté une preuve pour appuyer leur version de discrimination, mais la Cour suprême a rejeté cette allégation. La Cour suprême du Canada n'était pas d'accord sur l'allégation qui avait abouti devant les tribunaux inférieurs et a justifié ce désaccord en définissant très étroitement le groupe comparateur aux fins de l'analyse visant l'égalité. Le gouvernement de la Colombie-Britannique n'a pas accordé de financement à cette thérapie relative à l'autisme et n'a pas non plus financé d'autres nouvelles thérapies semblables. Les gouvernements doivent savoir que les décisions relatives à l'évaluation et à la mise en œuvre de nouvelles recherches et méthodes peuvent avoir une incidence sur l'égalité.

Le deuxième grand défi est de trouver une façon de collaborer davantage entre divers ministères pour s'acquitter de la responsabilité de l'ensemble du gouvernement qui est de favoriser et de garantir l'égalité, particulièrement en ce qui a trait à la prestation d'un « continuum de services » aux enfants. Un aspect de ce continuum de services est le maintien tout au long de la vie d'un enfant. En Ontario, au moins 26 ordonnances ont été prononcées empêchant le gouvernement de mettre fin au financement pour le traitement ABA/ICI dès que les enfants ont atteint l'âge limite de six ans qu'a établie le gouvernement.²⁴ La décision de première instance de l'Ontario en ce qui concerne ces ordonnances, publiée le 30 mars 2005, conclut qu'une fois que le gouvernement a commencé à fournir le traitement ABA/ICI aux enfants d'âge préscolaire, le fait de mettre fin à ce service lorsque les enfants atteignent l'âge limite fixé arbitrairement à six ans constitue une discrimination en fonction de l'âge. Pour en arriver à cette conclusion, le tribunal a en outre tenu compte du fait que le gouvernement était au courant que le système d'éducation ne répondait pas aux besoins des enfants autistes qui entraient à l'école.²⁵

Le tribunal a établi une distinction entre ce cas et le cas *Auton* en concluant que lorsqu'un gouvernement décide de fournir le traitement ABA/ICI, il ne peut ensuite prétendre qu'il s'agit d'une thérapie nouvelle. En ce qui concerne la responsabilité du ministère de l'Éducation, le juge Kiteley a conclu que dans ce cas, le ministre n'avait pas considéré le traitement ABA/ICI. Le juge Kiteley a conclu que la perception que l'ABA/ICI était une thérapie ou un traitement n'était qu'un mythe et que le ministre ne l'avait pas considéré comme étant une stratégie d'enseignement ou une approche pédagogique.²⁶ En se basant sur cette évaluation, le juge Kiteley a conclu que le gouvernement avait fait preuve de discrimination en fonction du handicap en ce qui concerne la prestation de services et de programmes en éducation spéciale. Le gouvernement de l'Ontario a annoncé son intention d'en appeler de cette décision.

²⁴ *Kohn c. Ontario (A.G.)* (2004) J.O. n° 4112 (QL); *Eisler c. Ontario* (2004) J.O. n° 864 (QL); *Bettencourt c. Ontario* (2005) J.O. n° 70 (QL).

²⁵ *Wynberg c. Ontario* (2005) O.J. n° 1228 (Ont. S.C.J.) (QL), p. 20 (ci-après, *Wynberg*).

²⁶ *Wynberg*, ibidem, p. 440.

Il est intéressant de noter que les causes les plus récentes portant sur l'égalité et le handicap étaient centrées sur un trouble en particulier : l'autisme. Un examen plus complet de ces causes et d'autres causes liées à l'autisme est présenté dans un article publié récemment par Monica Williams et Robert MacMillan.²⁷ Il est difficile de prévoir les répercussions que pourraient avoir ces litiges liés aux services offerts aux enfants autistes sur la perception et la pratique en ce qui concerne d'autres handicaps. Les tribunaux ont surtout mis l'accent sur les facteurs propres à l'autisme. Les principes généraux, tel le principe de l'égalité s'appliquant à l'évaluation des traitements nouveaux et en émergence et le principe voulant qu'un gouvernement ne puisse arbitrairement mettre fin à un service offert, sont susceptibles d'être interprétés de manière plus large que dans le contexte de l'autisme.

Le troisième grand défi illustre la difficulté de trouver le juste milieu entre l'adaptation individuelle et la responsabilité d'entreprendre une enquête systémique et ainsi réduire le besoin d'adaptation individuelle. Un exemple de ce défi est celui de la récente plainte concernant les droits de la personne de *Bernadette Cudmore et la Commission des droits de la personne c. le Nouveau-Brunswick (ministère de l'Éducation) et le district scolaire 02*²⁸. Dans cette affaire, un enfant aux prises avec un trouble déficitaire de l'attention, un trouble d'hyperactivité avec déficit de l'attention (TDA/THDA) et des troubles d'apprentissage a été sujet à de nombreux plans d'intervention individuels (portant différents noms) pendant plusieurs années dans une salle de classe « régulière ». Insatisfaits des adaptations faites pour leur enfant, les parents l'ont placé dans une école spécialisée pour les élèves aux prises avec des troubles d'apprentissage et des TDA/THDA (l'école Landmark East), où il a pu bénéficier d'encore plus d'enseignement individualisé. Le ministère de l'Éducation avait déjà payé pour le placement d'autres élèves à cette école. Après avoir entrepris l'inclusion dans les écoles, le ministère de l'Éducation a cessé d'offrir l'aide financière pour couvrir les coûts afférents au traitement spécialisé privé et a

²⁷ Monica A. Williams et Robert B. Macmillan, *Special Education and the Law: From Placement to Programming*, texte présenté lors du congrès de l'Association canadienne pour l'étude pratique de la loi dans le système éducatif à Regina en Saskatchewan (du 1^{er} au 3 mai 2005); article à paraître dans *Education Law Journal*. Dans ce texte et d'autres articles précédents (*Litigation in Special Education (1978-1995): Part I: From Access to Inclusion [1999-2000]*, 10 *E.L.J.* 349; *Litigation in Special Education between 1996-1998: The Quest for Equality [2002-2003]*, 12 *E.L.J.* 293), les auteurs présentent un bon résumé de plusieurs autres cas portant sur les questions de compétence et d'éducation en ce qui a trait à l'autisme. Parmi ces causes figurent les suivantes : *D.J.N. c. Alberta (Child Welfare Appeal Panel)* (1999) A.J. n° 798 (Alta. Q.B.) (QL); *G.E. c. Alberta (Child Welfare Appeal Panel)* (2003) A.J. n° 1277 (Alta. Q.B.) (QL); *Dassonville-Trudel (Guardian ad litem of) c. Halifax Regional School Board* (2004) N.S.J. n° 241 (N.S.C.A.) (QL); *Theroux (tutrix) c. Lester B. Pearson School Board* (1999) Q.J. n° 370 (Que.C.A.) (QL); *Lowrey (Litigation guardian of) c. Ontario* (2003) O.J. n° 2009 (Ont. S.C.J.) (QL); *Naccarato (Litigation guardian of) c. Ontario* (2004) O.J. NO. 3278 (Ont. S.C.J.) (QL).

²⁸ LEB File n° HR-003-01 (ci-après, *Cudmore*). Les auteurs tiennent à faire remarquer que dans cette affaire, la décision a fait l'objet d'un contrôle judiciaire qui a confirmé la décision rendue à la majorité dans l'affaire *Nouveau-Brunswick (Commission des droits de la personne) c. Nouveau-Brunswick (ministère de l'Éducation)* [2005] N.B.J. n° 80.

utilisé ces ressources financières pour répondre aux besoins des élèves dans un cadre plus inclusif. La décision dans cette affaire, qui admet que le trouble déficitaire de l'attention et le trouble d'hyperactivité avec déficit de l'attention sont des handicaps cognitifs et propices à la discrimination aux termes de la *Loi sur les droits de la personne du Nouveau-Brunswick*, conclut que les représentants scolaires n'ont pas fait preuve de discrimination à l'égard de cet élève, car ils ont démontré qu'ils l'avaient désigné « élève exceptionnel » et qu'ils offraient des services pour répondre à ses besoins. Bien que le tribunal ait reconnu que l'élève ne réussissait toujours pas à l'école, il a conclu que les efforts déployés pour tenir compte des besoins de l'élève étaient raisonnables²⁹.

La conclusion déterminante de cette décision, c'est que la plupart des intervenants ont conclu que la mère de l'élève avait négligé son devoir en vertu de la *Loi sur l'éducation*, c'est-à-dire bien communiquer avec les représentants scolaires pour leur fournir tous les renseignements pertinents sur l'élève en question. Le tribunal accepte la preuve que des facteurs extérieurs à l'école ont souvent des répercussions sur le rendement des élèves. Les représentants scolaires sont ainsi avisés qu'ils ont la charge de recueillir les renseignements relatifs aux facteurs externes en vue de promouvoir les meilleurs intérêts de l'enfant. De plus, lorsqu'un parent (ou un enfant) donne des renseignements au sujet de facteurs externes qui influent sur l'enfant, les représentants scolaires sont tenus de les utiliser pour mieux répondre à ses besoins.

Cette cause met également en lumière la situation très difficile de l'élève qui travaille dans une salle de classe « régulière » et où tous les mécanismes actuellement disponibles sont en place, sans pour autant que tous les besoins des élèves ne soient toujours satisfaits. Dans un pareil cas, il ne faudrait pas se surprendre que des parents demandent un placement spécialisé, couvert par les fonds publics, afin de répondre aux besoins de leur enfant. Les éducateurs sont aux prises avec un choix difficile : mettre à la disposition de l'élève toutes les ressources disponibles afin de pouvoir parer à ses besoins (adaptation individuelle) et s'engager dans une enquête systémique plus vaste pour s'attaquer davantage aux obstacles à l'inclusion d'un élève en particulier et d'autres élèves comme lui. Il y a de nombreuses bonnes raisons d'investir des ressources déjà limitées dans la mise en place d'un système amélioré d'écoles publiques pour tous les élèves.

Les luttes juridiques visant à obtenir l'accès aux écoles publiques ont évolué au fil du temps. Une des premières causes de ce genre dans la région atlantique est

²⁹ L'unique dissident du groupe de trois personnes a conclu qu'il y avait preuve de discrimination. Parmi d'autres facteurs, ce membre du tribunal a notamment souligné la proportion élevée d'élèves dans la même salle de classe qui avaient des plans individuels au cours de la dernière année scolaire. Il semble que les élèves en difficulté se trouvent principalement dans les salles de classes anglophones en raison de la popularité du programme d'immersion en français dans certains districts au Nouveau-Brunswick. On étudiera davantage cette hypothèse dans le résumé du processus de consultation à la suite de la présente étude.

le cas *Elwood c. The Halifax County Bedford District School Board*³⁰. L'examen de cette cause illustre bien l'évolution de la problématique. Dans le passé, tout comme dans la cause *Elwood*, le débat portait principalement sur le lieu de prestation des programmes et des services (le placement). Les parents et les défenseurs réclamaient l'accès aux salles de classe régulières pour les enfants ayant des handicaps. Vu que le placement dans les salles de classe régulières est devenu plus fréquent, les revendications ont commencé à être de plus en plus axées sur le contenu des programmes et des services, même si ceux-ci sont fournis à l'extérieur des salles de classe régulières.

Au Nouveau-Brunswick, les litiges portant sur les programmes et les services aux élèves qui ont des handicaps mettent en lumière le caractère complexe de l'inclusion. La cause de 1989, *Robichaud c. Conseil scolaire 39*³¹ fait ressortir clairement certaines des difficultés auxquelles fait face le gouvernement du Nouveau-Brunswick dans ses efforts pour mettre en œuvre les principes d'égalité et d'inclusion. Dans ce cas, le conseil scolaire alléguait qu'il avait tenté d'intégrer l'élève dans une salle de classe régulière. Le parent faisait valoir que le personnel de l'école n'avait pas fait tous les efforts nécessaires ni donné suffisamment de soutien requis, ni élaboré de «plan d'intervention personnalisé».

Il est intéressant d'examiner les similarités entre cette cause et la cause *Cudmore*, plus récente, abordée ci-dessus. L'allégation voulant qu'un soutien insuffisant ait été fourni à l'élève dans la salle de classe régulière faisait également partie des revendications du parent dans le cas *Cudmore* même si, dans ce cas, un plan d'intervention avait été établi pour l'élève. Le comportement du personnel pédagogique à l'égard de ces deux élèves constitue une différence marquante entre les deux cas. Puisque l'élève de la cause *Robichaud* était considéré comme perturbateur des cours, la réaction du personnel avait été de l'exclure physiquement. Mais vu que l'élève dans la cause *Cudmore* était calme et ne perturbait pas les cours, la réaction avait été de le maintenir dans la salle de classe, même si, apparemment, on ne répondait pas à tous ses besoins.³² La cause *Robichaud* a été une des rares contestations judiciaires portant sur l'inclusion au Nouveau-Brunswick. Le conseil scolaire a gagné la cause et l'injonction demandée par les parents a été annulée en appel.

Les éducateurs du Nouveau-Brunswick ont souvent eu, avec succès, l'occasion de faire la preuve devant les tribunaux qu'ils font des efforts réels pour mettre en œuvre les principes de l'égalité et de l'inclusion, tout au moins en ce qui

³⁰ Ce cas n'est pas présenté car il a fait l'objet d'un règlement avant instruction. Pour une description complète du cas, se reporter à l'article de A.W. MacKay, «The Elwood Case : Vindicating the Educational Rights of the Disabled» publié par M. Csapo et L. Goguen, éducateurs, dans *Special Education Across Canada: Issues and Concerns for the 90s* (Vancouver Centre for Human Development & Research, 1989), p. 149.

³¹ 99 N.B.R. (2d) 341. La demande d'injonction ainsi que l'appel annulant l'injonction accordée jusqu'au procès de première instance sont abordés.

³² Ce fait a également été noté par le membre dissident du tribunal qui siégeait à la commission d'enquête formée pour juger cette cause. *Cudmore*, note 28 supra.

concerne l'adaptation individuelle. En conséquence, les éducateurs du Nouveau-Brunswick ont mérité la considération de la cour. À nouveau, la cause récente *Cudmore* illustre cette tendance en ce qui concerne le tribunal des droits de la personne et les examens judiciaires. La preuve que l'établissement scolaire pouvait fournir un plan d'intervention personnalisé l'a emporté sur le défaut du parent à communiquer. Ainsi, le système scolaire a également remporté la cause *Cudmore*.

Cette considération et la méfiance à l'égard du rôle des tribunaux dans ces questions ont aussi été déterminantes dans la cause antérieure *Acheson c. Nouveau-Brunswick (ministère de l'Éducation)*³³. Dans cette cause, la cour a refusé d'accorder une injonction empêchant le ministre de l'Éducation de réduire le nombre d'aides-enseignants à Albert Street Middle School, car le fait d'accorder l'injonction aurait eu pour conséquence de priver un autre établissement des services d'un aide-enseignant. La cour a conclu que les représentants scolaires étaient les mieux en mesure de prendre une telle décision qui touchait la répartition des ressources offertes aux élèves à l'échelle de la province.

Alors que les cours et les tribunaux sont disposés à se pencher sur des témoignages très détaillés (par exemple dans la cause *Cudmore*, la plus longue cause à être jugée par le tribunal des droits de la personne au Nouveau-Brunswick), leur rôle consiste à fournir un cadre afin de garantir que le principe de l'égalité se concrétise dans la vie de tous les jours. Leur rôle n'est pas de dicter la voie précise à suivre pour mettre en œuvre le principe de l'égalité. Les cours et les tribunaux sont mieux placés pour indiquer aux gouvernements ce qui ne va pas plutôt que pour indiquer comment redresser. Bien que cette approche puisse sembler frustrante pour ceux qui cherchent à clarifier la portée des droits en cause, il s'agit bien là du rôle des tribunaux.

Ce rôle joué par les tribunaux et l'incertitude inhérente à laquelle font face les décideurs peuvent être particulièrement agaçants lorsque les ressources disponibles sont restreintes et que les besoins semblent insatiables. Une affaire récente en Nouvelle-Écosse fait clairement ressortir le rôle des tribunaux en la matière : la cause *Dassonville-Trudel (Guardian ad litem of) c. Halifax Regional School Board*³⁴. La décision rendue dans cette cause est axée sur la gestion d'un programme d'aide financière par le ministère des Services communautaires. Les directives établies en ce qui concerne le fonctionnement du programme précisaient parmi les critères d'admissibilité le seuil maximal de revenu familial. La famille visée par la cause disposait d'un revenu conjoint qui se situait, à l'occasion, au-delà du montant maximal admissible en vertu du programme. Lorsque le revenu familial dépassait le seuil maximal permis, l'aide financière était refusée à la famille. Il s'agissait d'un enfant qui souffrait d'une forme grave d'autisme et avait de très grands besoins. Le jugement de la Cour d'appel

³³ (2000) 228 N.B.R. (2d) 223.

³⁴ (2004) N.S.J. No. 24 (N.S.C.A.) (QL).

renvoie la décision concernant le financement et l'admissibilité au ministère des Services communautaires. Le tribunal a considéré que les directives ne faisaient pas partie du texte législatif et qu'elles avaient indûment entravé le processus de prise de décision. Le tribunal a conclu que les décideurs auraient dû prendre en compte toutes les circonstances ainsi que l'étendue des demandes soumises par la mère. Le tribunal n'a pris aucune décision en ce qui concerne le droit de la famille Dassonville-Trudel à recevoir de l'aide financière, des services ou du soutien. Le rôle du tribunal consiste à évaluer le cadre et les décisions afin d'établir leur conformité avec les lois et la Constitution. Encore que les détails de la prise de décision incombent clairement aux représentants à qui ce pouvoir a été délégué.

Une autre cause de la Nouvelle-Écosse illustre bien cette dynamique : la cause *Bourque c. Nouvelle-Écosse (ministère de l'Éducation) (2001) N.S.J. n° 289 (N.S.S.C.)*. Dans cette affaire, un parent réclamait la révision judiciaire d'une décision prise par le ministre de l'Éducation. Le ministre avait décidé de ne pas former de commission d'appel provinciale sur l'éducation spéciale afin de régler un différend concernant le plan de placement personnalisé d'un élève. Le tribunal a annulé la décision du ministre de l'Éducation en faisant valoir que le ministre avait exercé sa discrétion d'une manière qui ne concordait pas avec les valeurs à la base de la *Loi sur l'éducation* et du Manuel des politiques en matière d'éducation spéciale, et plus particulièrement les valeurs exprimées relativement à la participation des parents au processus de planification. Encore une fois, le tribunal n'a pas imposé de décision. La décision est renvoyée au ministre qui doit exercer sa discrétion une autre fois et en respectant les valeurs sous-jacentes.

L'expérience a démontré que l'établissement de modes de prestation et de niveaux de service précis dans des cas individuels peut poser un défi. Il n'est pas facile d'en arriver à un consensus dans des cas individuels et même, en l'absence d'un processus officiel à cet égard, il est fort possible que le recours à la résolution de conflit ou à une stratégie de médiation soit courant au Nouveau-Brunswick. Lorsque les parents sont frustrés ou insatisfaits des résultats des consultations ou des approches préconisées par l'école ou le district scolaire, ils font parfois appel à la Commission des droits de la personne du Nouveau-Brunswick pour obtenir du soutien. Compte tenu du nombre de parents qui faisaient appel à ses services, la Commission des droits de la personne a recours à la médiation ou à la conciliation avant d'entreprendre le processus officiel de plainte et d'enquête.³⁵ Grâce à ce processus, la Commission des droits de la personne du Nouveau-Brunswick a établi un meilleur rapport avec le ministère de l'Éducation et plusieurs conflits ont pu être résolus, évitant ainsi le processus coûteux de traitement d'une plainte en matière de droits de la personne. Les effets positifs de cette initiative de la Commission des droits de la personne du Nouveau-Brunswick ne sauraient masquer les implications d'un

³⁵ Rencontre avec la Commission des droits de la personne du Nouveau-Brunswick dans le cadre de la phase II du processus de consultation du projet *Inclusion scolaire : étude des services en adaptation scolaire au Nouveau-Brunswick*, 19 mai 2005.

recours accru à la Commission à cet égard. Parmi ces répercussions, figure notamment l'utilisation des ressources limitées de la Commission. Un examen plus poussé des modèles de résolution des différends en matière d'adaptation scolaire et en éducation généralement est présenté à la section IV A, dans le survol des lois sur l'éducation en vigueur dans les provinces et territoires du Canada.

À l'heure actuelle, la Commission des droits de la personne du Nouveau-Brunswick doit traiter plus de quinze dossiers se rattachant à l'éducation; la plupart de ces dossiers touchent un aspect ou un autre de l'inclusion des élèves ayant des handicaps.³⁶ Au moins un des dossiers actifs vise un élève autiste, cause qui pourrait bien devenir l'équivalent, pour le Nouveau-Brunswick, de la cause *Wynberg* en Ontario abordée ci-dessus. Cette affaire, la cause *Manuel*, a été transmise à la Commission d'enquête des droits de la personne présidée par Brian Bruce. Il est intéressant de noter que la Commission des droits de la personne du Nouveau-Brunswick est un acteur important dans la résolution de présents différends qui portent sur l'inclusion, alors qu'auparavant les conflits relatifs au placement étaient plus susceptibles d'être soumis directement aux tribunaux.

L'inclusion sociale et les écoles sécuritaires

Le besoin d'élargir l'accès réel à la collectivité et à l'appartenance est essentiel pour tous les élèves, et particulièrement les élèves ayant des handicaps. Il s'agit d'un secteur où ces derniers ont beaucoup de choses en commun avec les autres élèves, en particulier avec les autres élèves marginalisés (les femmes, les Afro-Canadiens, les minorités visibles, les immigrants, les homosexuels, les bisexuels, les lesbiennes et les transsexuels et les personnes de statut socio-économique inférieur). Les questions d'inclusion sociale, de bien-être et d'appartenance sont importantes pour tous les enfants. Le fait de sentir son appartenance à la collectivité est en réalité une fonction centrée sur les relations et les attitudes. Bien qu'au cours des dernières années la compréhension de cette question ait été facilitée, bon nombre de thèmes et de rapports qui mènent à la violence, au harcèlement et aux attaques à la dignité ou à l'estime de soi se produisent encore régulièrement³⁷. Il importe de se souvenir que l'inclusion est

³⁶ *Ibidem*.

³⁷ Parmi les exemples, on compte notamment l'incident récent d'élèves du Nouveau-Brunswick qui, de leur autobus, proféraient des insultes aux travailleurs ayant des handicaps. Communiqué de presse de Alanna Palmer (présidente de la Commission des droits de la personne du Nouveau-Brunswick), le 23 septembre 2004 et qui peut être consulté en ligne à <http://www.gnb.ca/cnb/news/hrc/2004e1048hr/htm>. Récemment, l'émission radiophonique de la SRC (CBC Maritime Noon) a diffusé un reportage sur un adolescent autiste qui a tenté de s'échapper et d'aller jusqu'à Ottawa en payant un groupe de copains pour le conduire à destination. Les copains ont soutiré tout l'argent de l'adolescent et l'ont laissé désemparé à une station-service. Malgré que deux incidents récents au Nouveau-Brunswick aient été déjoués, des élèves qui ont monté un complot pour apporter des armes à l'école secondaire Saint John High School et à Miramichi un peu plus d'un mois plus tard, ces incidents illustrent bien que les thèmes de la violence sont présents au Nouveau-Brunswick comme ailleurs. Le 12 avril 2005, les

un concept large qui adopte une philosophie d'apprentissage particulière applicable à tous les élèves.

Gestion de la violence dans les écoles : quelle est l'ampleur du problème?

Au cours des dernières années, l'intimidation et les autres formes de violence ont été à la base de titres saisissants des journaux, y compris les fusillades survenues dans des écoles (aux États-Unis et, dans une plus faible mesure, au Canada), les sévères batailles et agressions et les suicides³⁸. Rien ne laisse voir ici que l'inclusion favorise la violence en milieu scolaire, seulement que cette forme de violence constitue un problème pour 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. Les jeunes d'aujourd'hui sont-ils aux prises avec une épidémie de violence? Certains intervenants diront que le problème est plus présent qu'il ne l'était autrefois et d'autres prétendront le contraire. Des incidents récents d'attaques par des gangs de jeunes de Halifax en Nouvelle-Écosse et la violence physique aléatoire par ces jeunes mettent en valeur l'envergure du problème. Selon les statistiques au Canada, les taux relatifs aux incidents très graves, tels le meurtre, sont stables.³⁹ Cependant, on dénote une augmentation de certains incidents moins graves tels que les voies de fait mineures commises par les jeunes. De surcroît, les incidents de violence moins graves se produisent beaucoup plus souvent (les agressions sexuelles sont 33 fois plus fréquentes que les homicides, les voies de fait majeures 133 fois plus fréquentes que les homicides et les voies de fait simples surviennent 261 fois plus fréquemment que les homicides)⁴⁰. Selon les

autorités ont enquêté sur une menace semblable à l'école secondaire Sackville High School en Nouvelle-Écosse.

³⁸ 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 et tragique tuerie dans les écoles américaines est survenue en février 2005 à Red Lake au Minnesota. Parmi d'autres incidents saisissants 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.

³⁹ Eric Roher. *An Educator's Guide to Violence in Schools* (Aurora ON: Canada law Book Inc., 1997), p. 2-6; W.R. Dolmage, « Lies, Damned Lies and Statistics: The Media's Treatment of Youth Violence » (2000-2001), *Education Law Journal*, 10, 1.

⁴⁰ Statistique Canada, CANSIM, « Causes entendues devant les tribunaux de la jeunesse », tableau 252-0030 et publication n° 85-002-X au catalogue. En ligne : http://www40.statcan.ca/102/cst01/legal25a_f.htm.

études, les armes seraient aussi de plus en plus utilisées durant les incidents d'intimidation et les filles commettraient une part de plus en plus grande des actes de violence enregistrés chez les jeunes. Les études laissent également voir que les filles peuvent faire preuve de comportements aussi agressifs et violents sur le plan physique que les garçons⁴¹. Le verdict de culpabilité, annoncé le 13 avril 2005, contre Kelly Ellard pour avoir battu à mort Rena Virk illustre bien ce point⁴².

Milieu scolaire sécuritaire : un concept juridique

Dans la société contemporaine, les élèves ont une expérience profonde de la violence selon qu'en témoignent les jeux et les projets créatifs des enfants⁴³. Voir à la sécurité des enfants pendant qu'ils sont à l'école est une lourde responsabilité, particulièrement lorsque les éducateurs sont aux prises avec tous les défis qu'entraîne la violence et qu'ils tentent de répondre aux besoins éducatifs des élèves. Le lien entre l'élimination de la violence dans les écoles et l'égalité en matière d'éducation n'est peut-être pas intuitif, mais il ressemble beaucoup au lien que l'on peut établir entre l'égalité et l'adaptation pour les élèves qui ont des handicaps. La similarité devient évidente lorsqu'on perçoit les problèmes dans le cas des écoles sécuritaires comme étant liés à la dignité humaine, à l'inclusion et à l'appartenance. Les objectifs des écoles sécuritaires

⁴¹ *Roher*, note 38, at p. 22 *supra*.

⁴² R.c. Ellard, note 38 *supra*.

⁴³ Dans un article à paraître dans le *McGill Education Journal*, écrit par A. Wayne MacKay et Janet Burt-Gerrans et dont le titre est « Student Freedom of Expression: Violent Content, Censorship and the Safe School Balance », nous examinons plus en détail des exemples de violence provenant de jeux des enfants (par exemple, faire semblant de tirer sur quelqu'un) et l'exemple d'un élève qui a fait l'objet d'une suspension à deux reprises au cours d'une année scolaire pour avoir fait semblant de tirer sur ses compagnons de classe. On trouve chez les enfants des exemples de créations littéraires qui incitent à la violence et nous observons les résultats d'une recherche qui fait ressortir la censure d'un jeune élève obsédé par la violence émanant des jeux vidéo et qui se reflète dans ses écrits : Linda Wason-Elam, « Video Games: Playing on a Violent Playground », *Systemic Violence in Education: promise broken* sous la direction de Juanita Ross Epp et Ailsa Watkinson, (Albany, State University of New York Press, 1997). Nous étudions également le cas d'un élève appréhendé pour avoir écrit une histoire, et l'avoir lue devant le groupe de son cours d'art dramatique, au sujet d'un élève intimidé par des menaces et qui veut se venger en installant des bombes partout dans l'école. Il a été démontré que cet adolescent était victime d'intimidation, mais aucune preuve qui laisse croire que l'élève songeait à une telle vengeance n'a été trouvée et toutes les accusations ont finalement été retirées. L'adolescent est demeuré un mois en prison (pendant la période des Fêtes et de son 16^e anniversaire) et s'est vu refusé le droit de retourner à son école. Cet adolescent et son jeune frère (qui a été harcelé après l'incident et a décidé d'apporter un couteau à l'école en guise de protection) ont dû demeurer à la maison et suivre un enseignement à domicile. D'autres mesures ont été prises de concert avec l'école après que la réclamation devant le tribunal civil a porté des fruits. *E.B.J. (tuteur d'instance de) c. Upper Canada District School Board (Conseil scolaire de district du Haut-Canada)* (2001) J.O. n° 4174. (Cour supérieure de justice de l'Ontario). Cela ne signifie pas que les menaces de violence à l'école ne devraient pas être prises au sérieux. Les incidents récents à Miramichi et à Saint John au Nouveau-Brunswick soulignent le difficile équilibre entre protéger les droits et prévenir la violence. Les éducateurs doivent faire en sorte que les écoles soient sécuritaires pour tous les enfants.

sont très similaires à ceux des écoles inclusives. Les écoles sécuritaires sont des écoles où on préconise l'appartenance sociale pour tous les élèves, où chaque élève bénéficie d'un milieu d'apprentissage inclusif, où on favorise la tolérance et le respect et où il y a des mécanismes efficaces en place pour traiter les problèmes dès qu'ils se présentent. Les défis sont grands, mais les bienfaits de profiter d'écoles sécuritaires et inclusives sont encore plus grands.

Obligation de voir d'une façon proactive à l'égalité, à l'inclusion et aux écoles sécuritaires

L'obligation de s'attaquer de façon proactive aux problèmes et aux facteurs qui influent négativement sur la qualité du milieu scolaire est un concept relativement nouveau qui prend de plus en plus d'importance dans l'interprétation des obligations des éducateurs. Ce concept est étroitement lié à l'obligation d'aborder systématiquement l'égalité ainsi que l'adaptation individuelle. Cette obligation naît de celle de maintenir un milieu scolaire positif. On reconnaît de plus en plus que l'une des principales fonctions de l'éducation au Canada est de développer les vertus civiques et la citoyenneté responsable, et d'offrir une éducation dans un milieu où les partis pris, les préjugés et l'intolérance sont inexistant⁴⁴. De plus, par leurs propos et leur conduite, les enseignants sont les principaux véhicules des valeurs, des croyances et des connaissances⁴⁵. Cette obligation de maintenir un milieu scolaire positif est de plus en plus reconnue par les tribunaux et les cours⁴⁶. Même si les représentants scolaires font manifestement des efforts pour régler les plaintes individuelles, ce n'est peut-être pas suffisant. Afin de s'acquitter de cette obligation, les enseignants et les cadres scolaires doivent faire face aux obstacles à un milieu d'apprentissage sécuritaire et positif et être « toujours vigilants par rapport à tout ce qui pourrait nuire à cette obligation »⁴⁷. La dignité, la confiance en soi, l'autonomisation physique et psychologique ainsi que l'inclusion sociale pour tous les membres de la collectivité sont au cœur de la situation.⁴⁸

⁴⁴ Ross, note 12 au par. 42 *supra*; Trinity Western University c. British Columbia College of Teachers (2001) 1 R.C.S. 772.

⁴⁵ Allyson Reyes citée par la Cour suprême du Canada dans l'affaire Ross, note 8 au par. 42 et 43 *supra*.

⁴⁶ Kafé et Commission des droits de la personne du Québec c. Commission scolaire des Deux-Montagnes (1993), 19 C.H.R.R. D/1 (Qué. Tribunal); Jubran c. North Vancouver District n° 44 (2002) B.C.H.R.T.D. n° 10. La décision de la Cour d'appel de la Colombie-Britannique approuvant le jugement du tribunal dans la cause Jubran a été annoncée le 6 avril 2005. Dans cette affaire, la responsabilité du conseil scolaire en ce qui a trait au harcèlement discriminatoire exercé contre une élève par d'autres élèves a été confirmée. Le personnel scolaire avait réagi à la situation en imposant des retenues et des suspensions aux élèves qui harcelaient, et en rencontrant les parents, mais il n'avait pas réussi à faire cesser le harcèlement dont était victime M. Jubran. La cour a accepté la conclusion de fait que d'autres mesures plus efficaces auraient pu être prises et qu'au moment des faits reprochés, le personnel scolaire n'avait reçu aucun financement destiné à « régler les problèmes de harcèlement et d'homophobie » (2005) B.C.J. No. 733 (QL).

⁴⁷ Jubran, Kafé, *ibidem*. Citation de Ross, note 12 au par. 51 *supra*.

⁴⁸ Law c. Canada (Ministre de l'Emploi et de l'Immigration) (1999) R.C.S. 497.

De plus en plus, les éducateurs reconnaissent qu'une approche proactive dépasse le cadre de l'établissement scolaire et sous-entend la prévention hâtive et le développement de la résilience chez les enfants, même dès l'âge préscolaire. Une telle approche proactive peut contribuer à éviter des problèmes et des comportements coûteux dans l'avenir. Certaines études indiquent en effet que les services de garderie inclusifs peuvent aider à préparer les enfants à s'intégrer dans un milieu d'éducation inclusive et réduire ainsi les retards pédagogiques.⁴⁹

Les nouveaux droits, responsabilités et rapports en éducation

Prémises des nouveaux droits, responsabilités et rapports en éducation⁵⁰

Nous avons relevé dans une section antérieure deux tendances importantes dans l'interprétation des garanties d'égalité au Canada de la Cour suprême du Canada. La première tendance fait ressortir la nécessité de faire un effort sérieux pour déterminer les facteurs systémiques tels que les politiques, les pratiques et les procédures qui constituent des obstacles à l'égalité. La deuxième tendance favorise une approche proactive pour faire face aux obstacles à l'égalité. Ces tendances marquent le besoin d'un nouveau cadre qui garantira que ces objectifs sont atteints. Nous exposons ici les grandes lignes d'un cadre proposé qui se traduit par une analyse des « droits, responsabilités et rapports » en tant que méthode qui met en pratique ces deux importantes tendances dans les décisions de la Cour suprême du Canada. À travers ce cadre, nous analysons diverses structures juridiques et systèmes en éducation afin de relever certains obstacles systémiques à l'égalité et à l'inclusion.

La première prémisses du cadre proposé est que le rôle principal des écoles publiques consiste à inculquer des valeurs sociales. Les écoles se doivent de développer les vertus civiques et la citoyenneté responsable en plus d'éduquer dans un milieu où les partis pris, les préjugés et l'intolérance sont inexistantes. La *Charte canadienne des droits et libertés* enchâsse un certain nombre de valeurs qui sont à la base de la société canadienne, telles que l'égalité, la liberté d'expression et autres libertés fondamentales, le traitement équitable, l'équité en matière de procédure et d'autres droits reconnus par la loi (notamment lorsqu'ils sont exercés de concert avec le processus de justice pénale). Les droits sont

⁴⁹ Sharon Hope Irwin, Donna S. Lero et Kathleen Brophy, *Highlights from Inclusion: The Next Generation of Child Care in Canada* (Wreck Cove : Breton Books, *The Special Link: The National Centre for Child Care Inclusion*, 2004).

⁵⁰ Le concept de nouveaux droits, responsabilités et rapports en éducation et certains éléments de l'analyse de la présente section s'appuient en grande partie sur un texte non terminé : *Les droits, responsabilités et rapports en éducation. L'enseignement des différents aspects de la citoyenneté par l'exemple : les droits des élèves dans le contexte scolaire* (*Teaching Citizenship by Example: Students' Rights in the School Context*) par A.Wayne MacKay et Kimberley J. Lewis, publié sous la direction de Janet Burt-Gerrans. Des extraits du texte non terminé figurent dans les documents de cours du droit scolaire de Wayne MacKay, Dalhousie Law School, 2000-2001.

garantis avec la mise en garde qu'ils ne sont pas absolus et doivent avoir des limites raisonnables et prévisibles. Le paragraphe 1 de la *Charte* démontre la nécessité d'établir un équilibre entre les droits et la responsabilité du respect des droits des autres – y compris ceux de la société en général.

La deuxième prémisse est que l'exemple est la meilleure façon d'enseigner les valeurs. Lorsqu'il s'agit de l'éducation des enfants, les gestes sont plus éloquents que les mots. Les élèves apprennent les valeurs fondamentales de la société canadienne selon la façon dont ils vivent leurs expériences scolaires. Cela signifie que les écoles doivent démontrer leur capacité à exprimer les valeurs recherchées qui doivent être transmises par notre société démocratique.

La troisième prémisse est que les droits ne sont pas absolus et doivent être conciliés aux droits des autres personnes et de la collectivité élargie. Le paragraphe 1 de la *Charte* fait ressortir ce point. C'est ici qu'apparaissent les responsabilités en tant que conséquence naturelle des droits. Les limites sur les droits ne doivent pas être rigoureuses ou rigides, mais plutôt conçues de façon juste, clairement énoncées et appliquées également. Les limites doivent reposer sur le respect des droits des autres plutôt que sur une autorité unique.

La quatrième prémisse est que les problèmes auxquels les éducateurs font face aujourd'hui sont par nature complexes et mettent en jeu de nombreux facteurs. Les solutions doivent donc être polyvalentes et viser les problèmes à la base. Une solution trop simpliste peut simplement dissuader la bonne intention à l'égard d'un système d'éducation qui favorise l'inclusion. Le cadre des droits, responsabilités et rapports en éducation peut aider à entrevoir la direction où se trouvent ces solutions.

Rapport entre élèves et enseignants : situation de confiance et d'autorité

Bien que *jouer le rôle de parents* soit une conception dépassée de l'autorité de l'enseignant, elle transcende toujours des répercussions véritables qui se reflètent dans les tâches et les rôles de l'enseignant. L'enseignant est la plupart du temps considéré comme un agent légal de l'État. Il existe au pays plusieurs façons différentes de formuler les obligations prévues par la loi⁵¹. Selon l'interprétation judiciaire du rapport entre les élèves et les enseignants, ces derniers sont en situation de confiance et d'autorité vis-à-vis des élèves, et il n'est pas nécessaire de prouver qu'il s'agit d'un rapport de cet ordre⁵². Ce rapport laisse entendre que les enseignants ont la responsabilité de connaître et de travailler dans le meilleur intérêt des élèves dont ils s'occupent. La promotion de l'égalité fait partie du meilleur intérêt de l'enfant.

⁵¹ D'autres détails relatifs aux façons de formuler les tâches des enseignants prévues par la loi sont abordés dans la partie IV du présent rapport des recherches préliminaires.

⁵² *R. c. Audet* (1996) 2 R.C.S. 171; juge LaForest, *Off-Duty Conduct and the Fiduciary Obligations of Teachers* (1997), p. 8, *Education Law Journal*, p. 119.

Liberté d'expression des élèves dans une situation de confiance et d'autorité

Pour que la situation de confiance et d'autorité porte des fruits, les élèves (et les parents) doivent savoir que leurs enseignants ont à cœur le meilleur intérêt des élèves. Les élèves qui ne sont impliqués dans leur école, leurs cours ou leurs devoirs ou qui font face à un quelconque problème sous-jacent qui nuit à leur concentration ou à leur apprentissage peuvent perdre confiance en leur capacité d'apprendre. Ils expriment rarement leurs besoins avec clarté, surtout si on ne cherche pas à obtenir leurs points de vue sur la question. Les élèves s'expriment de différentes façons. Le droit à la liberté d'expression au Canada est interprété de façon à laisser place à une vaste gamme d'expressions, y compris la propagande haineuse et les discours à contenu violent (bien que ce dernier ne soit pas de forme violente)⁵³. En négligeant l'expression de l'élève de façon responsable et adaptée à ses besoins, en ne faisant pas le lien entre l'expression de l'élève et l'existence des problèmes sous-jacents, le message transmis porte à croire que s'il y a un problème, c'est l'élève qui en est l'instigateur. Il existe un grand nombre de facteurs systémiques. C'est en général trop simple de blâmer l'élève, le parent ou l'enseignant.

Un des premiers exemples où le tribunal a reconnu la liberté d'expression d'un élève en contexte scolaire est celui de l'affaire Chris Lutes où cet élève a chanté la chanson « Let's Talk About Sex » devant un représentant scolaire, après l'interdiction de chanter cette chanson à son école. Chris Lutes a été suspendu de l'école en raison de l'incident⁵⁴. Dans cette affaire, le juge a conclu que la chanson était anodine et qu'elle transmettait un message puissant au sujet du sexe chez les adolescents, que les représentants scolaires n'avaient pas de bonnes raisons d'interdire cette chanson à l'école et qu'en suspendant l'élève pour l'avoir chantée, ils violaient la liberté d'expression.

Nous avons recensé dans la section précédente (Milieu scolaire sécuritaire) plusieurs exemples de violence provenant de l'expression de l'élève dans les jeux et les créations littéraires. Les récents exemples de menaces de violence graves à Saint John et à Miramichi au Nouveau-Brunswick et le tragique incident violent à Red Lake au Minnesota nous rappellent que les menaces sont réelles. Dans ce contexte, il est difficile de ne pas s'inquiéter lorsque les enfants font des sketches ou du théâtre où les thèmes portent sur les actes de violence ou lorsque les enfants écrivent des récits qui illustrent des thèmes de violence. Les enfants peuvent faire preuve de violence pour diverses raisons. Les solutions sont loin d'être claires. L'éducateur doit établir l'équilibre entre la liberté d'expression dans des situations qui comprennent un contenu violent (sans forme violente) et le besoin de maintenir un milieu d'apprentissage sécuritaire.

⁵³ *R. c. Zundel* (1992) 1 R.C.S. 731; *R. c. Keegstra* (1990) 3 R.C.S. 697.

⁵⁴ *Lutes c. Board of Education of Prairie View School Division n° 74* (1993), 101 Sask.R. 232 (Sask.Q.B.).

Une question qui pourrait se révéler bien plus difficile émane de la liberté d'expression de quelques élèves qui ont des handicaps, notamment de ceux qui ont de la difficulté à utiliser un moyen de communication éprouvé, particulièrement pendant une période de crise (du point de vue de l'élève). Étant donné sa construction libérale, la liberté d'expression au Canada peut inclure des comportements excessifs, par exemple, les accès de colère, les déferlements, les cris, l'agitation des bras dans tous les sens, etc., surtout si l'élève utilise ces comportements pour transmettre un message (l'élève trouve qu'il fait trop chaud ou trop froid, qu'il y a trop de bruit ou pas assez d'action). Il convient de se rappeler, encore une fois, que l'expression de forme violente n'est pas protégée. Un élève peut ressentir des douleurs ou encore ne pas être capable de faire face au milieu dans lequel il se trouve.⁵⁵ Il faudrait cependant que des mesures soient prises pour protéger les enseignants, le personnel et les élèves des formes d'expression violentes.

Ne pas percevoir un tel comportement en tant que forme de communication vraisemblablement importante peut donner lieu à des résultats négatifs. Un enseignant de l'Ontario accusé de voies de fait sur un élève a invoqué le paragraphe 43 du *Code criminel du Canada* pour défense contre les accusations de voies de fait, alléguant qu'il avait eu recours à la force physique pour punir l'élève (la section suivante sur les mesures disciplinaires traite en profondeur de cette question). L'enseignant a été acquitté mais son acquittement a été infirmé en appel. Des témoins ont vu l'enseignant donner un coup de poing dans le ventre de l'élève parce que ce dernier émettait des bruits forts lorsque l'enseignant lisait une histoire au groupe. En se fiant uniquement au dossier judiciaire, nous ne pouvons être certains de ce que l'élève tentait de communiquer. Le dossier montre que l'élève (qui a communiqué à l'aide de bruits) portait des vêtements d'extérieur pour l'hiver et qu'il ne restait que quelques minutes avant la fin des cours lorsque l'enseignant a décidé de faire la lecture du récit. Ceci porte à croire que l'élève sentait un certain malaise dans la situation et qu'il a tenté de l'exprimer par des bruits⁵⁶.

L'expression véhiculée sous une forme violente n'est pas un discours protégé et, tout comme les élèves, le personnel de l'école ne doit pas être victime de violence; le droit à la liberté d'expression n'est pas un droit absolu. En effet, lorsque le personnel doit réagir à une expression violente ou à un comportement violent de la part d'un élève, des préoccupations sur la sécurité en milieu de travail et sur l'obligation inhérente de l'employeur d'assurer un milieu de travail sécuritaire sont soulevées. Très peu d'affaires judiciaires ont véritablement abordé cette question. La cause *Kendal c. St. Paul's Roman Catholic Separate School Division No. 20*⁵⁷ présente le cas d'un élève autiste reconnu comme ayant des tendances agressives et violentes très faciles à déclencher. En

⁵⁵ Amy Harmon, *How About not 'curing' us, some Autistics are Pleading*, New York Times (20 décembre 2004).

⁵⁶ *R. c. Galliani* (2004) J.O. n° 2978 (C.A.)

⁵⁷ (2003) S.J. No. 330 (QB) [QL]; décision confirmée par la Cour d'appel (2004) S.J. N. 361 (QL).

réagissant à une crise de colère de cet élève, un membre du personnel l'avait plaqué au sol pour tenter de le calmer. Il s'agissait de la méthode d'intervention régulière à l'égard de cet élève. L'enseignante (Kendal) a été frappée par l'élève durant cet incident et a été blessée à la tête (la preuve présentée en cour ne démontrait toutefois aucune séquelle à long terme). L'enseignante a poursuivi le conseil scolaire pour négligence et non-respect de dispositions contractuelles en raison du défaut d'assurer un milieu de travail sécuritaire.

En évaluant cette allégation, le juge a d'abord conclu que la plaignante n'avait pas établi un devoir de diligence au-delà de ce que l'école avait déjà mis en œuvre. La plaignante n'avait pas réussi à démontrer que l'école avait négligé ce qu'elle avait l'obligation de faire ou ce qu'elle aurait dû faire autrement. Le juge a ensuite conclu que le but ou la valeur de l'initiative en question doit être évalué en fonction du risque afin de déterminer si le risque est déraisonnable. Dans cette affaire, le juge a conclu que le risque posé par la présence de l'élève à l'école ne l'emportait pas sur la valeur du programme d'enseignement offert à cet élève. Une partie importante du programme visait à accroître les habiletés d'interaction sociale de l'élève. La preuve a établi que le programme était efficace jusqu'à un certain point puisque le comportement de l'élève s'était amélioré. Le juge a conclu que l'école avait tenu compte du risque posé et avait mis en place des mesures suffisantes pour réduire ce risque. Les mesures prises par l'établissement scolaire comprenaient l'affectation d'un aide-enseignant à plein temps pour l'élève et les considérations liées à la santé et à la sécurité relatives à cet élève avaient généralement été discutées avec ses parents et le personnel de l'école. Le juge a statué que la question de « salle de retrait » pour les élèves en état de crise et où ils peuvent se calmer sans y être contraints avait été soulevée, mais il n'avait pas été démontré qu'une telle installation constituait un élément essentiel d'un milieu de travail sécuritaire.

Les auteurs Nolan, Trépanier et Ellerker ont noté la question liée à la santé et à la sécurité au travail et ont publié une analyse de la situation en mettant particulièrement l'accent sur l'applicabilité des lois sur la santé et la sécurité au travail de l'Ontario, ainsi que sur les aspects de la responsabilité civile et criminelle.⁵⁸ Les auteurs ont conclu qu'en Ontario, les dispositions des lois sur la santé et la sécurité au travail touchant le droit de refuser de travailler dans des conditions jugées non sécuritaires ne s'appliquaient pas directement aux enseignants ni aux aides-enseignants en poste dans les écoles, en fonction du libellé d'un texte législatif et des exceptions dans la loi ontarienne. Ils ont toutefois remarqué que plusieurs poursuites avaient été intentées par les inspecteurs de la santé et de la sécurité au travail de l'Ontario contre des conseils scolaires en vertu d'un autre article de la loi exigeant que les employeurs assurent des conditions de travail sécuritaires. Les auteurs suggèrent que les conseils scolaires prennent ces questions de sécurité très au

⁵⁸ Brian P. Nolan, Jennifer E. Trépanier et Brian Ellerker, «When Special Needs Education and Safety Collide: Occupational Health and Safety Implications of the Education of Special Needs Pupils in Ontario» (2005), *Education & Law Journal*, 14 (3) p. 235.

sérieux. Plus particulièrement, les auteurs suggèrent que les conseils scolaires considèrent le recours à des vêtements et à des dispositifs de sécurité obligatoires dans certains cas et le partage obligatoire d'information avec les travailleurs lorsqu'il existe un risque de comportement violent connu des représentants du conseil. Les auteurs font de plus valoir la nécessité de disposer de protocoles bien élaborés de gestion de situations urgentes et de crises en précisant les dispositifs, la formation et les installations adéquates pour intervenir de manière sécuritaire face à des comportements qui mettent en jeu la sécurité de la collectivité et des travailleurs.

Les auteurs mettent également en lumière une autre affaire récente relative à la sécurité en ce qui concerne les élèves ayant un comportement violent ou menaçant, notamment lorsqu'un tel comportement est lié à un handicap cognitif. La cause *Bonnah (Litigation Guardian of) c. Ottawa-Carleton District School Board*⁵⁹ constitue une situation intéressante où un élève de onze ans avait été placé, en raison d'un handicap sur le plan du développement, dans une salle de classe régulière de deuxième année (les élèves de son âge se trouvaient en septième année). L'élève avait une certaine tendance à faire preuve d'agressivité et le fait d'être beaucoup plus grand que les autres élèves de la salle de classe était inquiétant pour la sécurité des élèves.

La direction de l'école et d'autres intervenants ont recommandé le retour de l'élève en salle de classe spéciale où il était avant d'être placé dans la salle de classe de deuxième année. Les parents ont refusé de donner leur consentement et en ont appelé de cette décision en vertu du mécanisme d'appel en matière d'éducation spéciale en Ontario. Le Tribunal de l'éducation spéciale dans cette instance a éventuellement ordonné au conseil scolaire de placer cet élève dans une salle de classe d'élèves du même groupe d'âge, tout en lui apportant le soutien nécessaire, compte tenu de son programme pédagogique. Durant le déroulement du processus d'appel, la direction de l'école a tenté de déplacer l'élève jusqu'à ce que le tribunal rende sa décision, afin d'assurer la sécurité des élèves de la salle de classe. La direction de l'école a pris une décision « administrative » en vertu des dispositions relatives aux écoles sécuritaires qui accordent à la direction le pouvoir d'exclure d'une salle de classe ou de l'école quiconque pose un risque contre la sécurité. Les parents ont réclamé la révision judiciaire de cette décision devant le tribunal.

Le tribunal a maintenu que les dispositions relatives aux écoles sécuritaires accordent à la direction de l'école le pouvoir d'exclure une personne dont la présence est préjudiciable à la sécurité ou au bien-être de la collectivité scolaire, même si cette personne est un élève exceptionnel. Alors que le tribunal a pris soin de préciser qu'une décision qui abuserait de ce pouvoir, en y ayant recours sans véritable motif lié à la sécurité ou dans le but de se soustraire au droit d'un élève exceptionnel de demeurer dans la même salle de classe durant le

⁵⁹ 64 O.R. (3d) 454.

déroulement du processus d'appel, serait sujette à une révision judiciaire. Dans la présente instance, le tribunal a maintenu la décision de la direction de l'école.

Il faudra faire preuve de tact dans cette approche à l'expression qui dérange les élèves dans leur apprentissage à l'école ou qui comporte une expression violente. De façon systémique, l'inclusion scolaire cherche des moyens de garantir aux élèves des lieux sécuritaires qui leur permettent de s'exprimer librement et qui assurent le respect du message véhiculé, tout en protégeant également l'intérêt collectif de toutes les personnes de la collectivité d'apprentissage. On doit accorder une importance particulière aux intérêts du personnel chargé d'intervenir directement en réponse aux comportements des élèves qui manifestent de la violence ou du harcèlement. Que l'élève tente de communiquer d'une manière ou d'un autre ou que la violence soit déclenchée par la colère ou la frustration, le personnel chargé d'intervenir directement assume une lourde responsabilité en ce qui a trait à la sécurité de la collectivité scolaire. Ces personnes portent tout le poids du risque. Ce sont également elles qui sont blessées en cas d'incident. L'agression physique et le harcèlement sexuel au travail sont inacceptables pour quiconque, surtout lorsque les risques sont prévisibles et que des stratégies efficaces peuvent être mises en œuvre. Le système d'éducation doit appuyer ce travail en reconnaissant adéquatement les personnes qui l'exécutent, en assurant la formation appropriée et suffisante du personnel qui exerce les fonctions en question et en élaborant des protocoles précis et efficaces de gestion de crises.

Même si la contention a été considérée comme étant une mesure de gestion de crises appropriée dans la cause *Kendal*, la mise en preuve d'autres stratégies efficaces pourrait infirmer cette conclusion dans une prochaine cause éventuelle. La contention d'un élève en état de crise est particulièrement risquée, surtout du point de vue des personnes chargées d'immobiliser l'élève. Des blessures tant à l'élève qu'au personnel sont prévisibles. La question du recours à une « salle de retrait » afin de permettre à l'élève de se calmer sans qu'il doive être immobilisé a été soulevée dans la cause *Kendal*, mais elle n'a pas été traitée. Lorsque les ressources le permettent, l'installation d'une telle pièce semble constituer une mesure de rechange sécuritaire.

La gestion du comportement : mesures disciplinaires, nouveaux droits, responsabilités et rapports et inclusion scolaire

Étant donné que les problèmes de comportement sont une préoccupation pressante des enseignants et des cadres scolaires,⁶⁰ il est important d'examiner les relations et les manières d'intervenir en cas d'inconduite. Ces relations et manières d'intervenir constituent un élément systémique très important dans les écoles. Nous examinons tous les types de comportements : le comportement excessif (violent et même criminel), le mauvais comportement moins extrême,

⁶⁰ Le sommaire des très bénéfiques séances de consultation actuellement en cours dans le cadre de la présente étude renfermera d'autres précisions.

l'attitude de défi et le comportement qui entraîne une infraction aux règlements scolaires.⁶¹

Croisement du droit criminel et du contexte scolaire

Le rôle disciplinaire est complexe. C'est un rôle des enseignants et des représentants scolaires (et ultérieurement des conseils scolaires ou du ministre dans le cas d'un mécanisme d'appel prévu par la loi). Les enseignants, les directions d'école et les conseils scolaires qui ont le rôle disciplinaire sont les véhicules et les transmetteurs des valeurs. Ce rôle est complexe et peut varier selon les différentes situations, surtout lorsqu'il touche le droit criminel. Étant donné la nature des conséquences du droit criminel, des droits précis ont été élaborés pour les personnes accusées et condamnées. Le traditionnel bon rapport qui a toujours existé entre les enseignants et les élèves entre souvent en conflit avec le rapport davantage fondé sur l'opposition qui apparaît entre le système de justice pénale et le jeune accusé ou condamné d'un acte criminel.

Le rôle des représentants scolaires par rapport aux mesures disciplinaires est complexe, mais il est important de le définir. Sur le plan juridique, la notion de désignation de la personne en autorité est subjective et peut varier selon la situation. Le bon rapport traditionnel perpétue la croyance selon laquelle les enseignants se rangent du côté des élèves et il ne tient pas compte du caractère d'opposition du système judiciaire pénal. Le concept de détention psychologique est ici essentiel à la compréhension du changement de rôle et de relation. Cette détention psychologique entraîne un doute raisonnable qu'il faut absolument se conformer à la demande de la personne en autorité.⁶² Il est très important d'éclaircir ce point : les risques sont élevés pour un jeune qui se confie à un éducateur avec la certitude qu'il est en sécurité et que l'éducateur est de son côté. De faux aveux obtenus sous la pression d'une personne en autorité représentent également de sérieux risques à éviter. Dès qu'un représentant scolaire commence à mettre d'avant les objectifs du secteur de la justice du gouvernement, ce représentant ne peut plus entretenir le rapport traditionnel avec cet élève. À ce stade, l'élève doit en être avisé et se voir offrir les protections prévues par la Constitution et la loi du système judiciaire d'opposition. Cela peut être accompli en faisant intervenir la police.

Les droits des élèves en matière criminelle découlent de deux sources clés de la loi. La première est la *Charte canadienne des droits et libertés* s'appliquant aux enfants et dans les écoles, bien que sous forme abrégée dans certains cas.⁶³ La plupart des droits légaux se trouvent dans les articles 7 à 14, y compris le droit à

⁶¹ Les auteurs ont étudié en profondeur cette question dans les ouvrages de A. Wayne MacKay, Janet Burt-Gerrans. «Towards a Safe and Effective Learning Environment: The Delicate Balance of Rights and Order in schools», Roderick C. Flynn, dir. *In Support of Lifelong Learning: Proceedings of the Thirteenth Annual Conference of the Canadian Association for the Practical Study of Law in Education* (Toronto: Informco Inc., 2004), p. 206 à 227.

⁶² Don Stuart, Annotation *R. c. J.W.* (1996), 2 R.C. (5^e) 233 (Ont.C.A.).

⁶³ R. c. M.R.M., note 12 *supra*.

la vie, à la liberté et à la sécurité de sa personne (et il ne peut être porté atteinte à ce droit qu'en conformité avec les principes de justice fondamentale), à la protection contre les fouilles et les saisies abusives, à la protection contre l'arrestation ou la détention arbitraires, le droit d'être informé des motifs de sa détention et d'avoir recours à l'assistance d'un avocat, le droit d'être informé de l'infraction précise qu'on lui reproche, le droit d'être présumé innocent et le droit d'être protégé contre tous traitements ou peines cruels ou inusités. Toutefois, les normes sont différentes si ce sont les représentants scolaires qui interviennent plutôt que la police. Les intérêts de l'élève sont mieux protégés lorsque c'est la police qui intervient.

La deuxième source de droits des élèves est la *Loi sur le système de justice pénale pour les adolescents*⁶⁴ (*LSJPA*). Cette loi est entrée en vigueur le 1^{er} avril 2003 et remplace la *Loi sur les jeunes contrevenants*. Cette loi établit un système judiciaire pénal destiné aux jeunes et reconnaît qu'ils sont des personnes titulaires de droits autorisés à bénéficier d'une protection spéciale en raison de leur âge et de leur vulnérabilité. Elle renferme de nombreux droits et protections destinés aux jeunes, y compris des règles abrégées de la preuve et des règles modifiées d'admissibilité par rapport aux déclarations effectuées par le jeune aux personnes en autorité. On reconnaît ainsi que des jeunes peuvent se sentir forcés de se conformer selon le rapport établi avec la personne en autorité.⁶⁵

Le préambule de la *LSJPA* renferme d'importants principes relatifs à la manière d'intervenir en cas de comportement criminel d'un jeune, y compris l'extrait suivant :

QUE la société se doit de répondre aux besoins des adolescents, de les aider dans leur développement et de leur offrir soutien et conseil jusqu'à l'âge adulte.

QU'IL convient que les collectivités, les familles, les parents et les autres personnes qui s'intéressent au développement des adolescents s'efforcent, par la prise de mesures multidisciplinaires, de prévenir la délinquance juvénile en s'attaquant à ses causes, de répondre à leurs besoins et d'offrir soutien et conseil à ceux d'entre eux qui risquent de commettre des actes délictueux.

La nouvelle *Loi sur le système de justice pénale pour les adolescents* au Canada établit des normes élevées en matière de protection pour les jeunes qui enfreignent les lois.⁶⁶ Elle renferme des principes relatifs à la relation entre un contrevenant et les personnes en autorité et entre un contrevenant et le système judiciaire. Les types de mesures disciplinaires appropriées aux jeunes contrevenants sont également énoncés. Le défi dans les écoles, comme c'est

⁶⁴ S.C., 2002, ch. 1.

⁶⁵ Des extraits d'autres types de protections destinées aux jeunes dans la *LSJPA* sont présentés à l'annexe C.

⁶⁶ *R. c. M.(B)* [2003] Jugements de la Saskatchewan n° 377 (QL).

aussi le cas dans bien d'autres milieux, est d'assurer un juste équilibre entre les droits de chacun et le besoin d'assurer l'ordre. Les lois relatives aux jeunes contrevenants ont fait l'objet de nombreuses critiques car elles étaient perçues comme étant trop clémentes. Cela est particulièrement vrai compte tenu de l'inquiétude croissante liée aux « attaques en bande » commises par les jeunes. Il est cependant difficile de déterminer si les critiques tiennent compte que les systèmes sociaux prévus par la *LSJPA* n'ont pas été mis en place dans plusieurs cas. Les politiques proactives ne peuvent être adéquatement mises en œuvre que si les ressources nécessaires pour assurer leur efficacité sont fournies. Cela s'applique à la fois au système judiciaire pénal et aux écoles.

Conséquences scolaires du comportement criminel

D'autres questions juridiques sont soulevées lorsqu'un élève subit les conséquences scolaires d'un comportement qui est également assujéti au droit criminel. Ces conséquences peuvent se produire lorsqu'un cas est traité à l'interne et n'a pas été remis aux mains de la police ou elles peuvent avoir été ajoutées aux sanctions criminelles. La Cour suprême du Canada a eu peu d'occasions pour étudier cette situation. Elle a conclu, dans un cas, que le personnel d'un tribunal pour adolescents qui avait attribué aux conseils scolaires locaux le rôle de tribunal avait enfreint les droits à la confidentialité de l'identité des jeunes contrevenants.⁶⁷ Avant d'en arriver à cette conclusion, la Cour a précisément fait une distinction entre les fins scolaires et les fins de l'administration de la justice.

Cela amène à s'interroger sur les situations où des conséquences scolaires s'appliquent au comportement criminel. C'est le cas lorsque les règlements d'une école s'appliquent aux crimes (tels les agressions, l'intimidation, la formulation de menaces, le vol ou la possession de drogues) et que l'école assure la discipline plutôt que de faire appel à la police ou l'assure en plus d'avoir fait appel à la police. L'approche des mesures correctives de l'école doit-elle être conforme au droit criminel canadien pertinent? Les écoles doivent-elles appliquer une sanction disciplinaire malgré ce que l'élève aura à subir dans le système judiciaire pénal? Il semble qu'elles ont l'autorisation légale de le faire, mais elles doivent agir avec précaution.

Les dispositions de la *LSJPA* en ce qui a trait aux peines mettent l'accent, entre autres, sur les approches moins restrictives et plus susceptibles de favoriser la réadaptation et l'intégration du jeune. Elles doivent également promouvoir le sens des responsabilités chez le jeune et la reconnaissance des torts faits à la victime et à la collectivité. Il est possible d'évaluer si la suspension ou l'expulsion utilisée dans les cas susmentionnés répond aux normes des peines pénales, surtout si aucune autre mesure n'a été prise. Bien que la discipline scolaire soit distincte du système judiciaire pénal, les deux systèmes ne doivent pas fonctionner en totale indépendance.

⁶⁷ *F.N.(Re)* [2000] 1 R.C.S. 880.

Mesures disciplinaires scolaires applicables aux comportements non criminels

L'histoire de la punition corporelle au Canada illustre bien les changements importants survenus sur le plan de la compréhension culturelle des mesures disciplinaires. Ces changements sont parallèles à bien des égards aux changements survenus sur le plan de la compréhension de la place que détiennent les droits et les responsabilités des élèves à l'école. Dans le passé, les mesures disciplinaires physiques étaient de mise. La punition corporelle aux fins de formation et d'enseignement des enfants était perçue comme nécessaire et vertueuse depuis l'époque des Romains et jouissait d'un appui général, même de la part des juges.⁶⁸

L'article 43 du Code criminel accorde aux parents et aux enseignants ayant recours à la force physique pour punir les enfants ou les élèves une défense contre les accusations de voies de fait. Dans le cas le plus récent à ce sujet, la Cour suprême du Canada a rigoureusement limité l'interprétation de ce qui constitue une correction raisonnable. Elle a établi les lignes directrices sur la façon d'appliquer la défense en vertu l'article 43. L'annexe D du rapport contient des extraits de ces lignes directrices. La Cour signale un changement important dans la compréhension des mesures disciplinaires en vertu de l'article 43 du Code criminel. L'interprétation de ce qui est raisonnable afin de tirer avantage de cet article du Code criminel se justifie par l'acceptation de la Cour du volume de preuves des sciences sociales sur l'inefficacité de la force utilisée dans la formation et la correction des enfants.⁶⁹ En raison de cette interprétation étroite de la portée de l'article 43, la majeure partie de la Cour a conclu que cette défense contre les accusations de voies de fait où la force est utilisée contre un enfant, n'enfreint pas la dignité des enfants selon l'article 15 de la *Charte*.

Les enseignants ainsi que les parents ont, traditionnellement, profité de la déférence de la cour, particulièrement lorsqu'il était question d'ordre et de discipline. La Cour suprême a confirmé la constitutionnalité de l'article 43 pour les parents et les enseignants et a conclu que l'article n'enfreignait pas l'égalité et la sécurité de la personne ou ne constituait pas une punition cruelle ou anormale. Il existe des exemples où la déférence traditionnelle à l'égard des enseignants est érodée relativement aux droits axés sur une dimension constitutionnelle.⁷⁰ Toutefois, les tribunaux sont toujours disposés à laisser aux parents et aux enseignants une latitude considérable sur la façon de s'occuper des enfants.

⁶⁸ Anne McGillivray, « He'll learn it on his body: Disciplining childhood in Canadian law », *The International Journal of Children's Rights* (1997) 5: p. 193 à 242.

⁶⁹ Canadian Foundation for Children, Youth and the Law c. Canada (procureur général) (2004) S.C.J. n° 6 (C.S.C.).

⁷⁰ *Concerned Parents for Children with Learning Disabilities Inc. C. Saskatchewan (ministère de l'Éducation)* (1998) S.J. n° 566 (Banc de la Reine.) (QL).

Des changements dans les opinions au sujet des mesures disciplinaires sont également exprimés dans la tendance qui semble se dessiner vers la médicalisation des troubles du comportement. La très grande augmentation de la production de méthylphénidate (Ritalin) témoigne entre autres de cette tendance. Les fabricants de produits pharmaceutiques ont enregistré une hausse de 500 % dans la production de ce médicament au cours d'une période de cinq ans antérieure à 2000.⁷¹ Ce médicament, qui est le plus couramment prescrit pour le trouble d'hyperactivité avec déficit de l'attention (TDA/THDA), suscite également des inquiétudes au Nouveau-Brunswick. Après avoir reçu un certain nombre de plaintes au sujet de la prescription de ce médicament, l'ombudsman du Nouveau-Brunswick a recommandé qu'un comité législatif en étudie l'usage dans la province. Bien entendu, les opinions divergent sur ces questions et le Ritalin est considéré comme une chose positive pour de nombreux enfants, leurs parents et leurs enseignants. Le débat n'est pas clos.

L'absence d'un consensus au sein de la communauté scientifique internationale en ce qui a trait à l'incidence, aux symptômes ou à tout autre aspect des TDA/THDA vient compliquer davantage le processus d'intervention efficace auprès des élèves qui ont des troubles de comportement.⁷² Dans une certaine mesure, le TDA/THDA est devenu une panacée pour les troubles du comportement. En effet, une clinique de la Nouvelle-Écosse qui se spécialise dans l'administration de tests et l'établissement du diagnostic des TDA/THDA soutient qu'au moins 50 % des enfants qui lui sont dirigés n'ont aucun TDA/THDA.⁷³

Les troubles de comportement ont tendance à être complexes. De nombreux facteurs, pris individuellement ou combinés, peuvent produire des types de comportement ou de symptômes semblables. La sensibilité à des facteurs environnementaux, les pesticides et les autres toxines de faible niveau ou de présence constante, la mauvaise nutrition, le stress consécutif à un traumatisme, l'abus sexuel ou la violence physique, l'alcoolisme ou l'abus de drogues chez les membres de la famille, le manque de sommeil et même la constipation peuvent

⁷¹ En recherchant des raisons fondamentales d'inconduite, un grand nombre de personnes se tournent vers un modèle médical. Certaines considèrent que ce modèle médical soutient les augmentations spectaculaires dans l'identification du trouble d'hyperactivité avec déficit de l'attention (TDA/THDA) chez les enfants. Troy A. Adams, « The status of school discipline and violence », *Annals of the American Academy of Political & Social Science*, v. 567, p.140-156. Pas plus tard que le 14 juin 2005, Bernard Richard, l'ombudsman du Nouveau-Brunswick, a exprimé à nouveau ses préoccupations concernant le nombre excessif d'ordonnances de Ritalin et d'autres médicaments semblables en réponse aux niveaux élevés d'identification de TDA/THDA au Nouveau-Brunswick. Chris Morris, « N.B.Ombudsman fears Ritalin being overprescribed », *Globe and Mail*, A10.

⁷² Gordon Tait, « The ADHD debate and the philosophy of truth », Roger Slee, éd., *International Journal of Inclusive Education* (de janvier à mars 2005), 9(1), p.17 à 38.

⁷³ CBC Information Morning-Halifax (4 et 5 avril 2005). Il est possible de consulter une série de résumés rédigés dans un langage clair et simple et traitant de la recherche récente en neuroscience et en physiologie sur la déficience de l'attention à l'adresse suivante : www.braintraining.com/attention.htm

se manifester sous forme de symptômes, tels le manque de concentration et l'inconduite générale. Le personnel scolaire a une tâche difficile et doit procéder prudemment en intervenant dans les cas de comportement perturbateur ou en assurant la discipline en salle de classe. De toute évidence, il faut non seulement traiter les comportements perturbateurs, mais également examiner les causes fondamentales et les facteurs déclencheurs. Cet examen peut dépasser les moyens de l'enseignant et indiquer la nécessité de recourir à des services d'experts et à d'autres ressources. Des plans de préparation aux situations de crise et de la formation sont également nécessaires, notamment pour ce qui est des inconduites courantes et prévues.

Les troubles d'apprentissage peuvent également poser des défis, puisque nous commençons à comprendre que des élèves apprennent différemment : certains réussissent mieux dans des contextes physiques et structurels différents et avec des approches ou des styles d'enseignement différents. L'inconduite peut être l'indication d'une panoplie de problèmes sous-jacents, y compris le problème grave d'ennui et de désengagement chez l'élève. D'autres questions récurrentes telles que le racisme, le sexisme, l'homophobie ou le harcèlement (tant à l'école que dans la communauté dans son ensemble), peuvent également entrer en ligne de compte. De plus, le manque d'activité physique, règle générale parmi les jeunes, représente une préoccupation croissante et peut entrer en ligne de compte dans les réponses à l'inconduite. Il est essentiel de bien comprendre les facteurs qui influencent le comportement afin de formuler les réponses appropriées propres à chaque élève et au système en général.

Outre le lien avec les problèmes sous-jacents, les éducateurs qui s'engagent dans des mesures disciplinaires scolaires deviennent les véhicules et les transmetteurs des valeurs.⁷⁴ Même si la Loi sur le système de justice pénale pour les adolescents ne s'applique pas directement aux mesures disciplinaires scolaires, les principes qu'elle contient représentent beaucoup de recherche et un consensus en ce qui concerne l'élaboration de mesures disciplinaires efficaces. Les règlements scolaires doivent être mis à exécution, mais ils doivent aussi être justes et prévisibles. Les réactions à l'infraction aux règlements scolaires doivent mettre l'accent sur le motif du règlement. Les raisons doivent être ancrées dans l'exercice des droits et des responsabilités et non seulement dans l'autorité des adultes. Permettre à l'élève d'apprendre et de comprendre le motif du règlement et souligner l'interaction des droits et des responsabilités dans la communauté d'apprentissage sont d'importants processus de formation. Les conséquences doivent également être moins restrictives, se concentrer sur la réadaptation et se dérouler au sein de la collectivité dans la mesure du possible. Cette approche de la discipline démontre les valeurs et l'idéal du cadre des droits, responsabilités et rapports et fournit la base appropriée pour équilibrer les droits et les besoins des élèves.

⁷⁴ Allyson Reyes, cité par la Cour suprême du Canada dans l'affaire *Ross*, note 12 au par. 43 *supra*.

Conclusion

Lorsqu'il est question de la loi, il y a souvent un équilibre à atteindre. Les tribunaux doivent souvent en établir un entre les droits et les limites raisonnables. Ils ont besoin de trouver l'équilibre entre leur rôle constitutionnel de protecteurs des droits et leurs préoccupations légitimes face à l'envahissement excessif du rôle des politiques depuis toujours réservé aux législateurs.

Les éducateurs doivent quotidiennement s'attaquer à de difficiles et semblables questions d'équilibre. Établir l'équilibre entre les droits concurrentiels des élèves peut s'avérer difficile. Un équilibre doit être apporté, par exemple, lorsqu'un élève cause des perturbations 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 environnement d'apprentissage sécuritaire et efficace de tous les autres élèves. En effet, le droit de l'enseignant ou du personnel à un environnement de travail sécuritaire peut également entrer en ligne de compte. Les éducateurs doivent également équilibrer divers rôles, attentes et relations. Bon nombre de ces rôles et attentes ont changé au cours des dernières années.

Les élèves doivent également atteindre un équilibre. Ils ont diverses occasions : les attentes des adultes, des pairs et les pressions culturelles relativement à leur développement personnel physique, émotionnel et autre. Pour la vaste majorité des élèves, le plaisir fait également partie de la question d'équilibre.

Nous avons fait valoir les signes et les signaux des tribunaux qui soutiennent que l'égalité systémique est un impératif juridique et qu'il est nécessaire d'adopter une approche proactive. Lorsqu'il s'agit quotidiennement d'un équilibre d'action, les décideurs doivent prendre en considération l'appareil. Où se trouve-t-il? Est-il au niveau du sol? Quelle est la taille des plateaux d'équilibrage? Sont-ils hors de portée? Est-ce qu'on retrouve des poids supplémentaires latents sur un côté? Est-il bien calibré? L'égalité comme phare offre une certaine direction, mais ne résout pas tous les problèmes. L'égalité doit être atteinte avec le concours des éducateurs.

PARTIE III : MEILLEURES PRATIQUES EN INCLUSION SCOLAIRE

Une méthode en deux volets a été utilisée pour aborder cette partie du rapport des recherches préliminaires. Pour commencer, nous avons entrepris un examen sélectif de la documentation dans le domaine de l'inclusion scolaire. Ensuite, nous avons effectué une analyse de quelques caractéristiques systémiques du système scolaire qui posent des difficultés face à l'inclusion et nous présentons quelques mesures concrètes qui abordent les obstacles à l'inclusion.

Examen de la documentation didactique

L'ensemble des résultats de l'examen de la documentation se trouve dans une bibliographie annotée de l'annexe E. Voici les critères de cet examen très sélectif. Premièrement, nous avons restreint notre examen strictement à la documentation sur l'inclusion scolaire au lieu de nous concentrer sur la documentation relative aux programmes spéciaux et aux adaptations. Une grande partie de l'analyse était prévue dans le mandat et il est évident, d'après la discussion concernant l'étude, qu'on s'attend à ce que cette étude traite des problèmes précis se rattachant aux handicaps et à l'adaptation. Le concept élargi d'inclusion scolaire offre un grand champ d'analyse de la question des besoins individuels et fournit également une analyse des systèmes et des structures de l'éducation qui font la promotion de l'inclusion. De plus, le titre de l'étude nous mène au domaine de « l'inclusion scolaire ». Il s'agit d'une différenciation importante, et non d'un simple jeu de mots, étant donné que l'inclusion scolaire comprend tous les aspects de la prestation des services éducatifs et s'applique à tous les élèves.

Récemment, la Commission ontarienne des droits de la personne est entrée dans ce nouveau domaine en publiant le document intitulé *Directives concernant l'éducation accessible* où est décrite la loi (qui, incidemment, concorde très bien avec notre aperçu des considérations juridiques de la section précédente). Ces directives offrent également de nombreux exemples et suggestions pratiques en vue de sa mise en œuvre.

La documentation examinée dans la présente section offre également un vaste ensemble de suggestions, d'initiatives et d'approches d'une grande richesse qui répondent à des symptômes ou à des modèles précis de comportement, de même qu'elle aborde la réforme pédagogique et systémique qui favorise un système scolaire plus inclusif. Cette étude de la documentation comprend un autre corpus de recherche fourni par Pierre Dumas qui présente des résultats tout à fait conformes à la documentation examinée. Ces résultats sont résumés

dans une section plus loin et le texte intégral est présenté aux annexes G et H. Voici un résumé de la documentation qui figure à l'annexe E. Ce résumé est organisé autour des points d'examen présentés à la page 2 du mandat de l'étude qui figure à l'annexe A.

En général, les résultats de l'examen de la documentation montrent que l'ensemble des connaissances et des compétences optimales des enseignants et du personnel scolaire comprennent la coopération, la collaboration, la souplesse, la faculté d'adaptation, la créativité, de grandes connaissances sur le développement de l'enfant, les connaissances sur diverses méthodes pédagogiques et d'évaluation et leur utilisation, la pratique réflexive (pour témoigner de leur propre rendement et des pratiques et procédés variés dans les écoles et de leurs répercussions, bien entendu, sur l'inclusion, et pour aider les élèves en pratique réflexive) et des connaissances sur les atouts et possibilités de leurs collectivités. Souvent, le personnel enseignant n'est pas conscient de ces connaissances et de ces compétences implicites et les possibilités de les acquérir sont limitées.

Les stratégies utilisées pour doter le personnel scolaire des connaissances et des compétences requises sont très variées. En général, la transition vers un système scolaire dont le personnel détient les compétences et les connaissances susmentionnées nécessitera un plan stratégique, une communication assidue avec tous les employés et une mise en œuvre qui tient compte des forces et des attributs de chaque personne et de l'ensemble du milieu scolaire.

Les mesures de reddition de compte, les pratiques d'évaluation du progrès individuel des élèves et l'efficacité de la programmation scolaire sont également très variées. L'approche relative à ces questions repose grandement sur les compétences et les connaissances nommées ci-dessus. Les meilleures pratiques dans ce domaine visent à faire en sorte que les objectifs et la méthode d'évaluation soient précisément énoncés et s'harmonisent clairement ensemble. Les meilleures pratiques visent également à confirmer que toutes les évaluations sont réellement nécessaires à la réalisation des objectifs éducatifs de l'école. De plus, les meilleures pratiques dans ce domaine permettent d'examiner les raisons justificatrices des évaluations et d'assurer un équilibre entre une mesure fondée sur une évaluation standard et d'autres formes d'évaluations davantage individualisées, l'autoévaluation et l'évaluation qui vise particulièrement à améliorer la réussite de l'élève. Il est nécessaire d'établir les buts et les objectifs de chaque outil d'évaluation utilisé et de concevoir des outils d'évaluation qui mesurent efficacement l'inclusion de même que le rendement.

La question des petites écoles et des écoles rurales est également abordée dans le mandat de l'étude. Selon l'Association canadienne des commissions et conseils scolaires, une « région rurale » est toute collectivités de 10 000 habitants et moins, située à l'extérieur du rayon de transport d'un plus

grand centre, et où moins de 50 % des habitants font la navette entre leur résidence et le lieu d'emploi situé dans un plus grand centre urbain.⁷⁵ Certaines questions citées comme étant des défis importants dans les régions rurales sont le manque de professionnels compétents, les longues distances à parcourir entre les écoles et entre l'école et la maison. La fermeture des écoles, les groupements multiâges, le faible taux d'inscriptions, le roulement élevé des enseignants et la faible assiduité figurent également sur la liste des défis auxquels les écoles rurales font face. L'accès aux activités parascolaires dans les régions rurales dépend actuellement de la capacité des parents à fournir le transport après les heures de cours, ce qui représente un défi encore plus grand dans ces régions rurales. Des solutions proposées dans ce document comprennent l'apprentissage à distance et l'utilisation de la technologie pour combler les lacunes créées par la distance (particulièrement l'accès à des spécialistes), davantage d'approches interdisciplinaires et des partenariats bien établis entre les écoles et les collectivités. Bien que les écoles rurales fassent face à de nombreux défis, elles peuvent également compter sur certaines forces, telles que le fait de collectivités étroitement liées et autres atouts communautaires uniques.

Les solutions aux problèmes de la composition des salles de classe sont aussi complexes que les problèmes eux-mêmes. Certaines solutions reposent sur la taille réduite des groupes. D'autres portent sur une vision plus complexe posant des questions au sujet de qui prend la responsabilité des élèves ayant des handicaps (l'enseignant titulaire, l'aide-enseignant ou l'enseignant ressource) et suggère de varier les rôles que jouent ces personnes. Certaines solutions proposent une analyse plus complète de l'horaire, de l'organisation des salles de classe et des pratiques pédagogiques pour mieux répondre aux besoins de tous les enfants en salle de classe. Certains auteurs proposent que la proportion d'handicaps en salle de classe soit la même que l'on retrouve dans la société.

En ce qui concerne les niveaux de service, l'organisation des services non pédagogiques et les ressources nécessaires pour appuyer l'apprentissage des élèves qui ont des besoins particuliers, tous reconnaissent que les besoins émotionnels, psychologiques, de santé et les autres besoins de base ont une incidence sur le processus d'apprentissage. Il faut bien combler ces besoins de base pour que les enfants prennent part efficacement au processus d'apprentissage. La plupart des professionnels suggèrent également de créer des partenariats et de favoriser la coopération entre les diverses agences gouvernementales chargées d'assurer le bien-être des enfants et des familles. Les partenariats et l'intégration des services peuvent prendre différentes formes et sont abordés de façon plus exhaustive dans une section ultérieure. En général, il est question de coopération dans la prestation des services à tous les

⁷⁵ *Rural Schools Centres of Community Performance Partnerships*. Préparé par l'Association canadienne des commissions et conseils scolaires pour le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC), janvier 2005.

niveaux, y compris au niveau provincial, régional et local des organismes gouvernementaux et non gouvernementaux.

Le rôle du système d'éducation publique par rapport aux enfants d'âge préscolaire qui risquent d'entrer à l'école avec des retards sur le plan académique est également complexe. Ce critère particulier énoncé dans le mandat de l'étude suppose qu'il existe un niveau standard à partir duquel les enfants peuvent entrer à l'école. Une norme officielle de cette nature peut nécessiter un examen. Malgré tout, la plupart des sources sur cette question définissent l'âge préscolaire comme un âge où l'enfant apprend beaucoup. Les pratiques inclusives et les mesures préventives à l'âge préscolaire peuvent favoriser des transitions plus en douceur vers l'école et aider tous les enfants à atteindre leur potentiel. De plus, la mise en œuvre des pratiques inclusives et des mesures préventives peut aider à réduire le niveau d'aide dont certains enfants auront besoin plus tard. Le rôle du système d'éducation publique à cet égard n'est pas tout à fait clair, car le préscolaire n'appartient pas toujours à la même sphère d'activités constitutionnelle que l'éducation. Le gouvernement fédéral, par l'exercice du pouvoir de dépenser, peut s'engager dans des questions telles que des programmes nationaux de services de garderie. Tous les efforts déployés par le ministère de l'Éducation devront être coordonnés à ceux des représentants fédéraux, des autres ministères provinciaux, des fournisseurs de services privés et des familles. De plus, les lois provinciales en matière d'éducation définissent un rôle ciblé pour les enfants d'âge scolaire. Bien que l'âge scolaire varie légèrement au pays, il se situe généralement entre 5 et 18 ans (pour certains élèves qui ont des handicaps, jusqu'à 21 ans dans d'autres secteurs de compétence du Canada, dont le Nouveau-Brunswick).

Les prochains critères énoncés dans le mandat de l'étude nous amènent à cerner des mesures destinées à prévenir ou à réduire les retards au niveau de l'apprentissage. La documentation offre un grand nombre d'idées, de suggestions et d'analyses structurales en vue d'assurer une situation d'apprentissage optimale à tous les élèves. Ces stratégies ont pour but de veiller à ce que chaque enfant puisse atteindre son potentiel (quel qu'il soit) et qu'aucun enfant ne soit laissé pour compte. Elles englobent le concept d'« enseignement différencié » qui, d'après le processus de consultation continue, semble être assez bien connu des éducateurs du Nouveau-Brunswick. Un grand nombre de suggestions parmi celles proposées dans cette documentation vont beaucoup plus loin que l'enseignement différencié dans le traitement des défis systémiques et offrent des suggestions pratiques pour mieux appuyer l'inclusion (tant sociale que scolaire).

La planification de la transition est, pour tous les élèves, une question sérieuse. Il s'agit d'une façon importante de reconnaître et de respecter tous les élèves. S'assurer que chaque élève (compte tenu de sa situation personnelle) comprend les nombreuses options qui s'offrent à lui et l'encouragent à nourrir des rêves et des aspirations pour l'avenir compte pour lui. Ensuite, les élèves ont besoin

d'aide pour élaborer un plan d'action qui fait de leurs rêves une réalité. Ce plan d'action est d'autant plus appréciable pour les élèves aux prises avec un handicap important ou qui font face à de grands défis. Presque toute la documentation sur ce point traite de l'importance de chaque période de transition (du préscolaire au primaire, du primaire au secondaire, du secondaire au postsecondaire, vers le travail ou vers la collectivité). D'autres écrits reconnaissent également que les changements d'écoles, d'enseignants et d'attentes constituent aussi des périodes de transition pour les élèves. Dans la planification de la transition, la plupart des auteurs proposent des approches intentionnelles et collaboratives qui font ressortir les forces de l'élève et qui sont réalistes face aux défis. De bons plans de transition aident aussi les jeunes à reconnaître et à mettre à profit les atouts et les ressources disponibles dans la collectivité.

Un autre défi relevé lors de l'examen de la documentation démontre que des améliorations importantes des politiques ces dernières années ont fait avancer l'inclusion scolaire. Le désaccord entre les énoncés des politiques et ce qui se produit dans la pratique constitue un obstacle à la réalisation d'une inclusion élargie. Un grand nombre d'auteurs soulignent notamment que le changement vers un système d'inclusion scolaire ne se limite pas à la rédaction de politiques. La mise en œuvre nécessite d'aborder les questions difficiles concernant les changements d'attitudes, les compétences, les connaissances, les ressources et la fonction systémique. Tel que le souligne un commentateur : « l'intention existe, et depuis bon nombre d'années. Le défi semble être celui d'une paralysie à l'égard de l'action. »⁷⁶

Enfin, une question importante qui mérite une attention particulière est l'usage interchangeable des termes et de la terminologie. Souvent, cette pratique fait des équivalences qui n'ont pas le même sens, surtout entre les provinces et les milieux éducatifs. Afin d'aborder ce problème, des chercheurs dans le domaine de l'éducation de l'Université York, avec le concours d'autres partenaires, ont entrepris une étude sur l'utilisation de la terminologie en relation avec l'adaptation scolaire et l'inclusion scolaire. Les résultats préliminaires de cette étude sont mentionnés dans l'introduction de ce rapport de recherche. L'étude vise à faire la lumière sur l'utilisation de la terminologie et aider à élaborer des interprétations communes de la terminologie essentielle qui peuvent favoriser une meilleure collaboration et une meilleure inclusion.⁷⁷

Dans le cadre de cette étude sur la terminologie, les chercheurs ont découvert notamment que les termes essentiels tels que inclusion, inclusion complète, adaptation scolaire et intégration sont souvent utilisés de manière interchangeable et prêtent à confusion. Ils ont également découvert que

⁷⁶ Vianne Timmons (University of Prince Edward Island), « Disability and Social Policy in Canada: A focus on Inclusive Initiatives », texte à paraître (2005).

⁷⁷ Gary Bunch et Kevin Finnegan, « Finding A Way Through the Maze: Crucial Terms Used in Education Provision for Canadians With Disabilities », (2005).

l'« utilisation déroutante des termes pour décrire les services selon le modèle d'éducation spéciale et le modèle plus récent d'inclusion scolaire a contribué à ... creuser un profond fossé entre les parties du monde scolaire sur la façon de servir le mieux possible les intérêts pédagogiques des Canadiens aux prises avec des handicaps. »⁷⁸ Cette analyse et d'autres documents du même auteur font partie de l'examen de la documentation présentée à l'annexe E.

Caractéristiques systémiques posant des défis à l'inclusion

Afin de mettre en évidence la nature systémique du questionnement nécessaire à faire progresser l'égalité au Canada, nous procédons à une analyse de quelques caractéristiques systémiques qui posent des défis à l'inclusion. Nous en relevons quatre : santé et mieux-être, programme d'études et structure éducative, mesures disciplinaires et écoles sécuritaires, utilisation de la technologie. Ce ne sont pas les seuls éléments systémiques du système d'éducation qui posent des défis à l'inclusion et nous ne les présentons pas dans le but d'y accorder une priorité particulière. Par exemple, l'insuffisance généralisée de fonds en éducation est un problème systémique qui a un impact négatif sur tous les aspects de l'apprentissage, y compris le niveau d'inclusion.

Nous utilisons ces quatre défis pour illustrer le genre d'enquête systémique qui est nécessaire. Les exemples présentés ne constituent pas un examen exhaustif des moyens d'action possibles, pas plus qu'ils ne font allusion à l'orientation ou au contenu des recommandations finales de l'étude. Nous demeurons convaincus que bon nombre de solutions et d'obstacles systémiques sont à déterminer. Les recommandations de la présente étude n'ont pas été formulées et ne pourraient l'être à ce stade, étant donné que toutes les preuves, particulièrement celles du contexte du Nouveau-Brunswick, n'ont pas encore été entièrement recueillies. Le sommaire sur les séances de consultation qui sont en cours actuellement dans le cadre de la présente étude renfermera d'autres précisions.

Les auteurs de l'Université McMaster font plusieurs recommandations intéressantes à propos de l'efficacité et de la rentabilité croissantes, non seulement dans le système d'éducation, mais entre les systèmes sociaux.⁷⁹ Dans cette étude d'envergure, on a analysé les résultats de plus de 1 000 programmes, articles ou études sur l'efficacité des services offerts aux enfants d'âge scolaire. Bien que ces auteurs notent que la documentation dans le domaine tend à manquer de perspective économique, ils peuvent conclure que :

Les programmes les plus efficaces s'adaptent à des âges multiples et visent à accroître les compétences cognitives, interpersonnelles, sociales et physiques pour protéger les

⁷⁸ *Ibidem*, « Sommaire ».

⁷⁹ Gina Browne, Crolyn Byrne, Jackie Roberts, Amiram Gafni, Basu Majumdar, June Kertyzia, « Sewing the Seams », (System-Linked Research Unit, McMaster University, avril 2001).

enfants exposés aux risques en intégrant une combinaison de services universels et de services à des personnes ciblées, services axés sur le système, « sur place » par opposition à « sur appel », « par approche » par opposition à « sur demande » pour les réalités quotidiennes de l'enfant et par l'entremise de certaines alliances stratégiques entre l'école/la garderie, la famille et la collectivité, mises en place dans la collectivité et assurées dans un contexte local.

Les auteurs présentent également un modèle d'intégration des services que nous aborderons de nouveau dans la section suivante sur la santé et le mieux-être. En tant que cadre, ils établissent ce qu'ils nomment un « modèle d'intégration » qui comprend l'intégration horizontale⁸⁰, l'intégration verticale⁸¹ et l'intégration diagonale⁸². Ils proposent un système de services intégrés conçus pour promouvoir les compétences et réduire les risques. Ce système se fonde sur divers attributs et forces au sein des collectivités pour parer aux besoins des élèves «en liant toutes les coutures» du tissu social des collectivités. Cela établit un contexte approprié pour l'analyse qui suit.

Cette étude particulière de l'Université McMaster adopte un point de vue systémique encore plus large quant à la façon dont l'efficacité (et dans une certaine mesure l'efficacité financière) est accrue lorsque les systèmes sociaux fonctionnent ensemble pour promouvoir les compétences, accroître la résilience et réduire les risques dans les collectivités. Elle fait également ressortir le potentiel de la collaboration en atteignant des objectifs communs. La stratégie est de reconnaître les systèmes sociaux et les institutions sociales tels qu'ils sont : des constructions humaines qui pourraient être faites de bien d'autres façons. Les effets de ces systèmes sociaux varieront selon leur construction. En entreprenant un travail d'aspect inclusif, il faut tenir compte de la façon dont le système pourrait fonctionner différemment afin de produire les résultats souhaités. En milieu scolaire, les résultats souhaités sont la promotion de résultats de plus en plus élevés pour tous les élèves dans tous les domaines (scolaire, affectif, social, etc.), tout en fournissant un milieu de travail enrichissant et positif au personnel de l'éducation. Il s'agirait alors d'un bon modèle d'éducation inclusive.

⁸⁰ L'intégration horizontale désigne un réseau d'organismes d'un secteur (éducation) qui offre ou fait en sorte d'offrir un continuum de services harmonisés (prévention, intervention précoce, soutien, mesures correctives) à une population définie et le réseau d'organismes est, sur le plan clinique et financier, responsable des résultats.

⁸¹ L'intégration verticale désigne la réunion d'éléments organisationnels « distincts » et différenciés des systèmes sociaux (santé, éducation, cadre social, loisirs) dans l'atteinte d'une raison d'être commune.

⁸² L'intégration diagonale désigne la mise en commun de ressources (humaines, matérielles et provenant de sources publiques ou non gouvernementales) qui serviront d'incitatif à l'intégration horizontale et l'intégration verticale dans les systèmes financés publiquement.

Santé et mieux-être

La santé et le mieux-être des élèves, et conséquemment des enseignants, du personnel et des cadres scolaires, sont étroitement liés à l'apprentissage, au rendement et à l'estime de soi. La forte incidence de la maladie chronique dans les statistiques relatives aux handicaps (traitée plus en détail à la section V) indique également l'importance de l'élément santé dans le système scolaire. La santé et le mieux-être en tant qu'éléments systémiques du système scolaire comportent plusieurs grandes composantes. Tout d'abord, cela signifie qu'il faut répondre aux besoins médicaux et de santé présents des élèves ayant des besoins particuliers parce qu'il s'agit d'une condition préalable à l'apprentissage et à la participation de ces élèves. La réponse à ces besoins cadre dans le domaine de l'adaptation individuelle.

L'approche la plus systémique admet que la culture et le fonctionnement des écoles ne sont pas indifférents aux questions relatives à la santé et au mieux-être. Quel est le message transmis aux élèves à propos de la santé et du mieux-être, de son importance et de ses incidences sur le fonctionnement? Étant donné la teneur explicite de certains droits énoncés dans la *Convention relative aux droits de l'enfant* des Nations Unies, la portée de la prestation des services gouvernementaux est un sujet de préoccupation. Par exemple, l'article 24 précise que l'enfant a droit aux meilleurs soins de santé possible, à la disponibilité d'aliments nutritifs et à de l'eau potable. De plus, les États qui font partie de la Convention conviennent de promouvoir la santé préventive ainsi que la protection contre les dangers liés à la pollution de l'environnement et d'assurer des services d'éducation aux enfants et aux parents sur ces questions.⁸³ En même temps, des versions discutables d'activités de santé physique (sports de compétition ou activité physique à haute intensité), où un petit nombre d'élèves excellent, semblent être des activités soutenues tant au niveau scolaire qu'au niveau parascolaire. Le type d'aliments disponibles à l'école et les types de gâteries ou de promotions offertes par les représentants scolaires en tant

⁸³ *Convention relative aux droits de l'enfant* des Nations Unies, note 19 à l'article 24 *supra*. Une quantité importante de nouvelles recherches existe, particulièrement dans les domaines de la pollution de l'environnement et de la santé préventive. Les quelques sources citées dans cette perspective comprennent : *The Indoor Air Quality (IAQ) in Canadian Schools Summary Report*, The Indoor Air Quality (IAQ) in Canadian Schools Project, Atlantic Health Promotion Research Centre. Préparé pour le Fonds pour la santé de la population, Santé Canada; Judit Rajhathy, *Free to Fly* (Halifax, New World Publishing, 1999), E.A. Guillette et al., « An Anthropological Approach to the Evaluation of Preschool Children Exposed to Pesticides in Mexico » (1998), 106(6), *Environmental Health Perspectives*; Charles W. Schmidt, « Poisoning Young Minds » (1999) 107(6) *Environmental Health Perspectives*; www.DavidSuzuki.org; « Youth Net: peers reaching out », *Health Promotion Atlantic* (2001), 7(2); « Promoting healthy body image in teens », *Health Promotion Atlantic* (2002), 8(1); Lister-Sharp, D. et al., « Health promoting schools and health promotion in schools: two systematic reviews », *Health Technology Assessment*, 1999, 3(22); Healthy Eating and Active Living (HEAL): an online, searchable database of "healthy eating and active living policy and initiatives; Ian Janssen et al., « Obese children are more vulnerable to bullying behaviour » (Canadian Population Health Initiative Survey), *Pediatrics* (mai 2004).

qu'éléments de motivation pour les élèves jouent également un rôle. En effet, tout comme dans le cas d'autres transmissions de valeur, les faits et gestes des enseignants sont un élément qui agit sur la santé et le mieux-être des élèves. Le message transmis aux élèves est contradictoire. Nous voulons que les élèves soient en santé, mais certains aspects du système scolaire n'appuient pas ce message ou ne permettent pas à tous les élèves d'accéder à des options et des modes de vie sains. Des recherches récentes indiquent que la nutrition, les habitudes de sommeil et l'exercice⁸⁴ ont des incidences sur les processus liés à la concentration et à l'organisation de la pensée et sur l'apprentissage des élèves. La création d'une culture qui favorise la santé et le mieux-être pour tous les élèves (et le personnel) est par conséquent essentielle à un système d'inclusion scolaire.

Évidemment, des considérations en matière de santé et de mieux-être seront plus approfondies pour certains enfants. Les enfants de santé fragile ou ceux dont le handicap exige des besoins particuliers avec une dimension de santé ou de mieux-être auront besoin d'une importante adaptation spéciale ou individuelle. Le personnel scolaire peut ne pas avoir les compétences ou la formation nécessaires pour offrir ces services. La politique 704 du ministère de l'Éducation, intitulée « Services de soutien à la santé », traite du genre d'approche adoptée par rapport aux services de soutien liés à la santé des élèves. Les dispositions de cette politique abordent diverses questions, des services d'urgence aux services routiniers essentiels. L'un des grands volets de cette politique, conformément aux responsabilités parentales stipulées dans la *Loi sur l'éducation*, exige que les parents réduisent au minimum la participation du personnel scolaire pour satisfaire aux besoins médicaux et de santé de leur enfant, en délimitant clairement les « heures de cours » et les soins qui peuvent être offerts adéquatement en salle de classe.

Cette politique reconnaît également que les services de santé ou d'ordre médical doivent être fournis par un personnel ayant reçu une formation adéquate. Pour ce faire, certains personnes considèrent qu'il serait efficace d'établir des modèles de prestation de services intégrés qui découlent de partenariats entre les ministères de l'éducation et de la santé. D'autres pensent qu'il serait plus efficace que le secteur de l'éducation se dote d'un personnel spécialement formé pour offrir ces services à partir d'un budget qui lui est propre. Cette dernière option s'appliquerait particulièrement dans les cas où les services ne sont pas adéquatement déployés. Dans ce contexte, on estime que des situations dans les écoles ont tendance à recevoir une priorité moindre que celle d'autres cas. Malgré ce défi de mise en œuvre pratique, le modèle de partenariats en services intégrés semble faire appel au bon sens.

⁸⁴ Une définition inclusive de l'exercice reconnaît et favorise les activités non traditionnelles telles que le yoga, les arts martiaux, la danse, la marche, le jardinage, etc. qui peuvent être pratiquées par tout le monde sans égard aux aptitudes physiques ou aux domaines d'intérêt, ainsi que les versions plus traditionnelles d'exercice, telles que le sport récréatif et le sport de compétition.

Nous avons relevé quelques modèles de services intégrés qui sont hautement considérés dans d'autres administrations scolaires. Le modèle École^{PLUS} est en amorce en Saskatchewan et le modèle CAYAC est en place en Nouvelle-Écosse et en Colombie-Britannique. Le concept de prestation de services intégrés fait appel à la collaboration de la part de divers ministères gouvernementaux et d'autres partenaires communautaires pour assurer la prestation efficace et efficiente des services. Divers modèles offrent divers degrés d'intégration, allant du niveau de la coordination de la gestion et de la planification à celui de l'emplacement et de la prestation des services. Certains modèles ne font appel qu'aux efforts unifiés des ministères gouvernementaux, tandis que d'autres demandent la participation d'un plus grand groupe de partenaires.

Par exemple, le modèle du comité d'action pour l'enfance et la jeunesse (Children and Youth Action Committee ou CAYAC) est présentement mis en œuvre en Nouvelle-Écosse. Avec un mandat partagé visant à assurer le mieux-être des enfants et des jeunes, les hauts fonctionnaires des ministères suivants travaillent ensemble : les ministères des Services communautaires, de l'Éducation, de la Santé et de la Justice de la Nouvelle-Écosse, de même que Promotion de la santé de Nouvelle-Écosse – Division des sports et des loisirs. Ces partenaires coordonnent la planification des programmes, l'élaboration des politiques et l'attribution des ressources pour obtenir les meilleurs résultats possible. CAYAC maintient plusieurs sous-comités provinciaux qui s'occupent chacun d'une priorité particulière et ciblée.⁸⁵ Ce programme ne porte pas que sur les services de santé à offrir aux élèves. Il comporte également des méthodes de prévention et des approches proactives dans certains domaines.

Le modèle École^{PLUS} caractérise son approche en tant que stratégie « additionnelle » d'intégration de services⁸⁶.

La stratégie « additionnelle » suppose l'approche actuelle selon laquelle l'école est structurée comme elle l'a toujours été, mais à laquelle des services et des responsabilités sont continuellement ajoutés. Ces ajouts menacent de déformer et de compromettre la mission de l'école en offrant parallèlement une approche qui est loin d'être la meilleure et qui n'est pas très intégrée à la prestation des autres services sociaux dont les enfants et les jeunes ont besoin.

L'école, telle que nous la connaissons, n'a jamais été conçue pour répondre à tous les besoins de l'enfant. Alors que notre province se dirige vers un point tournant critique de son histoire et qu'il faut prendre pleinement en considération les divers besoins des enfants et des jeunes, il devient évident qu'une approche radicalement nouvelle doit être adoptée

⁸⁵ En ligne : <http://eiiswest.nsnet.org/cyiwgcayac.html>.

⁸⁶ M. Tymchak, président de la commission d'étude et du dialogue public sur le rôle de l'école, *School^{Plus} A Vision for Children and Youth* (rapport final au ministre de l'Éducation, gouvernement de la Saskatchewan, le 28 février 2001).

pour répondre à leurs besoins. Le modèle École^{PLUS} n'est pas, par conséquent, l'école que nous connaissons aujourd'hui avec plus d'ajouts. Il se veut plutôt un tout nouvel environnement organisé pour répondre aux besoins des enfants et des jeunes.

Le modèle École^{PLUS}, une fois qu'il sera entièrement élaboré, sera une organisation matricielle qui *puisera toutes ses ressources des organismes gouvernementaux et non gouvernementaux actuels, mais qui coordonnera et intégrera ces ressources en fonction des besoins des enfants et des jeunes*. Ce genre d'articulation n'est tout simplement pas possible dans la structure administrative actuelle, où des cloisonnements discrets servent de conduits pour offrir des services.⁸⁷

La prestation de services intégrés est une autre expression qui comporte différentes définitions. C'est une autre expression qui semble proactive et inclusive. En effet, il existe déjà sur papier un certain modèle de prestation de services intégrés au Nouveau-Brunswick, soit l'entente des Services de soutien à l'éducation. Le contenu et l'efficacité de tout modèle particulier de services intégrés qui sera mis en œuvre devront être évalués sur une base continue. La réussite du modèle dépend évidemment de plusieurs compétences et attitudes désignées nécessaires pour les enseignants qui travaillent dans un système inclusif. La coopération, la créativité, le travail d'équipe ainsi que la connaissance des forces et des ressources de la collectivité sont à coup sûr des compétences très précieuses pour les personnes qui mettront en œuvre un modèle de prestation de services intégrés dans tout milieu localisé.

Programme d'études et structure éducative

Le programme d'études et la structure éducative sont également des éléments systémiques importants dont il faut tenir compte lors de l'évaluation des mesures à prendre pour transmettre au système scolaire les valeurs de notre collectivité et adopter une approche proactive à l'inclusion. Une véritable enquête systémique permettrait d'évaluer chaque procédé, chaque pratique, chaque norme et chaque rituel en vigueur dans les écoles et dans les salles de classe. Une partie de la difficulté se situe dans l'identification des procédés et des normes qui doivent être évalués en fonction de leur impact sur l'inclusion. Les procédés et les normes tenus pour acquis et acceptés sont les plus difficiles à discerner, car leur effet sur l'inclusion passe inaperçu. Il faudra du temps pour vraiment déterminer, vérifier puis formuler des possibilités pour toutes les normes qui font obstacle à l'inclusion. Cela s'applique particulièrement aux normes actuellement à la base de la prestation de services éducatifs.

Cet élément structural comporte plusieurs aspects circonspects. Nous en abordons ici trois. Tout d'abord, nous nous intéressons à la méthode

⁸⁷ *Ibidem*, p. 59.

d'enseignement. Ensuite, nous examinons la méthode d'évaluation. Pour finir, nous considérons le contenu à enseigner.

En ce qui concerne le premier aspect, la méthode d'enseignement, l'une des initiatives les plus ambitieuses de la présente section se fonde sur une nouvelle division des mathématiques, «la théorie du chaos». Cette théorie, telle que l'a appliquée John Mighton, soutient une compréhension complexe de l'apprentissage et conteste le mythe selon lequel les enfants naissent avec ou sans capacité innée. Cette approche accepte que les enfants apprennent de différentes façons et à des rythmes différents. S'inspirant de l'expérience acquise par l'entremise de la création d'un programme de tutorat de mathématiques à Toronto,⁸⁸ (et du fait qu'il écrit son propre manuel d'enseignement de mathématiques), John Mighton, mathématicien et dramaturge reconnu, propose plusieurs concepts clés pour permettre à chaque enfant de réussir en mathématiques.⁸⁹ Le deuxième concept clé est particulièrement intéressant, soit enseigner les mathématiques en une série d'étapes simples. Dans son manuel, M. Mighton explique ce concept en se servant de la rédaction de son propre manuel d'enseignement des mathématiques. Il a constaté que, trop souvent, les sujets sont présentés sans être divisés en parties individuelles. Chaque étape, explique-t-il, doit être simple et directement liée à la prochaine.

L'immense succès des élèves inscrits au programme JUMP est impressionnant. Chaque élève du programme a réussi des examens avec une note d'au moins 80 % avant de passer à l'unité suivante. Très peu d'élèves ont dû faire l'examen une deuxième fois.

Par l'entremise de son programme de mathématiques, M. Mighton a également acquis de l'expérience sur le plan de la mise en pratique de son programme dans des cours réguliers de mathématiques. En décrivant l'expérience de l'insertion du programme JUMP dans les classes régulières, M. Mighton parle de l'écart entre

⁸⁸ En quatre ans, le programme de tutorat de mathématiques (appelé JUMP) à Toronto en Ontario est passé d'un seul tuteur pour quelques élèves à 200 tuteurs pour 1 500 élèves. Les tuteurs sont bénévoles et incluent des élèves du niveau secondaire, des étudiants d'université, des acteurs, des rédacteurs, des gens d'affaires, des gens de métier et des professionnels à la retraite. Selon Mighton, ils peuvent maintenir la qualité du programme avec ce niveau de croissance grâce à son manuel qui connaît un grand succès et qu'utilisent tous les tuteurs. Dans ce manuel, les étapes sont présentées de façon à ce que n'importe qui puisse suivre. Mighton est fier du taux de réussite de son programme, dans le cadre duquel on s'attend à ce que tous les élèves réussissent aux examens (avec une note d'au moins 80 %), et que très peu d'élèves aient à se présenter une deuxième fois à un examen. John Mighton, *The Myth of Ability* (Toronto, House of Anansi Press, 2003), p. 49.

⁸⁹ Ces concepts clés comprennent : 1. Adapter la méthode d'enseignement à l'enfant. 2. Enseigner les mathématiques en une série d'étapes simples. 3. Connaître l'élève. 4. Ajouter lentement des défis. 5. Répéter et pratiquer. 6. Ne pas tarir d'éloges –comme le résume Jennifer Hatt, « ÉLOGES + PATIENCE = RÉUSSITE EN MATHÉMATIQUES », *Our Children; Atlantic Canada's Family Magazine*. Cette revue renferme le guide: « OFFICIAL SHOW GUIDE FOR WE LOVE OUR CHILDREN –ATLANTIC CANADA'S FAMILY EXPO ». John Mighton était un conférencier principal à cet événement.

les élèves les plus forts et les plus faibles au moment de leur entrée en salle de classe – un écart que de nombreux enseignants connaissent bien. Selon M. Mighton, l'écart sur le plan des connaissances, de la capacité et de la motivation est directement lié aux textes, aux ressources et à la méthode actuellement employés.

Un enseignant qui se sert des textes et des ressources actuellement à la disposition des élèves du niveau primaire peut s'attendre tout au plus à ce qu'un tiers de son groupe réussisse les examens et les devoirs de manière autonome, sans faire d'erreurs... Je suis absolument certain que l'écart décrit est tributaire de notre système d'éducation – une illusion que l'on peut chasser plus rapidement et avec moins de ressources que même l'éducateur le plus optimiste pourrait le croire.⁹⁰

En effet, à la cinquième semaine d'enseignement dans une classe régulière de troisième année⁹¹, M. Mighton décrit une situation où chaque élève a obtenu une note supérieure à 90 % à un examen sur les fractions et qui s'adressait aux élèves de la sixième et de la septième année.

Les enseignants d'écoles publiques de cinq autres de classe et d'une classe en éducation spéciale ont obtenu ces mêmes résultats... des enseignants des cours réguliers qui travaillaient avec le manuel et les feuilles de travail du programme JUMP... Dans la plupart des salles de classe, l'enseignant a reçu l'aide d'un ou de deux tuteurs de JUMP deux fois par semaine et plusieurs élèves ont bénéficié de tutorat occasionnel pendant les périodes de congé... Tous les enseignants ont pris plus de cinq semaines pour terminer l'unité sur les fractions (la durée moyenne était d'environ sept semaines) probablement parce qu'ils venaient tout juste d'apprendre la méthode. Dans chaque salle de classe, les élèves ont obtenu une note finale de A à l'examen sur les fractions. Pour la plupart, la note dépassait 90 %.⁹²

Au moins une personne a suggéré d'appliquer la méthode Mighton à d'autres secteurs d'élaboration et de mise en oeuvre des programmes d'études.⁹³ De nombreuses autres sources sur la méthode d'enseignement sont présentées à l'annexe E et dans les documents fournis par Pierre Dumas à l'annexe H.

⁹⁰ *The Myth of Ability*, note 88, p. 37 *supra*.

⁹¹ Le premier groupe expérimental était en troisième année à Toronto en Ontario; « 25 élèves de huit ans d'une école du centre-ville et dont, pour le grand nombre, l'anglais parlé était la langue seconde. La plupart des enfants du groupe ne connaissaient pas leurs tables de multiplication, ne pouvaient ni additionner ni soustraire facilement dans leur tête. Il était reconnu que plusieurs avaient des problèmes d'apprentissage. D'autres éprouvaient manifestement des problèmes de concentration dans une pièce remplie d'enfants. » *The Myth of Ability*, p. 37.

⁹² *The Myth of Ability*, note 88, p. 38 *supra*.

⁹³ Satu Repo, « Learning Math without tears », *Our Schools Our Selves* (automne 2003), 13(1), p. 24 à 26.

Bien que John Mighton utilise effectivement une forme d'évaluation normalisée pour mesurer le niveau de compétence en mathématiques, il existe d'autres modèles d'évaluation utilisés à l'intérieur du système d'éducation. On a soulevé un grand nombre de critiques face aux examens traditionnels et normalisés ainsi que face aux évaluations et aux tests d'aptitudes.⁹⁴

Une initiative intéressante que nous avons découverte se nomme *Rethinking Classroom Assessment with Purpose in Mind*.⁹⁵ Cette initiative, dans son stade embryonnaire, vise à créer et à utiliser des instruments de mesure appropriés et à trouver un juste équilibre dans les outils d'évaluation. Cette initiative établit une distinction entre l'évaluation comme élément d'apprentissage (en encourageant l'esprit critique, l'autoévaluation et les aptitudes à la réflexion), l'évaluation pour l'apprentissage (en utilisant les évaluations pour aider les élèves dans leur apprentissage et pour améliorer leur rendement scolaire et d'autres aptitudes) et l'évaluation de l'apprentissage (en mesurant le succès de l'apprentissage et les réalisations chez les élèves, de même que l'efficacité du système d'enseignement). Ce travail est une contribution importante dans l'évaluation critique du rôle de l'évaluation dans les écoles et les salles de classe.

Le développement d'indicateur « rubrique de l'élève » aux fins d'évaluation des élèves est apparu dans certaines administrations scolaires et a été noté dans le rapport du contrôleur (un rapport mentionné dans le mandat de l'étude et qui est abordé plus en profondeur dans des sections ultérieures). Ces initiatives semblent prendre une forme légèrement différente selon chaque application. L'approche générale consiste à attribuer des valeurs numériques à divers indicateurs de résultats des élèves afin de pouvoir ensuite présenter un rapport et traiter les données qui en résultent. Dans de nombreux cas, cette approche sert de stratégie pour négocier le défi consistant à démontrer les résultats mesurables d'un plan éducatif individuel. Selon nous, cette approche ne doit pas être interprétée aussi étroitement puisqu'elle présente une certaine valeur pour évaluer toutes sortes d'aspects qualitatifs du rendement de tous les élèves et de l'ensemble du système.

Enfin, le contenu du programme d'études, des manuels d'enseignement et des ressources devrait être examiné quant à ses incidences sur l'inclusion. Cela peut représenter une question importante pour de nombreux groupes marginalisés. L'évaluation de la manière dont les différentes populations et collectivités sont représentées dans les manuels d'enseignement et les documents de bibliothèque est un exercice important. Il suppose d'abord le recensement du matériel qui présente une image négative d'une personne qui a des handicaps, d'une personne qui fait partie d'une Première nation ou d'un membre d'une

⁹⁴ A. Wayne MacKay et Pamela Rubin, *Psychological Testing and Human Rights in Education and Employment* (Ontario Law Reform Commission, 1996).

⁹⁵ Western and Northern Canadian Protocol for Collaboration in Basic Education, ébauche, octobre 2004.

minorité ou d'un groupe marginalisé. Ce travail consiste également à déterminer les personnes qui font partie de la communauté, mais qui ne figurent pas dans les textes, les documents et les ressources utilisés par les élèves à l'école. Combien de fois des personnes ayant handicap (physique ou mentale) apparaissent-elles dans les textes et les documents scolaires? Pas très souvent, selon la réponse.

Ce deuxième élément portant sur le contenu est légèrement plus subtil, mais les résultats de l'analyse sont importants. La présence d'une réelle diversité représentée dans le matériel scolaire a l'avantage de valider l'existence et le vécu des membres des groupes marginalisés. Elle offre également l'avantage aux membres du groupe dominant de les aider à comprendre et à conceptualiser les complexités de la diversité, des relations dans la collectivité et de la société démocratique. Les programmes d'études ont également été conçus pour enseigner, notamment les droits et les responsabilités en fonction des divers groupes d'âges.⁹⁶ Plusieurs des ressources énumérées à l'annexe E abordent également la question du contenu des programmes d'études.

Mesures disciplinaires et écoles sécuritaires

Tel que mentionné dans la partie sur les considérations juridiques, les mesures disciplinaires sont un élément systémique important de l'éducation. Les enseignants et les représentants scolaires sont les véhicules et les transmetteurs des valeurs lorsqu'ils disciplinent les élèves. Nous présentons un échantillonnage d'initiatives qui traitent de l'établissement et de l'application de règles. En étudiant les valeurs et les messages qui découlent des pratiques et procédés actuels, nous pouvons les évaluer pour déterminer si elles sont conséquentes aux valeurs et aux messages que le système d'inclusion scolaire s'efforce de promouvoir.

Lorsqu'il est question de mesures disciplinaires et d'écoles sécuritaires, un grand nombre de facteurs systémiques entrent en ligne de compte et non sans difficulté. Des considérations largement divergentes peuvent être évoquées ici, y compris l'évaluation du message transmis aux élèves principalement lorsque des mesures disciplinaires sont prises et pendant l'état de préparation aux situations de crise. Il est important de tenir compte de la façon avec laquelle le système d'éducation (les éducateurs qui gèrent le système) répond au comportement qui s'éloigne des normes du comportement attendu. Nous devons également évaluer les normes mêmes du comportement attendu pour connaître leur impact sur l'inclusion et leur nécessité dans la prestation équitable de services éducatifs.

Les impératifs des écoles sécuritaires traités dans une section antérieure peuvent représenter un lourd fardeau pour les représentants scolaires. Toutefois,

⁹⁶ R. Brian Howe et Katherine Covell, «Teaching Children's Rights: Considerations and Strategies», *Education & Law Journal*, (1991), 9(1), p. 97.

ces impératifs n'annulent pas le besoin d'examiner cet élément de la structure éducative pour son uniformité avec la vision et les objectifs du système d'inclusion scolaire. Les règlements scolaires doivent effectivement être mis à exécution, mais ils doivent aussi être justes et appliqués uniformément. Ils doivent être fondés à partir d'une position très cohérente ancrée dans l'interaction des droits et des responsabilités. Les raisons des règlements doivent toujours être présentés clairement aux élèves et certains règlements peuvent être ouverts aux suggestions des élèves. Lorsque des mesures disciplinaires sont prises, les raisons du règlement doivent être indiquées et ces mesures doivent représenter une occasion pour l'élève d'apprendre au sujet des torts faits en raison de ses actions et, par conséquent, accroître la compréhension de tous les élèves de la nécessité des règlements et de l'équité de leur exécution.

Au Nouveau-Brunswick, la politique 703, intitulée *Le milieu propice à l'apprentissage* (particulièrement dans ses annexes A et B), propose une approche de la discipline et de la promotion du milieu propice à l'apprentissage qui est tout à fait conforme à nos recherches sur les meilleures pratiques dans ce domaine. Cette politique démontre aussi le lien entre un milieu scolaire positif et inclusif et sécuritaire où les incidences de violence sont réduites. Il est intéressant de souligner qu'un financement est offert pour promouvoir un milieu propice à l'apprentissage qui peut aider à la mise en œuvre de cette politique au Nouveau-Brunswick.

Utilisation de la technologie

L'utilisation de la technologie dans les écoles est elle-même une question vaste et à diverses facettes. La technologie, particulièrement la technologie informatique, est un facteur de plus en plus important de notre culture et de notre époque. La technologie peut s'avérer une aide précieuse dans l'adaptation des élèves qui ont des handicaps grâce à des dispositifs technologiques qui les aident de différentes façons. Les ordinateurs prennent également une place importante dans l'apprentissage de tous les élèves qui se préparent à vivre dans un monde où la technologie est omniprésente. Le Nouveau-Brunswick a certainement reconnu l'importance des avancées technologiques, tel qu'en témoigne le projet sur l'utilisation d'ordinateurs portables qui est actuellement mise à l'essai. Encore que la prochaine étape soit celle d'évaluer la façon dont les avancées technologiques sont gérées et leur incidence sur l'inclusion.

La technologie est également un élément systémique du système d'éducation puisqu'il s'agit d'un outil dont peuvent disposer les éducateurs. La façon dont cet outil est utilisé aura une incidence sur l'inclusion. Le nombre insuffisant d'ordinateurs, le manque de temps de préparation de l'enseignant, le manque de compétences en informatique de l'enseignant et le manque de possibilités de formation pour les enseignants sont d'importants obstacles décelés dans

l'utilisation de la technologie⁹⁷. En dépit de ces obstacles, la technologie présente une occasion importante d'améliorer l'inclusion, puisque la nature du travail effectué à l'ordinateur peut facilement être individualisée aux besoins de chaque élève. Certains logiciels font un très bon travail en étant très captivants et instructifs pour le public cible. Alors qu'il serait inquiétant si les ordinateurs soient perçus en tant que substitut à l'enseignant, la technologie est un précieux complément aux activités de l'enseignant et offre un moyen ou une approche de plus à l'apprentissage.

La technologie présente cependant quelques défis. Les élèves qui ont accès aux ordinateurs et à la technologie à la maison auront probablement un avantage important sur les autres élèves qui n'ont pas cet accès, ce qui signale une grande différence socioéconomique. Il va sans dire que l'accès à la maison procure aux élèves une formation supérieure en technologie informatique par rapport au fait de s'inscrire à une heure d'utilisation de la technologie à la bibliothèque publique ou d'en faire une utilisation périodique à l'école. De plus, la culture technologique peut avoir un effet néfaste sur certaines personnes, en particulier sur les filles et les femmes. De manière significative, des progrès ont été faits par les créateurs de logiciel afin de rendre plus attrayants certains logiciels pour les filles. Une culture qui présume que les ordinateurs et la technologie ont quelque chose à offrir à chaque élève n'est peut-être pas assez étendue, mais une telle culture aiderait grandement l'inclusion des élèves.

Les facteurs relatifs à la façon dont le logiciel, les sites Web et les autres applications sont développés constituent d'autres obstacles à l'inclusion. Un grand nombre de stratégies qui existent peuvent rendre les applications davantage accessibles à un plus grand public cible, telles que les guides parlés (pour les personnes ayant un handicap visuel ou qui ne peuvent pas lire). Faire en sorte que la conception et l'installation d'une application ou d'un site Internet soient précises et que tous les boutons ou les liens fonctionnent adéquatement peuvent aider les personnes dont les habiletés spatiales sont réduites et d'autres qui sont aux prises avec des difficultés d'apprentissage scolaire.⁹⁸

Les élèves utilisent les ordinateurs de plus en plus et certains d'entre eux dépassent les compétences et les capacités de leurs enseignants lorsque vient le temps de travailler avec les dispositifs technologiques. Cela peut également représenter un problème pour les éducateurs, en particulier lorsque l'accès aux adresses personnelles et autres sites Internet signifie que les jeunes auront accès au matériel que les éducateurs veulent restreindre (tels la pornographie, les jeux violents et la fabrication de bombes). Certains élèves peuvent utiliser la technologie pour se livrer à une activité qui a une incidence néfaste sur le milieu

⁹⁷ Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation, *Indicateurs de l'éducation au Canada : rapport du programme d'indicateurs pancanadiens de l'éducation 1999* (Ottawa, Toronto, 2000), p. 72.

⁹⁸ Jallayna Palmer, *Universal Instructional Design Project* (Université de Guelph, Guelph, Ontario) (2002). En ligne : <http://www.ise.uoguelph.ca/uid/>

scolaire. Les courriels et les sites Internet qui harcèlent peuvent démoraliser ou tourner en ridicule les membres de la collectivité éducative (élèves et enseignants). Les sites Internet peuvent être de puissants outils de destruction de l'estime de soi des élèves peu populaires et de ceux en marge du groupe. Cette « cyber-intimidation » a une incidence aussi négative sur le milieu scolaire que les formes plus traditionnelles d'intimidation que nous avons mentionnées dans une section précédente. Eric Roher examine les défis que présente Internet et certains problèmes liés au point d'équilibre entre les écoles qui offrent une tribune où est permis le libre échange d'idées et le maintien d'un environnement scolaire sécuritaire.⁹⁹ Comme toute nouvelle invention depuis la révolution industrielle, la technologie des ordinateurs possède ses avantages et ses désavantages. Les éducateurs qui ont une approche proactive utilisent les ordinateurs en tant qu'outil pour venir en aide à l'instruction et à l'apprentissage des élèves, mais ils se méfient de l'utilisation non structurée des élèves et sont vigilants face à tout ce qui peut compromettre l'environnement scolaire sécuritaire.

L'ordinateur, tout comme la télévision, est également devenu une importante source de contenu violent qui cause des inquiétudes en termes de désensibilisation à la violence et de normalisation de l'agression dans les relations humaines. De nombreuses formes de jeux vidéo, y compris des jeux en ligne tels que « Sissy Fight »¹⁰⁰, attirent un grand nombre de jeunes, tant des garçons que des filles. Il est bien connu que bon nombre de jeux vidéo récompensent la brutalité et font la promotion de l'agression, de la vengeance, la glorification de la violence et l'objectivation sexuelle des femmes.

On s'inquiète du fait que les enfants qui deviennent absorbés par les jeux vidéo pourraient ne pas acquérir les compétences nécessaires pour établir des rapports avec les humains qu'ils rencontrent. De plus, l'évolution rapide des jeux vidéo à stimulation auditive et visuelle élevée peut influencer la capacité ou la volonté des élèves de fonctionner dans des milieux, telle l'école, qui n'utilisent pas de telles tactiques pour capter leur attention. Bien que les jeux vidéo ne fassent pas officiellement partie des programmes d'études, ils se trouvent dans les écoles d'aujourd'hui et leurs effets commencent tout juste à être reconnus. Les écoles proactives tenteront de déterminer les effets sur l'apprentissage que produisent ces formes populaires de loisirs pour les élèves. Elles formuleront également des stratégies efficaces pour parer à cet élément de la vie du XXI^e siècle. Le défi consiste à saisir les aspects positifs de la technologie tout en limitant les conséquences négatives.

Ces quatre caractéristiques systémiques posent des défis importants à l'inclusion, mais ces difficultés ne sont pas insurmontables. Un effort concerté et

⁹⁹ Eric Roher, «Problems.com: The Internet and Schools», *Education Law Journal*, (2202), 12(1), p. 53.

¹⁰⁰ www.sissy-fight.com

une pensée créative vers une analyse systémique aideront à atténuer les difficultés soulevées. Nous avons énuméré quelques initiatives qui pointent dans cette direction à l'annexe F. Sans aucun doute, de nombreuses autres initiatives pourraient être ajoutées et de nombreuses autres à imaginer. Dans la présente section, nous avons fourni un échantillon d'analyse systémique pour venir en aide à la réflexion. La tâche ici est potentiellement immense et à mesure que le procédé vers un système d'inclusion scolaire se déploiera, de nombreuses autres caractéristiques systémiques qui présentent des défis à l'inclusion seront identifiées.

PARTIE IV : EXAMEN DES PRATIQUES ET DE LA RECHERCHE AILLEURS AU CANADA

Législation

En vertu de la répartition des pouvoirs dans la Constitution canadienne (*Loi constitutionnelle 1867*, article 93), l'éducation est strictement de compétence provinciale. C'est pour cette raison que l'on compte treize régimes éducatifs différents dans l'ensemble du Canada. Bien sûr, il existe de nombreuses similarités, mais également des divergences locales importantes. L'annexe F présente un tableau comparatif de la législation en matière d'éducation dans l'ensemble du Canada en date de mai 2005. Malgré sa longueur, ce tableau donne un aperçu important du climat législatif de chaque province et territoire du Canada, en comparant les garanties et la portée des services de soutien, les mécanismes d'appel, les droits et les fonctions des directions d'école, du personnel enseignant, des parents et des élèves, de même que les dispositions générales relatives à la gouvernance et aux responsabilités.

En ce qui a trait aux garanties et à la portée des services de soutien, les mécanismes varient largement dans l'ensemble du pays. Certains endroits établissent la présomption législative que les élèves qui ont des handicaps seront éduqués dans des salles de classe régulières (Québec, Territoires du Nord-Ouest, Nouveau-Brunswick, Nouvelle-Écosse). Dans chaque cas, cette présomption législative est accompagnée d'une clause limitative semblable à celle du paragraphe 12(3) de la *Loi sur l'éducation* du Nouveau-Brunswick qui dit « en tenant compte des besoins en éducation de tous les élèves ». Les endroits qui n'offrent aucune clause limitative à l'égard de l'intégration dans une salle de classe régulière ont aussi une approche variée. Dans certains endroits, la loi prévoit un programme d'éducation spéciale, des services d'éducation spéciale ou encore un plan d'enseignement individuel (Colombie-Britannique, Ontario, Yukon, Saskatchewan). Dans d'autres endroits, aucune disposition législative n'est directement prévue quant à cette question, laquelle peut être la prérogative du ministre dans une politique ou des lignes directrices (Terre-Neuve-et-Labrador, Île-du-Prince-Édouard) ou être complètement exclue de la loi (Manitoba).

En ce qui concerne la terminologie, la plupart utilisent des expressions tels « élève ou étudiant ayant des besoins spéciaux » ou « programme d'éducation spéciale (Alberta, Colombie-Britannique, Terre-Neuve-et-Labrador, Nouvelle-Écosse, Île-du-Prince-Édouard). Certaines provinces utilisent les termes « incapacité », « handicapé » ou « handicap » (Québec, Saskatchewan). Seulement deux provinces utilisent le terme « exceptionnel » (Nouveau-

Brunswick, Ontario). Dans les Territoires du Nord-Ouest, où l'énoncé d'inclusion et le droit à des services sont les plus étendus, aucune étiquette autre qu'« élève » n'est utilisée. Dans les Territoires du Nord-Ouest, le paragraphe 7(1) de la *Loi sur l'éducation* donne droit à chaque élève d'avoir accès au programme d'éducation dans un milieu scolaire régulier. Le paragraphe 7(2) de la Loi prévoit également qu'un organisme d'éducation doit offrir aux élèves les services de soutien nécessaires pour donner effet au paragraphe 7(1).

Pour ce qui est de la participation des parents, la plupart des provinces et territoires qui établissent un procédé pour offrir des services en éducation spéciale ou un plan d'enseignement individuel quelconque demandent un certain degré de participation des parents dans l'élaboration du plan. Les exigences les plus complètes relativement à la participation des parents se trouvent dans les Territoires du Nord-Ouest, où les parents doivent participer à toute décision au sujet de l'élaboration, du contenu, de la mise en œuvre, de l'évaluation et de la modification du plan d'enseignement individuel. Un moins grand nombre d'endroits au pays demandent expressément la participation des élèves lorsque cela est possible.

Les procédures d'appel des décisions en vertu de procédés en éducation spéciale varient également dans l'ensemble du pays. Quelques provinces et territoires ont un tribunal de l'éducation spéciale ou de besoins spéciaux (Alberta, Ontario, Yukon – où l'on tend à se limiter strictement aux appels de décision expressément prévus dans les dispositions à l'autorisation). D'autres provinces et territoires ont des mécanismes d'appel plus généraux pour traiter les appels de toute décision qui a des conséquences importantes sur la santé et le mieux-être de l'élève (Colombie-Britannique, Territoires du Nord-Ouest, Île-du-Prince-Édouard). Le Québec offre une procédure d'appel générale semblable à tout élève concerné par une décision du conseil des commissaires, du comité exécutif, du conseil d'établissement ou encore d'un agent ou d'un employé de la commission scolaire. La Saskatchewan offre également une procédure d'appel générale que chaque conseil d'éducation établit en cas de différend ou de conflit dans les rapports entre un élève et l'école. Il convient de souligner que la procédure d'appel générale des Territoires du Nord-Ouest exige deux niveaux de médiation, soit avec la direction, puis avec l'administration scolaire de district, avant de passer au comité d'appel. Plusieurs provinces et territoires offrent un autre mécanisme d'appel ou d'audience dans certains cas de suspension ou d'expulsion (Alberta, Nouveau-Brunswick, Terre-Neuve-et-Labrador, Nouvelle-Écosse, Île-du-Prince-Édouard, Yukon, Ontario). Évidemment, il peut y avoir des structures d'appel qui ne sont pas prévues dans les lois, mais qui se fondent sur une politique. Par exemple, il semble qu'une telle structure portant sur la prestation des services de soutien existe en Nouvelle-Écosse.

Pour obtenir de plus amples détails sur ces points de comparaison et les passages cités des articles de loi, se référer au tableau comparatif daté de mai 2005 et présenté à l'annexe F.

En général, les structures législatives à la grandeur du pays partagent les similarités suivantes : la fréquentation obligatoire et l'établissement des responsabilités des parents et des élèves sous quelque forme que ce soit (la formulation et les attentes précises varient dans tout le pays). Ces considérations établissent le genre de partenariats que les éducateurs aimeraient voir dans les écoles et fixent le cadre de travail de la prestation des services en éducation. Cette norme réglementaire veut que les enfants fréquentent régulièrement l'école, qu'ils soient prêts à apprendre en arrivant à l'école, prêts à fournir l'effort nécessaire à la participation en salle de classe et à apprendre toute la journée. Bien qu'il soit important de fixer les attentes du système éducatif à l'endroit des parents et des élèves, il faut également se rappeler que bon nombre d'entre eux ne répondront pas à la norme et ne rempliront pas les attentes prévues par la loi sans interventions.

Des attentes à l'endroit des parents et des élèves peuvent poser un problème lorsque les structures éducatives fonctionnent à partir de l'hypothèse que ceux-ci rempliront leurs responsabilités selon la loi. Un élève ou un parent peut ne pas répondre à la norme lorsqu'il a un handicap qui nuit à son rendement ou à sa participation, ou lorsque d'autres facteurs externes entrent en jeu. De nombreuses activités et procédés normaux de l'école sont organisés en tenant pour acquis que les élèves sont issus de familles biparentales, où un parent demeure à la maison pour répondre aux besoins de la famille. Bon nombre d'activités scolaires fondées sur des attentes selon lesquelles les parents se porteront bénévoles aux événements et à l'école, aideront à amasser des fonds, aideront les élèves à faire leurs devoirs, etc., sont déçues lorsqu'un parent, pour une raison quelconque, ne répond pas à la norme. La norme sociétale qui définit les parents ou les personnes qui sont prêtes à offrir bénévolement leurs services pourrait également changer. Lorsqu'un élève ne répond pas à la norme et que cette situation finit par influencer son apprentissage ou celui d'autres enfants, le besoin d'« ententes spéciales » et possiblement d'articles prévus par la loi s'imposent, tel l'article 12 de la *Loi sur l'éducation* du Nouveau-Brunswick qui définit les services destinés aux élèves qui ne répondent pas à la norme.¹⁰¹

Ces hypothèses suscitées par la loi et les structures qui en découlent sont-elles nécessaires pour offrir des services éducatifs? Ces hypothèses sont-elles raisonnables et reflètent-elle les réalités actuelles? Voilà les questions d'ordre systémique qui doivent être posées pour que nous puissions faire avancer le dossier de l'inclusion. Ce serait bien agréable si tous les élèves étaient prêts à apprendre en arrivant à l'école, étaient suffisamment alimentés, bien reposés et affranchis des autres difficultés ou facteurs limitant leur rendement et réalisations. Ce serait bien si tous les foyers avaient des parents qui s'engageaient et voyaient à ce que leurs enfants aient une alimentation saine et qui participaient tous à la vente de produits cuisinés et aux collectes de fonds, faisaient du bénévolat à la bibliothèque ou dans le programme des petits

¹⁰¹ *Loi sur l'éducation*, L.R.N.-B., 1997, ch. 66, article 2; 2000, ch.52, article 13.

déjeuners chauds et aidaient leurs enfants à faire les devoirs de mathématiques dans les temps libres en soirée. Ce n'est malheureusement pas souvent le cas. La plupart des parents travaillent. Bon nombre d'entre eux occupent plusieurs emplois pour joindre les deux bouts. Parfois, il n'y a qu'un seul parent. Parfois, les parents ont des handicaps. Il n'est pas toujours juste d'attribuer le problème à l'élève ou au parent. Cette analyse-ci peut ne pas traiter des répercussions que les hypothèses et le fonctionnement du système éducatif pourraient avoir.

Cela ne signifie pas que le système d'éducation ne peut pas établir de responsabilités attendues ou idéales pour les élèves et les parents. Cela signifie que le caractère raisonnable de ces attentes devrait être examiné afin de déterminer si elles sont nécessaires au fonctionnement des écoles et si elles sont conséquentes aux objectifs en matière d'inclusion scolaire. Les dispositions des lois sur l'éducation devraient refléter et prévoir le fait que bien des élèves auront besoin d'interventions de natures différentes, à des moments divers. La plupart des élèves ont besoin d'une intervention quelconque au cours de leur passage à l'école publique. Les responsabilités prévues par la loi doivent être assez étendues pour s'appliquer à tous et prendre la forme de mécanismes qui permet de répondre aux besoins de manière proactive.

Il ressort clairement de nos nombreuses séances de consultation tenues jusqu'ici dans le cadre du présent examen que la *Loi sur l'éducation* du Nouveau-Brunswick n'est pas forcément un reflet direct des pratiques quotidiennes. La plupart des enseignants ne partent pas de l'hypothèse que tous les enfants leur arriveront dans un état idéal. Cette situation ne fait que souligner encore plus l'incohérence entre les dispositions réglementaires et les valeurs et visions de l'inclusion scolaire. La loi n'a pas de répercussions sur le cadre dans lequel l'éducation se déroule et sur les ressources mises à la disposition des enseignants pour effectuer leur travail.

Rapports sur l'inclusion scolaire et l'éducation spéciale au Canada

En raison du délai très court accordé au présent examen, le cabinet AWM Legal Consulting a retenu les services d'un ancien employé du ministère de l'Éducation, Pierre Dumas, pour étudier et résumer les pratiques en vigueur au Nouveau-Brunswick et ailleurs au Canada. Les critères de cet examen ont été établis par A. Wayne MacKay et sont le reflet des exigences stipulées dans le mandat. L'étude de Pierre Dumas s'est penchée sur une autre grande quantité de sources, essentiellement les rapports provinciaux sur la question des programmes en matière d'adaptation scolaire ou d'inclusion scolaire. L'étude est structurée en tableau récapitulatif des rapports et en document d'analyse. Le texte intégral des deux documents se trouve aux annexes G et H. Dans une large mesure, les résultats de l'examen de M. Dumas visant à établir les meilleures pratiques concordent très bien avec les meilleures pratiques établies dans la partie III du Rapport des recherches préliminaires, même si les deux

études ont été menées séparément l'une de l'autre et qu'elles s'appuient grandement sur des organismes de recherche différents.

Un résumé du document d'analyse de 40 pages suit. Par souci d'être brefs et pour faciliter l'accès au contenu, nous avons employé des points d'énumération portant sur 14 domaines de critères. Il s'agit d'un résumé de l'étude réalisée par Pierre Dumas. Les conclusions ou les recommandations proviennent de cette étude précise et ne sont pas celles de l'étude en cours.

1. Compétences et connaissances nécessaires aux enseignants, aides-enseignants et autres membres du personnel pour assurer l'inclusion

- La direction d'école joue un rôle fondamental dans la livraison des services offerts aux élèves ayant un handicap. Sans les compétences et les attitudes nécessaires chez les directions, l'inclusion ne sera pas fructueuse.
- Le leadership à l'échelle scolaire fournit l'orientation, l'énergie, la cohérence et la coordination des actions.
- L'adaptabilité est une caractéristique clé des écoles inclusives, c'est-à-dire la capacité de résoudre les défis et les problèmes.
- Les compétences, les attitudes et la culture nécessaires sont la collaboration, le travail d'équipe, la capacité de faire participer activement les parents en tant que partenaires en éducation, le désir d'améliorer continuellement la participation et l'implication des élèves, le partage de l'autorité (la prise de décision et la responsabilité), une excellente capacité de résoudre les problèmes de façon créative dans un environnement d'équipe, la capacité d'utiliser les ressources et les atouts de la collectivité pour enrichir l'apprentissage tout en voyant l'école comme une ressource de la collectivité.
- En général, au pays, on oublie de former les jeunes enseignants pour qu'ils aient les compétences et l'expérience nécessaires afin de fonctionner efficacement dans un cadre d'inclusion.
- Le rôle des enseignants spécialisés a radicalement changé depuis le début des initiatives d'inclusion et ils doivent maintenant assurer un rôle de consultation auprès des enseignants en plus de travailler avec des élèves.
- La majorité des études provinciales recommandent de clarifier le rôle des aides-enseignants et indiquent que souvent ils sont appelés à effectuer des tâches pour lesquelles ils n'ont reçu aucune formation.
- En réponse au problème de transition chez les aides-enseignants, la Colombie-Britannique a adopté le projet de loi 28 sur le choix et la flexibilité en éducation publique qui permet au ministre d'établir des règlements selon lesquels un aide-enseignant est affecté à un élève pendant une année donnée et ne sera pas déplacé en raison de la clause d'ancienneté.

2. Stratégies utilisées dans d'autres provinces pour permettre au personnel scolaire d'acquérir les compétences et les connaissances nécessaires en matière d'inclusion lors de la formation du personnel (initiale et en cours d'emploi)

Les méthodes les plus courantes d'offrir de la formation ou du perfectionnement professionnel en cours d'emploi sont les suivantes :

- séances de formation, conférences, démonstrations, simulations, ateliers, séminaires, observations
- parrainage
- groupes d'étude
- recherche-action
- modèle du mentor

Diverses stratégies pour offrir le perfectionnement professionnel :

- apprentissage à distance (en ligne)
- mentorats à l'échelle locale
- heures flexibles
- cours hors campus, cours du soir

3. Mesures d'efficacité du programme et évaluation des progrès des élèves

- Le Manitoba propose de faire des plans d'intervention pour les élèves ainsi que des plans pour l'école ou pour le district comme base de l'évaluation de l'efficacité et de l'efficacéité.
- Plusieurs provinces s'appliquent à mettre au point des indicateurs qui font partie d'un système de reddition de comptes.
- Des systèmes efficaces utilisent les renseignements recueillis pour traiter de la santé du système d'éducation.
- Le protocole de l'Ouest et du Nord canadiens (un consortium des provinces de l'Ouest et des territoires du Nord) mène une étude sur les indicateurs d'adaptation scolaire.
- Le groupe Ontario 2003 définit des normes en tant que point de référence clair afin d'expliquer les attentes et la façon de les évaluer. Il propose des normes dans les domaines suivants : évaluation, planification de programme, programmes d'intervention, niveaux de service, normes d'enseignement, démarches des parents, titres de compétence du personnel.
- Le rapport de la Nouvelle-Écosse formule également des recommandations intéressantes, par exemple, que les conseils scolaires contrôlent les plans d'intervention auprès des élèves afin de garantir que des objectifs sont élaborés et mis en œuvre de manière appropriée et mesurable, etc.

4. Options pour les écoles rurales et les petites écoles

- Le rapport du groupe de travail de la Colombie-Britannique de 2003 intitulé « Améliorer l'apprentissage en milieu rural » recommande d'investir dans le perfectionnement professionnel du personnel des milieux ruraux, de travailler avec des partenaires afin d'établir un réseau d'éducateurs et d'administrateurs en milieu rural, d'encourager des partenariats locaux, de trouver des solutions qui réduisent les coûts d'exploitation, de partager les services parmi les districts et les régions en ce qui concerne les petites localités, de revoir le

financement des écoles rurales, d'employer la technologie en vue d'enrichir les possibilités d'apprentissage destinées aux élèves et aux enseignants en milieu rural et de créer des solutions et des partenariats inventifs.

- La Saskatchewan recommande des politiques et des lignes directrices en matière de services à partager : partenariats avec les conseils scolaires et les organismes communautaires (hôpitaux, conseils régionaux, etc.) afin d'offrir une plus grande gamme de services en régions rurales.

5. Solutions aux problèmes de composition de la salle de classe

- La Colombie-Britannique a adopté le projet de loi 28 qui veut soustraire à la négociation collective le droit de déterminer la composition des salles de classe.
- Dans son Plan d'apprentissage de qualité (PAQ), le Nouveau-Brunswick s'engage à maintenir une réduction de l'effectif des salles de classe durant les cinq premières années d'école et à aider les districts à expérimenter avec divers modèles d'aménagement d'horaire.
- L'étude démontre que cette question en particulier est aussi importante sinon plus importante que le climat qui règne dans la salle de classe ou l'environnement nécessaire à l'apprentissage des élèves.

6. Niveaux de service et organisation des ressources pour la prestation de services non éducatifs nécessaires à l'apprentissage des élèves atypiques

- Toutes les études au pays reconnaissent que les écoles seules ne peuvent répondre à tous les besoins des enfants à l'école. Toutes les études trouvent essentiel que les actions des intervenants de divers autres établissements et organismes (de santé, sociaux, etc.) soient coordonnées et harmonisées dans le meilleur intérêt des enfants.
- La plupart des études recommandent que le ministre de l'Éducation travaille avec d'autres ministres pour garantir aux élèves à besoins particuliers l'accès à une gamme de services et ce, dès la petite enfance en passant par les études primaires jusqu'à la fin des études secondaires, y compris la transition vers les études postsecondaires ou le travail. Bon nombre d'entre elles voient le plan d'intervention auprès de l'élève en tant que moyen de coordonner et d'intégrer la prestation de services.
- Chaque province possède des programmes qui permettent la collaboration interministérielle dans la prestation de services. La Saskatchewan a le programme le plus détaillé, appelé **School^{plus} / l'École^{plus}**. Ce programme offre une nouvelle vision des écoles en tant que centre d'apprentissage, de services et de collectivité pour les enfants, les jeunes et les familles. La collaboration la plus importante

que ce rapport met en évidence se situe sur le plan de l'enseignement préscolaire, de la diversité culturelle, de la santé, des questions sociales, de troubles affectifs et de troubles comportementaux.

- Le Québec reconnaît que l'école est un point d'entrée d'une variété de services dans les domaines de la santé et des services sociaux, des services offerts par les organismes communautaires et des stratégies d'emploi pour les jeunes.

7. Le rôle de l'éducation publique à l'endroit des enfants d'âge préscolaire qui risquent d'entrer à l'école avec des retards au plan éducatif

- La plupart des recommandations reconnaissent qu'une intervention précoce peut éviter des interventions coûteuses plus tard.
- La plupart des recommandations reconnaissent les avantages de dépister très tôt les élèves ayant des besoins particuliers et d'intervenir auprès d'eux.
- On retrouve dans le du plan d'apprentissage de qualité du Nouveau-Brunswick plusieurs initiatives qui visent l'élaboration de normes pour l'enseignement préscolaire et la mise en place de programmes de transition pour les élèves qui entrent à l'école. **(vérifier le texte dans le document anglais à la page 76)**

8. Planification de la transition pour les élèves à besoins particuliers

- La planification de la transition a lieu lorsqu'un élève passe d'un niveau scolaire à l'autre ou lorsqu'il change d'école. La planification de la transition devrait faire partie de tout plan d'intervention auprès d'élève.
- Parmi les transitions à prendre en compte, il y a le passage du niveau d'enseignement préscolaire à l'école primaire, du primaire au secondaire, du secondaire au postsecondaire. Cela peut vouloir dire des études plus poussées afin de satisfaire aux exigences de travail ou d'autres activités communautaires.
- Une planification de la transition médiocre tend à faire ressortir les lacunes du service. La plupart des études au pays recommandent un système coordonné entre les divers ministères pour assurer une continuité efficace du service et une planification de la transition.

9. Survol de diverses pratiques au Canada dans l'objectif d'établir les meilleures pratiques et les principales difficultés

- L'une des principales difficultés réside dans l'accroissement dans les salles de classe canadiennes de problèmes de comportement souvent liés à des problèmes sociaux ou affectifs chez certains élèves. Les écoles sont souvent mal équipées pour faire face à ces situations.

- Il y a quelques années, le ministre de l'Éducation du Nouveau-Brunswick a adopté une politique sur le « milieu propice à l'apprentissage ». Grâce à cette politique, les écoles doivent préparer chaque année un plan visant à favoriser un environnement d'apprentissage positif. De la formation a été offerte dans des domaines tels que les écoles de qualité, l'intervention en cas de crise non violente et les stratégies pour répondre aux besoins des élèves ayant des problèmes de comportement.
- D'autres provinces ont mis au point des politiques communes avec d'autres ministères afin de combler les besoins sociaux, affectifs et comportementaux des élèves. Cela devrait faire partie d'une prestation de services intégrés et être accompagné davantage de formation.
- Dans le rapport de l'Alberta intitulé *Chaque enfant apprend, chaque enfant réussit*, les écoles deviennent des centres de services pour les enfants et les familles. Cela ne signifie pas forcément que tous les services sont dirigés par les écoles ou les conseils scolaires, mais que les écoles sont considérées le point d'entrée unique pour la gamme des services essentiels aux enfants.
- Au Québec, l'école est le point d'entrée pour une variété de services dans les domaines de la santé et des services sociaux, des services offerts par les organismes communautaires et des stratégies d'emploi pour les jeunes. Les directions d'école jouent un rôle clé dans l'intégration et la coordination de ces services. Par exemple, la politique *Deux réseaux, un objectif : le développement des jeunes*, (2003), prévoit des activités complémentaires en services de santé, en services sociaux et éducatifs.
- Le rôle des parents est aussi un défi important pour les éducateurs. La plupart des études au pays recommandent de préparer un guide à l'intention des parents pour les renseigner sur les politiques et les procédés d'accès aux services, les décisions d'appel, les plans d'intervention auprès de l'élève, la planification de la transition et les façons de collaborer avec les écoles et les fournisseurs de services. À la suite de son examen, l'Alberta a revu son document destiné aux parents, maintenant intitulé *The Learning Team*, qui est une bonne référence en la matière.

10. Recherche sur le programme d'enseignement et l'innovation pédagogique

- Le personnel scolaire devrait être à la fine pointe de l'information et des dernières théories du processus d'apprentissage. Il doit être conscient du rôle que jouent la motivation et la confiance dans l'apprentissage de qualité ainsi que du rôle de l'enseignant dans le fait de susciter la motivation et la confiance chez les élèves.

- Une culture de collaboration doit prendre forme avec tous les intervenants dans les écoles. La collaboration permet la création d'un environnement propice à un apprentissage de qualité.
- Les enseignants devraient créer leur propre modèle pédagogique en ayant recours à diverses théories soit humaniste, comportementale, cognitive et constructiviste et en choisissant des approches pédagogiques pertinentes dans un contexte particulier. Les approches pédagogiques définissent les interactions des élèves, des activités d'apprentissage et des enseignants. Deux concepts fondamentaux devraient guider ces choix : la cohérence pédagogique et l'enseignement différencié.
- Les approches pédagogiques devraient aussi prendre en compte les objectifs en matière d'éducation et d'inculquer les valeurs de l'interdépendance et du partage, de l'autonomie sociale et intellectuelle et du respect de soi et des autres. Tous les intervenants à l'école devraient être conscients de cette philosophie éducative.
- La pédagogie différenciée repose sur l'idée que tous les enfants peuvent apprendre, mais qu'ils le font à leur propre manière, et que chaque enfant a simultanément des forces et des difficultés. Un enseignant qui a recours à l'enseignement différencié cherche à évaluer les produits d'apprentissage ainsi que le processus d'apprentissage de chaque élève. De concert avec diverses approches pédagogiques, cet enseignement crée les conditions qui favorisent un environnement d'apprentissage riche et stimulant. De plus, on trouvera encore des enfants dont les forces particulières ou les difficultés cognitives exigeront un aménagement supplémentaire.
- Le rapport « *Écoles qui se soucient et respectent les besoins des élèves* (2004) » de la Saskatchewan encourage le concept de programme d'études et d'enseignement adaptés aux besoins des élèves. Il tient compte de l'environnement d'apprentissage (la salle de classe et son atmosphère), du matériel scolaire et pédagogique, de l'enseignement, de la qualité des relations entre les enseignants, des élèves, des parents et de la collectivité ainsi que des valeurs et des besoins de la collectivité.
- Les expressions telles qu'accommodation, modification et individualisation sont souvent définies de manière très différente dans tout le pays et souvent mal interprétées par les professionnels dans l'ensemble des provinces. Par exemple, le terme « adaptation » en Nouvelle-Écosse est équivalent au terme « accommodation » au Nouveau-Brunswick.
- Une évaluation véritablement efficace a lieu continuellement et indique souvent la nécessité de diverses approches pédagogiques. L'utilisation de diverses approches pédagogiques élimine souvent le besoin d'évaluations officielles des difficultés d'apprentissage.

11. Autres recherches, modèles et initiatives pertinents au Canada

- Alberta Learning. *Assessment and Identification of Students with Special Needs –Grades 1-12* (2004). Les décisions en éducation reposent sur les résultats d'évaluation du fonctionnement d'un élève dans divers domaines à l'aide d'une variété de mesures. Tous les résultats d'évaluation sont consignés dans le dossier de l'élève.
- Définition de l'inclusion (Manitoba) : l'inclusion est une façon de penser et d'agir qui permet à chaque personne de se sentir acceptée, valorisée et en sécurité. Une communauté inclusive évolue constamment en réponse aux besoins de ses membres. Une communauté inclusive cherche à améliorer le bien-être de chacun. L'inclusion va plus loin que le simple emplacement physique et englobe un système de valeurs et de croyances qui fait la promotion de la participation, de l'appartenance et de l'interaction.
- Les politiques en éducation spéciale ne devraient pas être trop nombreuses ni trop complexes (comme les politiques de l'Ontario). Pour être efficaces, elles devraient offrir une structure d'action qui permet des décisions personnalisées et la créativité. Par exemple, le Manitoba (2001) propose une politique qui inclut les éléments suivants :
 - des règlements qui visent la préparation de plans d'intervention auprès des élèves, plans qui précèdent la participation des parents, prévoient des processus d'évaluation annuelle et la résolution de conflit;
 - des critères pour assurer un service minimal aux élèves ayant des handicaps et à leurs parents;
 - des directives claires sur des questions controversées, notamment sur les procédés disciplinaires pour les élèves ayant des handicaps.
- Pour ce qui est du niveau de service, la Saskatchewan a une politique sur les titres de compétence du personnel et le perfectionnement professionnel qui exige que le ministre fournisse de l'aide et du soutien aux conseils scolaires afin de s'assurer de la compétence du personnel et de la continuité du perfectionnement professionnel.

12. Difficultés cernées par l'analyse sommaire de toutes les autres études

- Le besoin de définitions claires de l'inclusion et du langage utilisé dans l'éducation spéciale. Des politiques vagues mènent à des interprétations différentes dans toutes les provinces. Également, les définitions varient d'une province à l'autre. Par exemple, « élève ayant des besoins particuliers ou élève ayant des besoins spéciaux » (special needs), etc.
- L'expression « élève ayant des besoins particuliers » (students with particular needs) est employée à Éducation, Formation et Jeunesse

Manitoba (2001). Cette expression est plus inclusive, car elle renvoie à tout besoin, et comprend à la fois les élèves surdoués, les élèves à risque, les élèves avec troubles d'apprentissage ou autres.

- De plus, les expressions telles qu'accommodation, adaptation, modification, individualisation, programme d'adaptation scolaire, plan d'éducation spéciale, plan d'intervention, plan de programme personnel peuvent être vagues et soumises à une interprétation qui diffère.
- D'autres expressions sont assujetties à des définitions différentes, par exemple, continuum de services est une expression qui demande à être définie, rendre des comptes (Accountability Process).

13. Formation initiale offerte dans les universités francophones

Pour des raisons organisationnelles, les conclusions relatives à ce critère sont présentées dans la section suivante qui traite de la formation initiale et en cours d'emploi du personnel en matière de programmes d'inclusion scolaire.

14. Recherche sur les modèles de financement de l'éducation spéciale à l'échelle nationale

Pour des raisons organisationnelles, les conclusions relatives à ces critères sont présentées dans une section plus loin qui traite du financement des écoles.

Formation préalable et en cours d'emploi en matière d'inclusion scolaire

Également en raison du délai très court accordé au présent examen, le cabinet AWM Legal Consulting a retenu les services du professeur Michael Fox de l'Université Mount Allison afin de mener une étude à la grandeur du pays sur la formation initiale et en cours d'emploi des enseignants, des aides-enseignants et des administrateurs de services aux élèves en matière de programmes d'inclusion scolaire. Les critères de cet examen ont été établis par A. Wayne MacKay et sont le reflet des exigences stipulées dans le mandat. Le texte intégral de cet examen, à l'exception des recommandations du professeur Fox, se trouve à l'annexe I. Les conclusions et les recommandations du rapport du professeur Fox constitueront la base des recommandations du rapport final. Ses recommandations seront annexées au rapport. Aucune conclusion finale n'a été atteinte à ce stade-ci.

Le rapport Fox fait un examen complet des questions entourant la formation des enseignants actuellement en place et ceux de la prochaine génération de sorte qu'ils puissent s'épanouir dans des cadres d'enseignement inclusif. « Dans tout le pays, les enseignants ont des inquiétudes face à leur capacité de déterminer et d'évaluer les élèves ayant des handicaps ou les élèves ayant des troubles du comportement, d'établir des programmes d'études pour eux et de leur enseigner. Ils s'inquiètent également des rôles et des responsabilités des membres de " l'équipe " dans la prestation de l'inclusion scolaire. »¹⁰² Les attitudes et les niveaux de préparation de tout personnel sont aussi des préoccupations courantes.

Au Nouveau-Brunswick, le *Plan d'apprentissage de qualité* (2003) établit des normes élevées en matière de prestation des services en inclusion scolaire et engage les enseignants à « poursuivre, au besoin, d'autres possibilités

¹⁰² Professeur Fox, « 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 inclusifs », p. 1.

d'apprentissage souples afin de combler les besoins éducatifs de tous les élèves. » Cependant, aucun mécanisme clair n'existe pour s'assurer que les enseignants actuels ou futurs ont la formation pour remplir cet engagement. Le rapport Fox présente un résumé de ce qui est offert dans les établissements postsecondaires anglophones au Nouveau-Brunswick et met en lumière les programmes et possibilités d'inclusion scolaire dans d'autres parties de la région et ailleurs. Divers modes de prestation de programmes sont également explorées.

En général, au niveau du baccalauréat, seulement quelques cours obligatoires et facultatifs offrent un enseignement en pratiques inclusives ou en pratiques qui visent les apprenants ayant des handicaps. Il en existe encore moins au niveau de la maîtrise, quoique l'Université du Nouveau-Brunswick offre un diplôme de maîtrise avec une spécialisation en apprentissage exceptionnel. En ce qui concerne l'état de la formation en cours d'emploi, « la formation en inclusion scolaire a été en grande partie élaborée au sein des écoles, des districts scolaires, de la Fédération des enseignants du Nouveau-Brunswick et du ministère de l'Éducation ». ¹⁰³ Des lignes directrices et des normes ont été élaborées par le ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, en collaboration avec les enseignants-ressources. De plus, la Fédération des enseignants du Nouveau-Brunswick offre quelques cours facultatifs dans le cadre de la formation dispensée à ses membres.

L'exigence officielle pour l'embauche des aides-enseignants (AE) se limite à un diplôme d'études secondaires. Même si bon nombre d'aides-enseignants possèdent beaucoup plus de formation et d'expérience, il n'existe aucune exigence en matière de titre de compétence ou d'attestation. La plupart d'entre eux ont peu de formation ou d'expérience lorsqu'il s'agit de traiter d'handicaps précis ou de problèmes de comportement et les enseignants sont souvent peu préparés ou formés pour travailler efficacement avec un aide-enseignant. « Il n'y a aucune formation initiale ou en cours d'emploi consacrée à cette relation cruciale » ¹⁰⁴. On trouve quelques possibilités de formation en éducation préscolaire au Nouveau-Brunswick dans le cadre du réseau des collèges communautaires et le Collège Oulton offre un programme de certificat d'aide-enseignant.

Le rapport Fox constate que la recherche et les pratiques en inclusion scolaire sont bien en avance sur le programme d'études qui existe dans la plupart des facultés d'éducation en Amérique du Nord. Dans une enquête de 2004 menée auprès des 54 établissements membres de l'Association canadienne des doyens de l'éducation, toutes les universités ont accordé une certaine attention au rôle de l'inclusion dans les écoles. Les programmes varient de huit à vingt-quatre mois. Une autre complication tient au fait qu'il n'existe aucune définition ou approche nationale cohérente de l'inclusion scolaire et les établissements sont

¹⁰³ *Ibidem*, p. 7.

¹⁰⁴ *Ibidem*, p. 8.

portés à refléter les politiques et la législation en vigueur de leur province. La plupart traite l'inclusion comme dans les établissements du Nouveau-Brunswick, à savoir l'ajout au programme de formation des enseignants en place d'un ou de cours particuliers qui traitent de l'inclusion scolaire ou de l'enseignement auprès des apprenants ayant des handicaps.¹⁰⁵

La formation en ligne offre des possibilités pour le développement de compétences nécessaires à la mise en œuvre de l'inclusion. Bien des personnes participant à l'étude du professeur Fox ont indiqué que la formation en ligne serait une bonne façon de former les aides-enseignants et de mettre à jour leurs compétences. Les enseignants interviewés étaient d'avis qu'on devait reconnaître « un net besoin d'interaction face-à-face pour au moins une partie de programme de formation destiné aux enseignants en inclusion scolaire ».¹⁰⁶

Plusieurs moyens ont été établis à la grandeur du pays pour étudier l'inclusion scolaire. Ils incluent le Centre for Inclusive Education à l'Université Western de Ontario et d'un partenariat entre la faculté de l'éducation de l'Université York et le Marsha Forest Centre/Inclusion Press à Toronto. L'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario de l'Université de Toronto dispose de l'un des programmes d'études supérieures les plus imposants sur les handicaps, la psychologie scolaire et l'inclusion scolaire.

Le besoin de formation plus poussée chez les enseignants afin de mieux les préparer à enseigner dans un système d'inclusion scolaire est un thème qui revient constamment dans le rapport du professeur Fox et dans les séances de consultation continue qui ont été tenues dans le cadre du présent examen. En ce sens, le perfectionnement des compétences ainsi que les attitudes et l'importance à accorder à la philosophie de l'inclusion sont des défis qu'il faut relever. Cette étude démontre que les universités du Nouveau-Brunswick offrent une approche très élémentaire pour aider les enseignants à se préparer à enseigner dans un cadre d'inclusion. Les prochains paragraphes résument les problèmes recensés par le professeur Fox et fournissent le contexte éclairant de ses recommandations qui seront annexées au rapport final.

Premièrement, presque toute la formation des enseignants du premier cycle a lieu dans les campus de Fredericton (et un petit programme à Moncton) et aucun cours ou programme en inclusion scolaire n'est offert en ligne. De grandes régions rurales et de petits centres de la province ne sont pas bien desservis par ces programmes. Deuxièmement, les cours de deuxième cycle sont très limités et, encore une fois, seulement offerts à Fredericton. Troisièmement, la formation pédagogique des aides-enseignants au Nouveau-Brunswick est très limitée et peu ou pas de titres de compétence ne sont exigés pour exercer cette fonction

¹⁰⁵ *Ibidem*, Fox cite Vianne Timmons, *Preservice Training/Teacher Professional Development*. Communication présentée au Sommet national sur l'inclusion scolaire, Ottawa, Ontario, novembre 2004, p. 9-10.

¹⁰⁶ *Ibidem*, p. 11.

importante. Quatrièmement, le réseau des Collèges communautaires du Nouveau-Brunswick n'offre que peu de formation en inclusion scolaire dans leurs établissements à l'échelle de la province. Cinquièmement, des cours de perfectionnement professionnel offerts par la Fédération des enseignants et des enseignantes du Nouveau-Brunswick ne sont pas reconnus par les universités dans le cadre d'un programme qui mène à un diplôme. Cette lacune dissuade les personnes qui suivent ces cours non obligatoires. Sixièmement, peu de titres de compétence sont exigés de la part des enseignants, du personnel-ressources, des administrateurs ou du personnel des services aux élèves en matière de normalisation des compétences et des connaissances requises pour travailler avec les élèves exceptionnels, de l'importance de l'inclusion et des techniques d'enseignement différencié. Enfin, même si de nombreux exemples de bonnes relations existent entre les membres du corps professoral des universités du Nouveau-Brunswick, les enseignants et les conseillers des écoles et le ministère de l'Éducation, il y a un grand fossé entre les besoins exprimés par les enseignants du système scolaire et les professionnels des services aux élèves et la capacité, ou le désir, de nos universités publiques et de nos facultés d'éducation de combler ces besoins.

Au plan de la formation préalable en langue française qui s'adresse au personnel, Pierre Dumas, dans son rapport précité, établit les diplômes offerts et fait ressortir les cours obligatoires pertinents offerts dans les établissements d'enseignement postsecondaire de langue française au Canada. L'enquête de Pierre Dumas inclut l'Université de Moncton (Faculté des sciences de l'éducation), l'Université de Sherbrooke (Faculté d'éducation), l'Université du Québec (Sciences de l'éducation), l'Université Laval (Faculté des sciences de l'éducation) et l'Université de Montréal (Faculté des sciences de l'éducation). Dans l'ensemble, ses constatations ressemblent de près à celles du professeur Fox. Pierre Dumas indique que, dans la plupart des programmes, il existe quelques cours spécialisés requis qui traitent de certaines questions pertinentes à l'enseignement dans un cadre inclusif, notamment l'« adaptation scolaire », la « psychopédagogie » et les « élèves en difficulté ». Certains programmes offrent des diplômes spécialisés en « adaptation scolaire » aux niveaux du baccalauréat et de la maîtrise.

Financement scolaire

Les conclusions de Pierre Dumas sur le financement des écoles dans le rapport d'étude susmentionné sont présentées dans les trois prochains paragraphes.

On compte deux modes de financement partout au pays : le financement par inscription et le financement catégories. Le premier assure un financement selon l'inscription totale dans un district scolaire. Ses principaux avantages résident dans la simplicité administrative et la liberté qu'il confère à l'administration locale de répartir les fonds. Ses désavantages sont qu'il ne tient pas compte des particularités de certains élèves ou d'une certaine région. Le deuxième mode de

financement permet la répartition des sommes selon les besoins des élèves ou des districts. Ses désavantages sont qu'il exige un établissement plus précis des besoins et un travail administratif plus complexe pour le faire fonctionner. Ce mode limite également l'administration locale et la répartition des ressources.

Le Nouveau-Brunswick utilise le premier mode. Le budget réel en cours au Nouveau-Brunswick (selon Pierre Dumas) découle de la fusion, en 1987, des sommes utilisées pour l'opération des classes auxiliaires, le financement du programme « Plan global des services aux élèves aux prises avec des troubles d'apprentissage » et le financement des divers programmes offerts par les districts scolaires à l'époque. Ce budget initial n'était pas établi en fonction des besoins des élèves ayant des besoins particuliers, mais selon l'argent disponible en 1987, au moment du fusionnement de l'éducation générale et spéciale au Nouveau-Brunswick.

Certaines administrations semblent se diriger vers un modèle combiné qui intègre le financement à base d'inscription et le financement axé sur le besoin. Le besoin peut provenir de l'élève, de l'école, du district ou de la région. Le modèle peut tenir compte des besoins des individus, des programmes des élèves à risque, de la prévention et de l'intervention précoce.

De manière totalement indépendante de Pierre Dumas, nous avons examiné plusieurs sources qui traitent du financement des écoles et avons entendu plusieurs exposés à cet égard lors du processus de consultation. Une étude intéressante réalisée par Eldon Rogerson à l'intention de la Fondation d'éducation des provinces de l'Atlantique comporte une section sur le financement. Cette étude porte sur « l'éducation spéciale » en mettant un certain accent sur l'inclusion. Dans son rapport, Rogerson constate que bien des administrations, y compris celle des États-Unis, se sont récemment penchées sur le mode de financement de l'éducation spéciale. L'auteur fait état d'une tendance vers des modèles de financement qui sont aussi exempts que possible de mesures incitatives qui favorisent les placements à coût élevé en éducation spéciale. Voici comment il décrit ces modèles de financement.

Système de financement fondé sur le coût - Dans ce modèle, le montant d'aide qu'un district ou un conseil reçoit pour un élève à besoins particuliers est directement lié au coût des services offerts à l'élève. Puisque toutes les formules de financement sectoriel possèdent une justification sous-jacente des coûts, bon nombre d'experts en financement scolaire et décideurs préfèrent des systèmes qui fixent les montants de financement selon les différences réelles du coût des services. Cependant, ces systèmes posent parfois des problèmes, car ils engendrent des incitatifs fiscaux favorisant des placements à coût élevé souvent offerts dans des salles de classe ou des installations séparées.

Système fondé sur les ressources ou la pondération des élèves - Il s'agit de financement public où on a tendance à encourager le placement dans des salles de classe séparées, des écoles ou des installations en se fondant sur les ressources ou la pondération des élèves qui varient selon le contexte principal dans lequel les élèves reçoivent les services.

Système fondé sur la pondération des élèves - Dans ce modèle, il y a deux catégories ou plus de financement basés sur le nombre d'élèves en éducation spéciale exprimés en multiple d'aide accordée à une salle de classe régulière. Tout système fondé sur la pondération des élèves engendrera un incitatif pour désigner des élèves qui nécessitent des services en éducation spéciale, incitatif créé par les allocations. L'allocation basée sur le type de placement d'élèves a tendance à offrir moins de flexibilité aux décideurs locaux.

Système de financement fondé sur les ressources - Ce système est basé sur la répartition des ressources en éducation spéciale, par exemple, le nombre d'enseignants ou de salles de classe. Le nombre de salles de classe est attribué selon la proportion d'élèves par effectif de personnel prévu à cette fin, et ce, par type d'atypie ou de placement.

Système de financement fondé sur le recensement ou système de financement global - Dans ce modèle, les ministères attribuent les fonds aux conseils selon le nombre total d'élèves qui relèvent dans leur ressort.¹⁰⁷

Dans une étude récente, préparée dans le cadre du *Western and Northern Canadian Protocol*, on a examiné les pratiques de financement de l'éducation dans l'ensemble du Canada. L'accent a été mis sur le financement des élèves ayant des besoins particuliers. Un questionnaire a été envoyé aux treize gouvernements provinciaux et territoriaux au Canada. Voici le résumé des résultats de ce questionnaire.

- Près de la moitié des gouvernements ont des systèmes de subventions où les revenus sont mis en commun à partir de sources locales, provinciales et territoriales. Ces revenus sont redistribués aux districts scolaires locaux selon une formule de calcul; le gouvernement fédéral offrant 100 % des fonds.
- Seuls deux gouvernements répondants incluent une partie de leur financement dans l'allocation de base destinée aux besoins particuliers. Outre cette attribution, diverses permutations et combinaisons d'approches sont utilisées.

¹⁰⁷ Eldon Rogers, « A Review of Special Education » (Fondation d'éducation des provinces atlantiques, 2001).

- Six gouvernements utilisent l'approche de subvention fixe ou de somme directe en les combinant à d'autres modes de financement. Deux gouvernements font appel à une approche par unité pour une partie de leur structure de subvention qui vise l'éducation spéciale.
- La plupart des gouvernements emploient une forme quelconque de désignation de l'élève au moins pour une portion de leurs subventions destinées à l'éducation spéciale.
- Les définitions de l'éducation de la petite enfance varient à la grandeur du pays. C'est en Alberta que le programme de l'éducation de la petite enfance est le plus complet pour les élèves ayant des besoins particuliers. La Saskatchewan appuie certains élèves qui ont des handicaps désignés en offrant des programmes qui commencent dès l'âge de trois ans. L'Ontario a un programme de maternelle complet qui inclut les élèves ayant des besoins particuliers. Plusieurs autres provinces et territoires offrent des services d'éducation de la petite enfance par le truchement d'autres services ou ministères gouvernementaux. Les services de la petite enfance qui ne sont pas rattachés à l'éducation ne faisaient pas partie de cette analyse.

De plus, les auteurs résumant les défis les plus courants ayant trait au financement de l'éducation spéciale et aux orientations futures.

- Défi : le nombre croissant d'élèves, notamment ceux qui ont de grands besoins.
- Défi : les questions d'équité, tant dans la gamme des besoins des élèves que dans l'ensemble des districts ou des divisions scolaires. Ces questions sont exacerbées par les décisions rendues récemment par les tribunaux concernant l'autisme et les troubles du spectre de l'autisme.
- Défi : les questions liées à l'obligation de rendre compte. Cela n'implique pas seulement de mesurer les résultats mais également les composantes que sont la contribution et les processus d'un système complet de comptes à rendre.
- Orientations futures : accorder une plus grande flexibilité aux gouvernements locaux. Il s'agit d'un thème prédominant dans la plupart des administrations gouvernementales qui doit être accompagné de meilleurs mécanismes pour rendre compte de la mesure des résultats des élèves et du respect des normes provinciales ou territoriales régissant les programmes et les services.¹⁰⁸

Cette étude pancanadienne fournit une analyse comparative très intéressante du financement et des nombreuses questions complexes qui s'y rattachent. Elle présente plusieurs tableaux faciles à analyser. Il est intéressant de remarquer que l'étude soulève la question de la croissance du nombre d'élèves ayant des

¹⁰⁸ McBride, Shirley, « Executive summary », *Funding Students with Special Needs: A Review of Pan-Canadian Practices*, présenté par McBride Management Ltd. au Western and Northern Canadian Protocol (novembre 2004) (ci-après, *McBride Review*).

besoins particuliers. Les auteurs font observer que les cas de croissance les plus souvent mentionnés sont l'autisme et les troubles du spectre de l'autisme, les handicaps multiples, les troubles de comportement et les enfants ayant un handicap physique ou une dégradation chronique de la santé.¹⁰⁹

Malgré sa valeur en tant qu'outil de comparaison, cette étude offre très peu de détails sur la situation au Nouveau-Brunswick. L'étude des coûts réalisée par le Bureau du contrôleur du Nouveau-Brunswick¹¹⁰ fournit une répartition détaillée de la totalité des coûts dans chaque district scolaire du Nouveau-Brunswick. Les auteurs fondent leurs conclusions sur l'information provenant du livre de la paie et sur les sondages effectués auprès des districts. Ils mettent en garde contre les écarts qui existent dans l'application des services éducatifs dans les localités.¹¹¹

Les conclusions et les recommandations du *Rapport du contrôleur* traitent des deux questions importantes suivantes. D'abord, le rapport établit que le Nouveau-Brunswick est l'une des seules provinces au Canada qui n'a pas de mécanisme séparé pour financer les besoins des élèves ayant des handicaps plus sévères. Puis, il indique que les niveaux de services et les définitions d'adaptation scolaire varient d'un district à l'autre et que les districts font valoir que les parents et les groupes de défense exercent de plus en plus de pression pour accroître le niveau de services offerts. Le *Rapport du contrôleur* recommande l'établissement de normes à l'échelle provinciale concernant les niveaux de service et de définitions de l'adaptation scolaire. Le rapport souligne que des normes provinciales permettront aux districts de réagir plus facilement aux pressions exercées par les parents et les groupes de défense qu'elles favoriseront l'établissement d'un niveau de services uniforme à l'échelle de la province et qu'elles accroîtront la transparence et la responsabilisation à l'intérieur du système.

Quelques autres ressources à ce sujet ont fait leur apparition, notamment le document *Funding Special Education*. Même si la perspective de ce recueil d'essais est surtout américaine, il traite de nombreuses questions relatives au financement de l'éducation spéciale.¹¹²

La question de « choix parental » ou d'un système de bons d'éducation a également été soulevée dans des présentations écrites lors de nos consultations tenues jusqu'à ce jour. Un système de bons d'éducation signifie que le gouvernement prélève des taxes et distribue ensuite un bon qui peut être encaissé dans une école du choix du parent ou, autre voie, remet des crédits d'impôt ou d'autres incitatifs fiscaux aux personnes qui paient pour un

¹⁰⁹ McBride Review, *ibidem*, p. 30.

¹¹⁰ Services de vérification et de consultation, « Étude des coûts – Élèves exceptionnels », (Nouveau-Brunswick : Bureau du contrôleur, 2004. (Ci-après, *Rapport du contrôleur*)

¹¹¹ *Rapport du contrôleur*, *ibidem*.

¹¹² Thomas B. Parrish et al., *Funding Special Education* (Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc., 1999).

enseignement privé. Bon nombre de personnes croient que ce système pourrait offrir de grands avantages au système d'éducation, y compris une plus grande participation démocratique.¹¹³ De plus, les tenants de cette position estiment qu'en ne fournissant pas de système fondé sur la méthode des pièces justificatives, le gouvernement du Nouveau-Brunswick contrevient aux accords internationaux qui soutiennent le droit des parents à choisir le genre d'éducation que recevra leur enfant.

Un point de vue contradictoire sur la question d'un système de bons d'éducation ou du « choix parental » est exprimé dans un article publié par Jerry Paquette intitulé « Public Funding for “Private” Education: Enhanced Choice at What Price in Equity? ». L'auteur apporte une analyse détaillée de la recherche effectuée sur l'utilisation des bons et il soulève des questions sur le plan de l'égalité.¹¹⁴ Ce modèle de financement sera davantage débattu dans le Rapport récapitulatif du processus de consultation et dans le Rapport final suivant la présente étude.

Le financement et l'organisation des autres services que l'on considère nécessaires à l'apprentissage de l'élève à l'école constituent un problème de financement connexe et un mandat important de cette étude. Parmi ces autres services, on relève les orthophonistes, les infirmières, les physiothérapeutes, les médecins et autres. Tel que décrite dans la prochaine section, à l'heure actuelle, au Nouveau-Brunswick, l'Entente sur les services de soutien à l'éducation établit des partenariats avec divers ministères afin d'offrir des services de soutien à l'éducation. Un aspect positif de cette approche est qu'en finançant et en organisant ces services à l'éducation par l'entremise d'organismes externes, ils deviennent ainsi admissibles à un appui financier du gouvernement fédéral. Si nous avons bien compris, ces éléments ont été pris en compte lors de la formulation de cette Entente. Une autre option à envisager dans le financement et l'organisation de ces services est de passer directement par le ministère de l'Éducation.

Pour conclure notre étude sur le financement scolaire et en guise de présentation de la prochaine section portant sur le contexte néo-brunswickois, nous présenterons dans les prochains paragraphes les approches de financement actuelles aux secteurs francophone et anglophone du Nouveau-Brunswick. Règle générale, les approches de financement aux deux secteurs se ressemblent, sans être identiques. Les deux secteurs ont recours à la méthode des postes budgétaires qui établit la formule de financement dans les divers domaines d'activités scolaires, y compris le personnel, les ressources pédagogiques, l'entretien et le bureau de district. Ces budgets emploient souvent une certaine somme par élève pour en arriver au montant de financement déboursé par le district dans chacune des catégories (financement selon le recensement). Par exemple, les secteurs francophone et anglophone déboursent

¹¹³ « Document de discussion du 18 décembre : Augmenter la participation démocratique en offrant un choix dans l'éducation », exposé écrit présenté au cabinet AWM Legal Consulting Inc.

¹¹⁴ *Education Law Journal* (2000), 12, p.133-195.

8 \$ par élève (selon le nombre d'élèves inscrits en septembre de l'année précédente) pour le matériel de bibliothèque.¹¹⁵ D'autres postes budgétaires prévoient un poste par tel nombre d'élèves. Le ratio de cette formule varie selon le poste créé et la catégorie hiérarchique. Par exemple, les aides-bibliothécaires sont affectés de cette manière, soit d'un équivalent temps plein par 1000 élèves au secteur anglophone et d'un équivalent par 498 élèves au secteur francophone.¹¹⁶ Certains postes budgétaires attribuent les sommes selon le nombre d'instructeurs professionnels approuvés. Par exemple, le poste budgétaire 5739 consacré à la papeterie, aux fournitures de bureau et aux formulaires au secteur anglophone prévoit 55 \$ par instructeur. La même catégorie budgétaire au secteur francophone se calcule à 3,15 \$ par élève. Plusieurs postes budgétaires au secteur anglophone possèdent une approche d'attribution intéressante où 50 % du budget est réparti également entre les districts et le reste est divisé selon l'inscription – par exemple, le français comme activité culturelle de langue seconde (poste 3431).

Les budgets des secteurs francophone et anglophone comportent une catégorie séparée pour les salaires de cinq personnes de soutien en technologie par district. Au secteur anglophone, le personnel de soutien se compose de trois spécialistes de la technologie de l'information, un spécialiste de WinSchool et un technicien du Plan d'apprentissage de la qualité (PAQ). Le secteur francophone ne précise pas les postes. Le financement est simplement réparti comme suit : cinq équivalents temps plein en technologie de l'information par district.

Il appert que le financement des programmes destinés aux élèves ayant des besoins particuliers est réparti très différemment dans l'ensemble des deux secteurs linguistiques. Le secteur anglophone a un poste budgétaire 71300 libellé Besoins particuliers où le financement accordé est de 445 \$ par élève (selon le nombre total d'élèves) à la condition que ces fonds soient consacrés aux programmes destinés aux élèves ayant des besoins particuliers. Ce fonds englobe tous les coûts de dotation en personnel associés à la disposition régissant les services en matière de besoins particuliers (y compris les salaires, les avantages, les coûts de remplacement, les déplacements et les frais se rattachant aux aides-enseignants) ainsi qu'au matériel spécialisé ou autres soutiens. Un nouveau poste budgétaire au secteur anglophone en 2004-2005 est libellé Enseignement des Premières nations (3431) et prévoit 445 \$ par élève des Premières nations.

Le secteur francophone ne possède pas de poste budgétaire global pour les besoins particuliers. Plutôt, il en compte plusieurs qui s'appliquent aux besoins particuliers. Un poste budgétaire séparé (3431) existe pour les aides-enseignants à raison d'un aide-enseignant par 163 élèves pendant 198 jours. De

¹¹⁵ Ministère de l'Éducation/Department of Education, « Directives budgétaires/Funding Norms and Guidelines », le 6 mai 2005, au poste budgétaire 5091.

¹¹⁶ *Ibidem*, au poste budgétaire 3431. Une liste complète des normes régissant le personnel ainsi que de l'effectif par salle de classe est présentée à l'annexe J.

l'aide supplémentaire à « l'adaptation scolaire » est offerte au poste 4509 au taux de 36,08 \$ par élève. Plusieurs autres postes budgétaires attribuent le financement selon divers aspects des besoins particuliers, comme le poste budgétaire 3431 qui procure du financement pour les élèves exceptionnels fréquentant la maternelle et qui se base sur le nombre d'effectifs par salle de classe de maternelle en septembre de l'année précédente. Il y a des postes budgétaires supplémentaires pour l'amélioration des écoles (3431), l'enrichissement (3431), l'enseignement correctif (3431), l'équipement de la cafétéria et la nutrition (3431), le programme « École plus accueillante et à l'écoute » (3431), les programmes « Environnement propice à l'apprentissage » (3449) et « Avenir Jeunesse » (3451).

Le secteur anglophone fait état de quelques-unes de ces mêmes catégories budgétaires sous « programmes d'enseignement supplémentaires », mais indique que le financement de ces programmes est compris dans le budget. Ce n'est pas clair si cette indication renvoie au poste budgétaire global « besoins particuliers » ou non.

Fait intéressant à signaler, les postes budgétaires suivants figurent au secteur francophone mais pas au secteur anglophone, soit les postes 73118 (École plus accueillante et à l'écoute – Welcoming and Listening school environment) et 73111 (fonds d'amélioration des écoles). Les postes budgétaires suivants apparaissent au secteur anglophone mais pas au secteur francophone, les postes budgétaires 73101 (aide d'un tuteur), 73102 (apprentissage pour personnes handicapées), 73107 (excursions parallèles au programme), 73108 (excursions parascolaires) et 73116 (mentors en mathématiques).

Une question qui se pose alors est le personnel prévu ou visé par rapport au ratio des élèves. Un énoncé concis qui fixe les ratios prévus ou visés en fonction de divers types de personnel et de divers niveaux d'éducation pour l'année 2005-2006 au Nouveau-Brunswick est reproduit à l'annexe J.

PARTIE V : CONTEXTE AU NOUVEAU-BRUNSWICK

Perspectives historiques et aperçu des pratiques actuelles

Afin de dresser un tableau fidèle de l'éducation au Nouveau-Brunswick et compte tenu du court délai fixé pour l'étude et des attentes, AWM Legal Consulting a conclu un contrat avec un ancien employé du ministère de l'Éducation, Pierre Dumas, qui a préparé deux documents : l'un des documents porte sur les perspectives historiques et l'autre décrit la situation actuelle du système d'éducation au Nouveau-Brunswick. Ces documents fournissent un point de départ contextuel pour comprendre la situation au Nouveau-Brunswick, y compris son important système de dualité linguistique. Le texte intégral de ces documents est présenté aux annexes K et L. Ces documents apportent un éclairage fort utile sur les processus et les pratiques courantes au Nouveau-Brunswick. En voici le résumé.

En ce concerne la perspective historique de l'éducation au Nouveau-Brunswick, Pierre Dumas retrace les antécédents législatifs de l'éducation au Nouveau-Brunswick, en se penchant surtout sur la séparation initiale des systèmes éducatifs visant les élèves réguliers et les élèves ayant des handicaps. Au cours des années 1970, des changements importants et des appels à l'égalité dans l'enseignement ont commencé à avoir une incidence sur la législation et la reconnaissance des troubles d'apprentissage a commencé à avoir des répercussions sur les services offerts aux élèves.

La fermeture de l'hôpital-école Dr. William F. Roberts à Saint John (et d'autres établissements et écoles séparés) à la fin des années 1970 et 1980 a confirmé l'engagement voulant que tous les élèves aillent dans des écoles au sein de leur communauté. Le gouvernement a admis que les enseignants ne pouvaient répondre à tous les besoins des élèves. Dans une tentative d'obtenir de l'aide financière fédérale, des partenariats à l'extérieur de l'enseignement ont débuté. L'Entente sur les services de soutien à l'éducation a été conçue pour créer des partenariats efficaces au sein de divers ministères, en misant sur l'économie des coûts provoquée par la fermeture de l'hôpital-école, et pour rendre les services de soutien admissibles au financement fédéral. Cette décision a amené les services des orthophonistes, des travailleurs sociaux, des psychologues et autres professionnels dans les écoles. Pierre Dumas traite de la réorganisation gouvernementale en 1997 où des équipes interdisciplinaires ont été dissoutes et où il a fallu transférer ces professionnels au programme extra-mural, ce qui a abouti au mode de prestation actuellement en vigueur.

La reconnaissance dans l'Entente sur les services de soutien à l'éducation que les enseignants et les autres éducateurs ne possèdent pas les compétences, la formation ou le temps suffisants pour offrir les nombreux services de soutien que requièrent les enfants permet à cette Entente d'être une composante importante de l'approche du partenariat nécessaire pour répondre aux besoins des élèves. La mise en œuvre de cette Entente ne permet pas aux enseignants de participer au processus d'affectation des ressources. Les enseignants ont l'impression que lorsque les ressources sont soumises à une pression, c'est l'éducation qui en souffre. Certains suggèrent que ces services de soutien seraient plus efficaces s'ils étaient assurés par l'intermédiaire du ministère de l'Éducation. On suggère également d'installer le personnel de soutien dans les écoles, le plus près possible des élèves, peu importe de quel budget ministériel proviennent les ressources.

Au cours des années 1980 et 1990, le gouvernement a continuellement travaillé à rationaliser les processus d'intégration, y compris la publication aux deux secteurs linguistiques des lignes directrices concernant l'intégration. En 1986, l'Assemblée législative a finalement abrogé la *Loi sur l'éducation spéciale* et a rassemblé les exigences en matière d'éducation pour tous les élèves sous les auspices de la *Loi sur l'éducation*.

En 1987, le secteur francophone s'est retiré de la Commission de l'enseignement spécial des provinces de l'Atlantique (CESPA) et a instauré l'administration et la coordination des services aux élèves ayant des déficiences visuelles et auditives dans les « services pédagogiques » du Ministère. Il a attribué les responsabilités d'embauche et de supervision du personnel concerné aux districts.

Le rapport Downey-Landry en 1992 a réclamé une amélioration des ressources et l'élaboration d'un protocole efficace afin de permettre à divers ministères de travailler ensemble pour répondre aux besoins des élèves, y compris les besoins des élèves aux prises avec de graves troubles du comportement. En réponse à ce rapport, un nouveau poste budgétaire a été ajouté aux budgets des district, soit le « budget de l'excellence », qui permettait aux districts de mettre sur pied de nouvelles initiatives pour répondre aux besoins des élèves et favoriser l'adaptation scolaire. Les deux secteurs linguistiques ont répondu au cours de la décennie suivante en adoptant des énoncés de politique et des lignes directrices qui permettaient aux enseignants d'appliquer ces recommandations et d'entamer de nouvelles recherches en pédagogie.

Enfin, Pierre Dumas résume l'orientation actuelle en mentionnant la stratégie intitulée *Écoles de qualité, résultats élevés* publiée en 2002. Bien des problèmes auxquels nous faisons face à l'heure actuelle ont été soulevés au cours des vingt dernières années. Des initiatives ont déjà débuté pour inscrire les élèves plus tôt, commencer à travailler avec les élèves durant les années préscolaires, évaluer les élèves avant l'entrée à l'école et collaborer davantage avec le ministère des Services familiaux et communautaires en ce qui concerne les services

préscolaires. Des initiatives qui appuient le travail de prévention sont également en cours, notamment dans le domaine de la littératie. Des négociations avec les universités chargées de la formation initiale des enseignants et autres membres du personnel ont été entamées afin de permettre à ce personnel d'acquérir les connaissances et les compétences nécessaires à l'exercice de leurs fonctions dans un environnement inclusif. D'autres initiatives dans les domaines de la douance, du continuum et du financement des services se poursuivent également.

Quant à l'état actuel du système d'éducation au Nouveau-Brunswick, Pierre Dumas fait ressortir la dualité linguistique du système créée par l'article 4 de la *Loi sur l'éducation*. Cet article crée deux systèmes d'éducation séparés qui fonctionnent simultanément côte à côte. M. Dumas met en lumière la structure de gestion qui établit les conseils scolaires de district élus et le rôle de ces représentants dans la prise de décision et l'établissement des politiques sur un certain nombre de questions à l'intérieur des normes de base et des directives du Ministère. Il établit les articles de la *Loi* où sont définies les responsabilités du ministre, des conseils scolaires de district et des directions générales.

Puis, Pierre Dumas établit les structures d'enseignement particulières et certains documents de principe clés pour chacun des secteurs, y compris le tableau de comparaison très utile reproduit dans l'annexe L. Il compare des points tels que le nombre d'élèves et les diverses catégories de personnel, les régimes pédagogiques et les résumés de programmes d'études, les exigences du diplôme, les évaluations provinciales, les évaluations nationales et internationales, les normes de la programmation des élèves désignés exceptionnels, les services aux élèves ayant un handicap visuel ou auditif, les élèves ayant des handicaps, les catégories d'handicaps, le financement, les politiques et les lignes directrices relatives à l'inclusion, y compris la documentation d'appui et les programmes postsecondaires de la formation des enseignants au Nouveau-Brunswick. Plus d'information sur le contexte néo-brunswickois émerge également des consultations dans le cadre de la présente étude.

Cette étude *L'inclusion scolaire : étude des services en adaptation scolaire au Nouveau-Brunswick* s'inscrit dans le contexte du *Plan d'apprentissage de qualité*. Elle illustre l'engagement du gouvernement à l'égard du plan. Un autre aspect qui caractérise la situation au Nouveau-Brunswick et le contexte de la présente étude sont les nombreuses études qui ont été auparavant entreprises au Nouveau-Brunswick ainsi que les recommandations formulées. Pierre Dumas décrit également plusieurs de ces études dans son rapport pour cette étude-ci.

L'étude *L'éducation de demain : rapport du comité ministériel sur la planification éducative*¹¹⁷ est considérée comme l'un des facteurs déterminants du changement opéré par le Nouveau-Brunswick vers l'inclusion des élèves ayant des handicaps dans les salles de classe régulières. Bon nombre des recommandations de cette étude ont été mises en œuvre. Cependant, le rapport contient encore plusieurs recommandations notoires avec lesquelles le système d'enseignement est toujours aux prises, notamment la préparation de guides d'enseignement visant à adapter le programme d'études aux besoins des enfants, l'adoption de méthodes précises et approfondies pour permettre de cerner les difficultés d'apprentissage des élèves, la disponibilité du personnel de supervision pour offrir des services de consultation et de coordination ainsi que l'établissement de services interprovinciaux pour les déficiences à faible incidence. La dernière recommandation a été appliquée de façon limitée avec la création de la Commission d'éducation spéciale des provinces de l'Atlantique (CESPA) qui prodigue des services aux élèves ayant un handicap visuel ou auditif.

Le *Rapport de l'étude concernant la Loi sur l'enseignement spécial du Nouveau-Brunswick*¹¹⁸ a recommandé l'analyse et la réforme de la législation en cours à l'époque. Les auteurs ont recommandé la modification de la *Loi scolaire* pour qu'elle puisse assurer la prestation des services éducatifs intégrés et globaux à tous les enfants du Nouveau-Brunswick ayant des besoins d'apprentissage uniques. Dans les quelques années qui ont suivi ces recommandations, des modifications législatives importantes ont de fait été appliquées rassemblant tous les élèves sous les auspices de la *Loi sur l'éducation*.

Peu de temps après la mise en œuvre d'une nouvelle législation, un rapport a été commandé pour examiner la question du financement de l'adaptation scolaire dans le nouveau système d'éducation intégré. Cette étude intitulée *Special Education: Recommended Funding Procedures – The Final Report*¹¹⁹ a recommandé l'élaboration de lignes directrices pour permettre la création de plans d'apprentissage individuels et d'équipes scolaires stratégiques. Les auteurs ont également recommandé la mise sur pied d'équipes interministérielles regroupant des représentants du ministère de la Santé et des Services sociaux à l'échelle régionale afin de répondre aux besoins des élèves. Pour ce qui est du financement en particulier, ce rapport conclut qu'il est plus efficace de décrire les services en fonction des besoins et des ressources nécessaires. Cela permet d'éviter le jargon et la catégorisation. Les auteurs considèrent que le modèle de

¹¹⁷ G. E. M. MacLeod et A. Pinet. *L'éducation de demain : rapport du comité ministériel sur la planification éducative*, (Fredericton, ministère de l'éducation du Nouveau-Brunswick, octobre 1973)

¹¹⁸ Claire L. Correia et Léonard J. Goguen. *Rapport de l'étude concernant la Loi sur l'enseignement spécial du Nouveau-Brunswick* (janvier 1988).

¹¹⁹ BrattonPosno Associates, *Special Education: Recommended Funding Procedures – The Final Report* (janvier 1988).

financement fondé sur le recensement est adéquat et équitable et qu'il offre de la flexibilité à l'échelle du district.

La Commission sur l'excellence en éducation a produit un rapport¹²⁰ axé sur les recommandations visant à accroître les ressources de manière ciblée. Ces recommandations sont les suivantes : des ressources supplémentaires dans des domaines tels que l'orientation et le counselling, l'enseignement-ressource, la psychologie de l'enfance et l'orthophonie dès l'école primaire. L'étude contient également une recommandation en faveur d'autres ressources supplémentaires au chapitre des activités d'enrichissement pour les élèves doués et talentueux. Pierre Dumas indique que ces recommandations ont été mises en œuvre et que le gouvernement a augmenté le financement dans ces domaines au cours des années. La mise sur pied d'un comité interministériel regroupant des représentants du ministère de l'Éducation, du ministère de la Santé et des Services sociaux et du bureau du Solliciteur général constitue une recommandation très importante dans le cadre de cette étude. Ce comité aurait pour but d'établir en détail les responsabilités et les ressources nécessaires pour chacun de ces ministères afin de traiter les comportements perturbateurs graves. D'après Pierre Dumas, cette recommandation a donné lieu à des initiatives en éducation (Fonds d'amélioration des écoles, École plus accueillante et à l'écoute ainsi que Environnement propice à l'apprentissage) de même qu'à la signature d'un protocole d'entente interministériel intitulé *Élèves manifestant des problèmes de comportement sévères* en 1994. Selon M. Dumas, ce protocole d'entente interministériel n'a pas réussi à mettre en œuvre les services ou les ressources jugés nécessaires par le ministère de l'Éducation.

Pour finir, un résumé des études antérieures au Nouveau-Brunswick ne serait pas complet sans qu'on mentionne le rapport « *Schools Teach – Parents & Communities Support – Children Learn – Everyone Benefits*.¹²¹ » Cette étude, aussi connue sous *Rapport Scraba*, a été commandée en réponse aux piètres résultats qu'ont obtenus les élèves du Nouveau-Brunswick lors des épreuves du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) 2000. Les recommandations de cette étude sont fondées sur une brève comparaison des systèmes d'éducation de l'Alberta et du Nouveau-Brunswick. Les quelques entrevues menées sur une base individuelle et par petit groupe ont systématiquement démontré que le succès de l'Alberta était attribuable à trois grands facteurs, soit la grande harmonisation entre le programme d'études et l'évaluation dans le système d'enseignement, une solide culture qui valorise l'apprentissage et favorise des attentes élevées ainsi que des normes d'enseignement et d'apprentissage élevées orientées sur l'excellence pour tous les élèves qu'appuient le public et les parents. En comparaison, le système du Nouveau-Brunswick est décrit comme « un système fermé avec des attentes peu

¹²⁰ Commission sur l'excellence en éducation. *L'école à l'aube du 21^e siècle – Rapport de la Commission sur l'excellence en éducation* (mai 1992).

¹²¹ Elana J. Scraba, *Schools Teach – Parents & Communities Support – Children Learn – Everyone Benefits* (avril 2002) (ci-après, *Rapport Scraba*).

élevées et sans normes définies après des années de changement sans répit sur tous les fronts... Le système, dans son ensemble, manque de cohérence et ne possède aucune culture systémique de soutien à l'apprentissage ». ¹²²

Le *Rapport Scraba* recommande que le Ministre mette au point une culture fondée sur l'apprentissage et l'atteinte de résultats. Le rapport demande au Ministre de communiquer efficacement son objectif et de solliciter la participation de la collectivité, de planifier en fonction d'un changement et de stabiliser le système, d'établir l'obligation de rendre compte dans le système d'éducation et de s'attaquer, au fil des ans, aux problèmes structurels et systémiques. Il convient de souligner que l'essentiel des recommandations de ce rapport se reflète dans le *Plan d'apprentissage de qualité* qui semble être une réponse à ces recommandations. Un bon nombre des conclusions provenant des entrevues menées dans le cadre du *Rapport Scraba* ressemblent aux thèmes qui ressortent du processus de consultation établi en fonction de la présente étude *L'inclusion scolaire : étude des services en adaptation scolaire au Nouveau-Brunswick*. Par exemple, le programme d'immersion en français, tel qu'il fonctionne à l'heure actuelle (dans le système scolaire anglophone), semble se traduire par un nombre proportionnellement élevé d'élèves exceptionnels dans le programme d'anglais de base. Les participants aux entrevues menées dans le cadre du *Rapport Scraba* décrivent l'inclusion au Nouveau-Brunswick comme l'intégration de tous les élèves dans une seule salle de classe en tout temps. D'après un commentaire recueilli, il semble que l'on oppose « compassion et attentes élevées au Nouveau-Brunswick. On accepte des attentes peu élevées au nom de la compassion. » ¹²³

Certains points du *Rapport Scraba* donnent un bon aperçu de la manière dont on pourrait améliorer le système d'éducation du Nouveau-Brunswick, tels instaurer des attentes élevées à l'endroit de tous les élèves, reconnaître l'importance du leadership notamment dans des fonctions cruciales comme celles de la direction d'école et mettre l'accent sur l'obligation de rendre compte, de l'ouverture et de la transparence. Cependant, le *Rapport Scraba* comporte d'importantes lacunes. Par exemple, il ne traite que du secteur d'éducation anglophone au Nouveau-Brunswick sans analyser le caractère unique de la dualité linguistique du système d'éducation. Il n'apporte que très peu d'éléments pertinents pour établir la comparaison entre l'Alberta et le Nouveau-Brunswick. Bien sûr, il existe des différences importantes entre les deux provinces, la dimension et la richesse des provinces étant deux éléments qui viennent le plus rapidement à l'esprit, quoique l'Alberta ne partage pas la combinaison rurale-urbaine du Nouveau-Brunswick. La seule base réelle offerte pour établir la comparaison est le rendement supérieur de l'Alberta aux épreuves PISA. De plus, la composante consultation de ce rapport semble avoir une portée très limitée (fondée sur 20 entrevues en Alberta). De surcroît, les recommandations ne semblent pas s'appuyer sur d'autres preuves ou études que les résultats des consultations.

¹²² Rapport Scraba, *ibidem*, p. 2.

¹²³ Rapport Scraba, *ibidem*, p. 22.

Contexte statistique

Il existe peu de statistiques utiles s'appliquant au Nouveau-Brunswick en ce qui a trait aux profils des élèves et à l'incidence des handicaps. Encore plus rares celles qui évaluent l'état de l'inclusion dans les écoles.

En premier lieu, nous présentons plusieurs sources statistiques qui permettent d'avoir un aperçu de la population scolaire au Nouveau-Brunswick. Le rapport « Étude des coûts – Élèves exceptionnels » réalisé par le Bureau du contrôleur du Nouveau-Brunswick en juin 2004¹²⁴ 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 *Excellence en éducation – L'école primaire 2003-2004* donne des chiffres d'inscription similaires. Quant au secteur anglophone, le rapport *Excellence en éducation* indique que 22 145 élèves ou environ 26 % de l'effectif scolaire sont inscrits à des cours d'immersion en français. À l'échelle du district, la plus forte inscription dans les cours d'immersion en français se trouve à Moncton, suivie de celles de Rothesay, de Fredericton et de Saint John. Les autres districts ont de faibles taux d'inscription en immersion française et qui se ressemblent. Invariablement, d'après cet aperçu, les taux d'inscription en immersion française sont les plus élevés au cours des premières années scolaires dans tous les districts. C'est une indication soit d'une popularité grandissante du programme d'immersion en français au fil des ans ou d'un faible taux de maintien des élèves dans le programme. Des données longitudinales s'imposent pour tirer toute conclusion à cet égard.¹²⁵

Pour mettre au point l'aperçu de la population étudiante, nous avons également réussi à obtenir des chiffres en provenance de quinze collectivités des Premières nations de l'ensemble du Nouveau-Brunswick.¹²⁶ Ces chiffres révèlent que 1482 élèves des Premières nations fréquentaient des écoles provinciales en septembre 2004 avec des ententes sur les frais scolaires pour chacun des élèves, ce qui représente au total un afflux d'argent important et direct dans le système d'éducation provincial en raison de la présence de ces élèves. La majorité des élèves des Premières nations se trouve au secteur anglophone. De plus, les collectivités des Premières nations ont accès à des fonds d'aide destinés aux « élèves ayant des besoins particuliers et dont les coûts d'éducation sont plus élevés » en provenance du gouvernement fédéral. Près de la moitié des demandes de financement à ce chapitre concernaient certains élèves

¹²⁴ Rapport du contrôleur, note 110 *supra*

¹²⁵ Politiques et planification, *Excellence en éducation – L'école primaire 2003-2004* (ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, mars 2004) p. 16-17. (Ci-après *Excellence en éducation*)

¹²⁶ Comité de l'initiative en matière d'éducation des Premières nations du Nouveau-Brunswick, « Perspective des Premières nations : exposé de principe » rédigé dans le cadre de l'étude *L'inclusion scolaire : étude des services en adaptation scolaire au Nouveau-Brunswick* (juin 2005).

fréquentant des écoles provinciales. Selon les collectivités des Premières nations, ce financement en sus s'est soldé par une contribution supplémentaire directe aux districts de 663 000 \$ pour aider les élèves des Premières nations ayant des besoins particuliers.¹²⁷

Les collectivités des Premières nations ont une perspective et un intérêt en éducation qui leur sont propres en plus de reprendre certains thèmes similaires en ce qui concerne les élèves ayant des besoins particuliers. De plus amples détails sur cette perspective distincte se trouve dans le résumé des séances de consultation à l'annexe M. L'éducation, pour ces collectivités, est le fruit d'une longue évolution depuis les écoles fédérales sur les réserves à l'éducation fournie dans les écoles provinciales négociée par le gouvernement fédéral. De nos jours, des bandes individuelles ont pris en charge le fonctionnement des écoles 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 qui fréquentent les écoles provinciales.

L'Excellence en éducation donne également un aperçu du personnel scolaire. Le rapport chiffre au total le personnel enseignant (y compris les enseignants habituels, les administrateurs de l'école, le personnel de la bibliothèque, les conseillers en orientation, les enseignants-ressource, les psychologues scolaires, les superviseurs, les directeurs de l'éducation et les directeurs généraux) à 5230,8 au secteur anglophone et à 2266,8 au secteur francophone. De ce personnel, la majorité est des enseignants réguliers (79 % au secteur anglophone et 80 % au secteur francophone). Les enseignants-ressources et d'autres membres du personnel auprès des élèves ayant des besoins particuliers composent 10 % des effectifs au secteur anglophone et 9 % au secteur francophone. Les psychologues scolaires (embauchés par les districts) composent 0,34 % de l'effectif au secteur anglophone et 1,7 % au secteur francophone. Les conseillers en orientation constituent 2,4 % de l'effectif au secteur anglophone et 1,1 % au secteur francophone. Enfin, on compte au total quatre coordonnateurs ou conseillers employés par les districts dans toute la province, ce qui représente 0,08 % au secteur anglophone (0 au secteur francophone). On relève au total deux travailleurs sociaux employés par les districts dans toute la province, soit 0,09 % au secteur francophone (0 au secteur anglophone). Les aides-enseignants sont désignés personnel de soutien non enseignant. Au 30 septembre 2003, on en dénombrait 764,7 au secteur anglophone et 329,1 au secteur francophone. De plus, à cette date, on recensait 15,6 auxiliaires de salle de classe au secteur anglophone et 2,9 au secteur francophone.¹²⁸

Quant au personnel de soutien qu'offrent d'autres ministères, le *Rapport du contrôleur* tente de quantifier le nombre de postes disponibles dans l'ensemble de la province. Le pourcentage de ces postes affectés aux besoins des enfants

¹²⁷ Ibidem.

¹²⁸ Ibidem, p. 27-28.

au moment où ils sont à l'école n'est pas clair. Il existe plusieurs points d'aiguillage pour assurer quelques-uns de ces services.

Du ministère des Services de santé mentale, on comptait en 2002-2003 14 psychologues, 5 psychométriciens, 16 travailleurs sociaux, 11 conseillers en orientation et 10 postes groupés sous « Autres ». Du ministère des Services Familiaux et communautaires dans le cadre de l'Entente sur les services de soutien à l'éducation (SSE) en 2002-2003, on dénombrait 6 psychologues cliniciens, 1 conseiller en services à la personne, 1 psychométricien, 3 superviseurs de travailleurs sociaux et 32,5 travailleurs sociaux.

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 cliniciennes et des infirmières affectés dans le cadre du programme extra-mural. Le contrôleur n'a pas été en mesure d'établir le nombre de postes mis au service des élèves dans les écoles dans le cadre de ce programme, puisque le Bureau du contrôleur n'a pu obtenir que le nombre de minutes consacrées par les divers professionnels de la santé à divers types de patients et à diverses régions sanitaires (qui ne correspondaient pas aux districts d'éducation). Le Bureau du contrôleur a calculé le coût estimatif selon le nombre de minutes consacrées aux patients d'âge scolaire.¹²⁹

Le document *Excellence en éducation* ne fournit pas de statistiques sur l'incidence des élèves exceptionnels sur la population scolaire. Le *Rapport du contrôleur* indique que le pourcentage de la population scolaire désignée exceptionnelle varie entre 13,6 % et 26,2 % dans les districts anglophones et entre 24,2 % et 37,7 % dans les districts francophones. La principale différence entre les districts francophones et anglophones semble s'expliquer par l'inclusion au secteur francophone de 23 % des élèves qui requièrent une intervention quotidienne de la part de leur enseignant de salle de classe et qui n'ont pas été dirigés vers un enseignant-ressource, élèves que le district classe à risque. Les districts anglophones n'ont pas de classification similaire et, par conséquent, ont une interprétation plus étroite des handicaps et des chiffres d'incidence globale plus faibles. Un sondage effectué par la New Brunswick Teachers Association (secteur anglophone seulement) a révélé des incidences de 30 à 35 %. Ce sondage comprenait des élèves ayant des problèmes de comportement ainsi que des élèves qui ont un plan d'apprentissage « adapté », « modifié » et « individuel ».¹³⁰

Le *Rapport du contrôleur* indique que les divergences de définitions de l'handicap dans les districts peuvent expliquer certains écarts dans les

¹²⁹ Rapport du contrôleur, note 110 *supra*.

¹³⁰ « NBTSA Survey on Inclusionary Practices » (2005) présenté à une séance de consultation conformément à la présente étude, le 19 mai 2005.

incidences de l'handicap. Le *Rapport du contrôleur* ne constitue pas une étude longitudinale. Ce n'est qu'une photo prise à un moment précis dans le temps. Par conséquent, aucune grande tendance d'incidences ne peut être dégagée de ces statistiques. De plus, lors des séances de consultation, certaines personnes nous ont conseillé de considérer l'analyse des coûts dans ce document avec prudence, car elle ne tient pas compte qu'il y a des districts dont le budget consacré aux élèves ayant des besoins particuliers accuse un déficit, alors que d'autres remanient les fonds des autres domaines budgétaires pour éviter un déficit de ce même budget.

Tout compte fait, le rapport du contrôleur est une contribution inestimable à ce processus d'examen et la présente étude doit en tenir compte conformément à son *mandat*. Des conclusions importantes de ce rapport soulèvent que des écarts existent lorsque la part en pourcentage du budget total consacré aux élèves exceptionnels dans les districts est comparée à celle de la population totale des élèves exceptionnels. Certains districts possèdent une plus grande part du budget total consacré aux élèves exceptionnels que ne le confère l'inscription des élèves exceptionnels. Malgré ce fait, les dépenses réelles au chapitre des élèves exceptionnels dépassent le montant établi au budget de chaque district et ce, aux deux secteurs linguistiques de l'ensemble de la province.¹³¹

Nous examinons également deux sources statistiques de Statistique Canada. D'abord, l'« Enquête sur la participation et les limitations d'activités » (EPLA) qui se fonde sur le cadre de travail de l'Organisation mondiale de la santé concernant le handicap. Ce cadre définit le handicap comme la relation entre les structures corporelles et les fonctions, les activités quotidiennes et la participation sociale. Aux fins de l'EPLA, les personnes ayant des handicaps « sont celles qui ont indiqué qu'elles ont des difficultés dans les activités de la vie quotidienne ou qu'un état physique ou mental ou un problème de santé réduisent les activités qu'elles peuvent faire. » Le rapport est basé sur des entrevues menées auprès d'adultes et d'enfants dans des ménages de diverses provinces. Les résidents des établissements ont été exclus. De plus, la dernière collecte de données de Statistique Canada sur les personnes ayant des handicaps au Canada a eu lieu en 1991. Depuis cette dernière enquête, la structure et l'échantillon des questions ont considérablement changé, ce qui rend la comparaison des données impossible au fil du temps.

Parmi les enfants âgés de 5 à 14 ans ayant un handicap, l'enquête révèle que 13,3 % avaient un handicap auditif, 9,4 %, un handicap visuel, 43,3 %, un trouble de la parole, 13,7 %, une mobilité réduite, 20,3 %, un problème de dextérité, 29,8 %, un handicap cognitif, 64,9 %, un trouble d'apprentissage, 31,8 %, un trouble psychologique et 65,3 %, une maladie chronique. Ces chiffres nous indiquent que les handicaps les plus courants chez les enfants canadiens sont la maladie chronique, les troubles d'apprentissage et les troubles de la

¹³¹ Rapport du contrôleur, note 110 *supra*.

parole, suivis des troubles psychologiques, des handicaps cognitifs et des problèmes de dextérité. Pour finir, les handicaps les moins courantes sont la mobilité réduite, les handicaps auditifs et visuels. Le total national du pourcentage d'enfants âgés de 0 à 14 ans désignés comme ayant un handicap dans cette enquête se situe entre 2,5 et 4 %.¹³²

Aucune explication évidente n'existe pour justifier le grand écart entre l'incidence statistique des élèves ayant des handicaps à l'échelle nationale et ceux dans les districts scolaires du Nouveau-Brunswick. On peut, encore une fois, attribuer cet écart à la définition des élèves ayant des besoins particuliers. Une personne pouvait répondre non à la question posée par Statistique Canada, à savoir si un problème de santé mentale ou de santé tout court réduit le genre d'activité qu'elle pratique alors que le district scolaire du Nouveau-Brunswick peut avoir remarqué un retard d'apprentissage et décide du statut d'élève exceptionnel.

Les données sur l'incidence ont de plus tendance à offrir un « découpage » dans le temps et ne fournissent pas de tendance ou d'aperçu longitudinal. Dans une section précédente, nous avons mentionné un document d'étude d'Eldon Rogerson qui fournit des statistiques sur la distribution des handicaps et la proportion de la population générale provenant du département américain de l'éducation. Ces statistiques sont très cohérentes avec les chiffres fournis par Statistique Canada. Pendant que des renseignements exacts ne sont pas disponibles pour le Canada, ce chercheur indique que l'information aux États-Unis démontre des hausses soutenues du nombre d'élèves en éducation spéciale au cours des 25 ou 30 dernières années. Il cite également de « nombreuses études » qui répètent constamment que, durant la dernière décennie, les inscriptions en éducation spéciale ont crû constamment, tandis que la population scolaire générale est en déclin. De surcroît, dans une section antérieure, nous avons souligné que, dans la *McBride Review*, les participants avaient l'impression d'une augmentation du nombre d'élèves ayant des handicaps. Nous attirons l'attention sur cette recherche, car elle coïncide avec la preuve empirique apportée par les participants jusqu'ici dans le processus de consultation continu visé par la présente étude.

Il faut reconnaître que c'est une question difficile à trancher, puisque aucune donnée fiable à long terme utilisant des définitions cohérentes n'a été découverte dans le cours de notre étude. Cette question est encore plus complexe si nous essayons de nous appuyer sur les plans d'apprentissage individuels ou les plans d'intervention (qui sont essentiellement une documentation de cas d'adaptation individuelle) en tant qu'indicateur des taux d'incidence de élèves ayant un handicap.

¹³² Lucie Cossette, Édith Duclos, « Un profil de l'incapacité au Canada, 2001 », Enquête sur la participation et les limitations d'activités, 2001, Statistique Canada, n° de catalogue 89-577-XIE, tableau 3.

En effet, cette difficulté ressort de deux recherches du secteur francophone lesquelles, lorsque mises ensemble, illustrent la complexité d'utiliser des statistiques en tant qu'indicateurs. Diverses méthodes et statistiques peuvent être réunies et employées pour évaluer différents aspects de l'inclusion et de la planification dans le cas d'élèves ayant des handicaps. L'effort déployé pour établir clairement le nombre d'élèves ayant des handicaps dans la population scolaire et utiliser des définitions uniformes en vue de comparer les taux d'incidence n'est qu'un aspect secondaire de l'emploi de statistiques et d'indicateurs dans la planification et la promotion de l'éducation inclusive.

La première de ces deux recherches du secteur francophone que nous désignons sous *Portrait*¹³³ porte sur les élèves désignés exceptionnels. Ils reçoivent actuellement une instruction ou un service adapté quelconque. Les auteurs de cette étude remarquent qu'une approche axée sur les élèves recevant actuellement des services d'adaptation scolaire peut ne pas refléter tous les élèves de l'école habituellement associés à l'adaptation scolaire. Ces auteurs donnent l'exemple d'un élève âgé de sept ans atteint du syndrome de Down. Il est totalement intégré dans une salle de classe de première année et ne recevait pas de services spécialisés au moment de dresser le portrait. Ce cas d'espèce ne figure pas dans leurs statistiques ou leur étude.¹³⁴ Cette situation met en évidence la conclusion empirique selon laquelle plus un système d'enseignement excelle en inclusion, moins il faudra de cas d'adaptation individuelle. De plus, l'étayage de mesures d'adaptation individuelle (plans en adaptation scolaire ou plans d'intervention) ne sera pas une indication exacte d'incidences ou de résultats liés à l'handicap. Un autre exemple évident de ce phénomène est que l'élève ayant un handicap physique important peut ne jamais avoir besoin d'adaptation individuelle ou de plan d'intervention si l'école est déjà accessible sur le plan physique.

L'impression courante selon laquelle les incidences d'handicaps ont augmenté dans la population au fil des ans est mieux traitée dans les études qui examinent l'ensemble de la population scolaire et pas seulement les élèves qui ont un plan d'intervention étayé. La deuxième étude réalisée au secteur francophone et dont nous parlons dans le présent document traite plus clairement de cet aspect, bien qu'elle ne soit également qu'un « découpage » dans le temps. Pour cette deuxième étude qui s'intitule « Inventaire »¹³⁵, on a chargé une équipe de chercheurs de dresser l'inventaire de tous les élèves inscrits aux cours durant l'année scolaire 2001-2002. Les chercheurs ont dénombré et classé tous les élèves qui affichent une difficulté quelconque au moment de dresser l'inventaire. Cet inventaire chiffre à 32,1 % le nombre total d'élèves en difficulté, dont 23 %

¹³³ Raymond Vienneau, Léonard Goguen, Angèle Aucoin, Brigitte Allard, « Portrait de l'inclusion des élèves exceptionnels francophones au Nouveau-Brunswick » (Université de Moncton, 15 juin 2000). (Ci-après, *Portrait*)

¹³⁴ *Portrait*, ibidem, p. 4.

¹³⁵ « Rapport de l'inventaire en adaptation scolaire », Secteur francophone, Année scolaire 2001-2002 (Direction des services pédagogiques, octobre 2003). (Ci-après, *Inventaire*)

étaient « à risque », 2 % avaient des difficultés graves de comportement et 7,1 % avaient une déficience quelconque. En définissant clairement les catégories, ces chiffres démontrent plus de cohérence avec ceux indiqués dans l'enquête PALS réalisée par Statistique Canada et que le signalement anecdotique d'une incidence accrue d'élèves ayant des handicaps peut être lié à cette vaste catégorie d'élèves « à risque ». Dans cette étude, la catégorie à risque comprend les élèves ayant des difficultés d'apprentissage, des difficultés de comportement ou d'adaptation ainsi que les élèves auprès desquels les enseignants interviennent quotidiennement sans nécessairement les recommander au personnel-ressource. Ce groupe d'élèves se trouve habituellement dans des salles de classe régulières. Par ailleurs, une plus grande sensibilisation à l'égard des difficultés des élèves jette une nouvelle lumière sur une proportion grandissante d'« élèves réguliers » qui ont besoin de services, de mesures d'adaptation ou d'attention pour être inclus et appuyés dans l'atteinte de leur potentiel.

Bien que la première étude « Portrait » offre un éclairage moins grand sur les taux d'incidence, elle met surtout l'accent sur l'évaluation de la qualité de l'inclusion des élèves désignés exceptionnels en vertu de la *Loi sur l'éducation* et qui sont soumis à un plan d'intervention ou à une instruction individualisée. Ce nombre constitue une proportion très minime de la population scolaire totale. Au niveau primaire, cette proportion se chiffrait à 1,6 % et au niveau secondaire, à 3,4 %. Par conséquent, cette définition étroite réduit l'incidence proportionnelle et la rend très cohérente avec l'enquête PALS de Statistique Canada. En réduisant la portée de cette définition aux plans d'adaptation individuels, les chercheurs ont pu se concentrer sur la qualité de l'inclusion pour cette catégorie d'élèves. Ils mettent en évidence le dédoublement de l'incidence dans cette catégorie depuis l'école primaire jusqu'à l'école secondaire.¹³⁶ Les données recueillies pour répondre à la question de la qualité de l'inclusion comprennent les chiffres de placement qui indiquent que 22,4 % des élèves fréquentaient des salles de classe régulières à temps plein, que 53,8 % fréquentaient des salles de classe régulières à temps partiel et que 9,1 % fréquentaient une salle de classe-ressource ou un autre cadre spécial à temps plein. Ces chercheurs ont de plus recueilli des données sur les services offerts directement aux élèves exceptionnels de cette catégorie ainsi que sur les ressources et le soutien aux enseignants en salle de classe.

Dans leur évaluation de ces données, les auteurs concluent que le niveau de services que les enseignants-ressources offrent directement aux élèves exceptionnels est de loin supérieur en termes de quantité et de variété comparativement au soutien offert aux enseignants en salle de classe. Ces chercheurs concluent que les ressources humaines et le soutien offert aux enseignants en salle de classe sont concentrés auprès des aides-enseignants en salle de classe et que, pour un nombre important d'élèves exceptionnels, le seul adulte responsable du programme d'enseignement est l'aide-enseignant. Le

¹³⁶ Portrait, note 133, p. 5 *supra*.

soutien aux enseignants en salle de classe est presque exclusivement assuré par les enseignants-ressources sous forme d'aide à la planification en dehors de la salle de classe. Les auteurs notent l'absence d'autres formes de soutien telles que le soutien administratif et une réduction d'autres responsabilités incombant à l'enseignant.¹³⁷

Les auteurs de *Portrait* remarquent que l'aide et le soutien dans la salle de classe à l'école secondaire sont très minimes (comparativement à l'école primaire). Ils laissent entendre que cette lacune pourrait être attribuable au dédoublement d'élèves qui bénéficient de plans d'intervention individualisés au niveau secondaire.¹³⁸ Ils remarquent de plus une nette différence dans l'approche aux niveaux primaire et secondaire. Au primaire, par exemple, l'accent est mis sur l'acquisition de compétences de base facilitant l'inclusion intégrale d'une plus grande diversité d'élèves sans avoir recours à des plans individualisés. Ils observent que l'approche pédagogique au niveau secondaire (malgré les progrès) demeure centrée sur l'enseignant, ce qui rend encore plus grand le défi de réagir aux différences entre les élèves du niveau secondaire.

Statistique Canada fournit également des statistiques accompagnées d'autres renseignements contextuels. Des perspectives démographiques et des projections de population viennent confirmer que la population générale du Nouveau-Brunswick est à la baisse en raison d'un taux de natalité inférieur au seuil de remplacement des générations et d'une faible population d'immigrants. Par ailleurs, les répercussions prévues du vieillissement de la génération du baby-boom (celle des personnes nées durant les deux décennies qui ont suivi la Seconde Guerre mondiale) constituent une préoccupation grave. À l'aide d'un scénario de croissance moyenne, il est prévu que les personnes âgées l'emporteront de beaucoup sur les enfants âgés de 14 ans ou moins et ce, d'ici 10 à 15 ans, un phénomène sans précédent. On prédit que la population active commencera probablement à décliner dans deux décennies, ce qui aura des ramifications évidentes sur l'assiette fiscale des gouvernements en raison de l'impôt sur le revenu et la pénurie de travailleurs. Selon les chercheurs, les « niveaux d'immigration contribuent grandement à la croissance prévue de la population à l'échelle nationale, puisqu'on présume toujours que les taux de fertilité se situent en dessous du seuil de remplacement, une situation observée depuis les années 1970. » Le Nouveau-Brunswick connaît l'un des plus faibles taux de population immigrante au pays. C'est un facteur essentiel du déclin projeté de la population réelle du Nouveau-Brunswick, ainsi que de la baisse prévue de la proportion de la population nationale vivant au Nouveau-Brunswick.¹³⁹

¹³⁷ *Portrait*, note 133, p. 16 *supra*.

¹³⁸ *Portrait*, note 133, p. 11 *supra*.

¹³⁹ *Le Quotidien*, « Projections démographiques » (mars 2001) En ligne : <http://www.statcan.ca/Daily/Francais/010313/d010313a.htm> (date d'accès, le 28 mars 2005)

Les problèmes rattachés à la collecte et à l'utilisation des statistiques sont semblables sous de nombreux aspects aux autres analyses systémiques que renferme le rapport des recherches préliminaires. Il est nécessaire d'établir un processus réfléchi de collecte de données, y compris un questionnement sur le genre de statistiques susceptibles d'appuyer l'inclusion. Cette collecte de statistiques est au cœur des questions posées par la présente étude, à savoir l'obligation de rendre compte et les indicateurs de succès. À ce stade, nous voyons des lacunes dans le genre de données disponibles et dans l'applicabilité à la question d'évaluation du succès de l'inclusion. Un élément qualifié d'indicateur intéressant est le nombre de congés liés au stress chez les enseignants et les autres éducateurs. Nous n'avons pas découvert de données statistiques officielles à ce sujet. Toutefois, une enquête non officielle menée auprès de la New Brunswick Teachers' Association indique que les cas recommandés pour du counselling en raison du stress au travail sont à la hausse. La NBTA signale 86 nouveaux cas qui se sont ajoutés à la charge de travail de deux conseillers durant la seule année scolaire de 2004-2005.¹⁴⁰

Le *Rapport du contrôleur* établit également des lacunes dans la collecte de données servant à évaluer l'efficacité de la prestation de services. Le *Rapport du contrôleur* indique qu'à l'heure actuelle le ministère de l'Éducation retrace le nombre et le pourcentage d'élèves qui sont exemptés des examens provinciaux, mais il ne recense pas la raison de l'exemption (les taux d'exemption se situent aux alentours de 3 à 5 %). Le ministère de l'Éducation assure les adaptations pour les élèves qui subissent les examens, mais ne compile pas d'information relative aux adaptations. Les élèves exceptionnels ne paraissent pas en tant que groupe distinct et leur rendement aux examens provinciaux ne peut être utilisé pour évaluer l'efficacité des programmes qui leur sont destinés. Le *Rapport du contrôleur* indique que l'Alberta, la Colombie-Britannique, l'Ontario, Terre-Neuve-et-Labrador et le Québec peuvent tous analyser les résultats de leurs examens provinciaux de cette manière.¹⁴¹

L'utilisation d'indicateurs de rendement normalisés pour évaluer l'efficacité des programmes qui s'adressent aux élèves ayant des handicaps est de plus en plus acceptée. Elle peut permettre de vérifier les facteurs qui sont efficaces. Une présentation en mars 2004 par Statistique Canada devant le Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation fait état des résultats aux épreuves PISA pour comparer l'écart de rendement entre les élèves qui ont des handicaps et ceux qui n'en ont pas. Une étude récente menée au Massachusetts conclut que les districts scolaires qui affichaient un rendement supérieur quant aux attentes envers les élèves inscrits en éducation spéciale lors des examens de l'État en anglais et en mathématiques ont partagé leurs pratiques communes.¹⁴²

¹⁴⁰ Présentation, Melinda Cook, Directrice des Finances et de l'Administration, New Brunswick Teachers' Association, le 31 mai 2005.

¹⁴¹ Rapport du contrôleur, note 110 p. 21, *supra*

¹⁴² John Gehring, « Some Mass. Cities Show Success with Spec. Ed. Students » 24(15); « A Study of MCAS Achievement and Promising Practices in Urban Special Education »

Bon nombre de personnes reconnaissent les difficultés d'utiliser les statistiques et les indicateurs dans le climat actuel qui exige des indicateurs de rendement clairs et des évaluations pour rendre compte. L'Educational Policy Reform Research Institute établit ce qui suit :

Un défi permanent qui se pose lorsqu'il s'agit de concevoir des systèmes d'indicateurs en matière d'éducation est celui de définir des indicateurs qui sont *valables*, c'est-à-dire qui doivent mesurer avec exactitude la caractéristique qui nous intéresse, *fiables*, c'est-à-dire qui doivent produire les mêmes valeurs avec des mesures de collecte de données comparables et *informatifs*, c'est-à-dire que la caractéristique mesurée doit être liée à un résultat précis tel que le rendement de l'élève.¹⁴³

L'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) a présenté en 2004 une initiative intéressante qui vise à créer des statistiques pouvant aider à évaluer l'inclusion. Dans cette étude, les chercheurs ont sondé le point de vue de jeunes âgés de 15 ans sur leur implication à l'école, leur sentiment d'appartenance et leur participation.

L'étude présente les conclusions par pays. Au Canada, 20 % des élèves sondés, en moyenne, avaient un faible sentiment d'appartenance. En moyenne, 25 % des élèves sondés avaient une faible participation. L'analyse sommaire de toutes les données a révélé « que près d'un quart des élèves âgés de 15 ans ont, en moyenne, exprimé des opinions négatives à propos de leur sentiment d'appartenance à l'école et un sur cinq, en moyenne, a déclaré ne pas s'être présenté en salle de classe récemment, être arrivé en retard ou avoir séché des cours »¹⁴⁴.

Au niveau des élèves individuellement, le lien entre la participation des élèves et le sentiment d'appartenance est faible, ce qui laisse entendre qu'il y a un bon nombre d'élèves qui n'ont pas de sentiment d'appartenance et qui fréquentent toujours l'école régulièrement et vice versa.

En revanche, au niveau de l'école, le sentiment d'appartenance des élèves et leur participation ont tendance à aller de pair et sont

<http://www.donahue.umassp.edu/docs/?item_id=12701> Les pratiques prometteuses sont résumées comme suit : « Dans l'ensemble, l'analyse révèle que les districts ayant obtenu un meilleur rendement des élèves en éducation spéciale que leurs pairs démographiques harmonisent leurs programmes d'études avec les cadres scolaires de l'État, insistent sur l'inclusion des élèves en éducation spéciale dans les salles de classe régulières, utilisent les données d'évaluation des élèves pour éclairer la prise de décision, maintiennent un environnement social discipliné et ont de solides équipes de leadership. » (Trad. libre)

¹⁴³ The Institute for the Study of Exceptional Children and Youth, « Creating Performance Goals and Indicators in Special Education » (janvier 2002). En ligne : www.eprri.org.

¹⁴⁴ OCDE, *Regards sur l'éducation : indicateurs de l'OCDE 2004* (Paris, France: OCDE, 2004) A8, p. 117

étroitement liés au rendement scolaire, ce qui laisse entendre que les écoles ayant des niveaux élevés d'implication ont tendance à avoir des niveaux élevés de rendement scolaire.

L'analyse révèle, notamment, qu'une bonne partie des élèves ayant un rendement scolaire relativement élevé affiche toujours un faible sentiment d'appartenance.¹⁴⁵

Quelques initiatives intéressantes sont également issues du partenariat entre le Conseil des ministres de l'éducation (Canada) et Statistique Canada, qui forment la formation du Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation.

Mentionnons, entre autres, une enquête sur les décrocheurs de l'école secondaire (2003) qui recense les circonstances et les profils des élèves qui ont quitté l'école secondaire avant d'obtenir leur diplôme. Les cas d'handicaps n'ont pas été abordés comme tels dans le contexte de cette étude particulière. Il est intéressant de souligner que ce ne sont pas tous les décrocheurs de l'école secondaire qui ont affiché un piètre rendement : 48 % ont obtenu une moyenne de B ou plus. Les niveaux de participation aux activités parascolaires et les indicateurs d'implication scolaire étaient plus bas en ce qui concerne les décrocheurs de l'école secondaire. Bien que le rapport *L'Excellence en éducation* du ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick mentionné précédemment fasse état du nombre d'élèves qui décrochent, on ne connaît pas les raisons qui incitent ces élèves à quitter l'école.

Dans l'enquête sur les décrocheurs à l'école secondaire publiée par le Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation, on signale un fait intéressant : « alors que seulement une petite proportion (3 %) des décrocheurs de 18 à 20 ans ont indiqué avoir des enfants à charge, cette proportion a grimpé à 28 % chez les décrocheuses. Le taux était beaucoup plus faible chez les finissantes (3 %), les décrocheurs (5 %) et les finissants (moins de 1 %) »..¹⁴⁶
L'inclusion des femmes (notamment une fois devenues mères) demeure un défi de taille en éducation.

En examinant ces résultats, nous nous rendons compte que le partenariat entre le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) et le Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation offre une occasion remarquable d'élaborer et de produire des statistiques qui pourraient contribuer à appuyer l'inclusion à l'échelle nationale (et même internationale). De plus, l'infrastructure et l'initiative visant à recueillir les statistiques et à les utiliser pour orienter l'établissement des politiques et la prise de décision existent déjà au Nouveau-Brunswick. Il s'agit d'un autre moyen de découvrir comment les systèmes, les normes et les

¹⁴⁵ Ibidem.

¹⁴⁶ Indicateurs de l'éducation au Canada : rapport du programme d'indicateurs pancanadiens de l'éducation 2003 (Ottawa, Toronto: Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation, 2003), p. 103.

procédés peuvent servir à faciliter et à appuyer l'inclusion au Nouveau-Brunswick.

Autres partenaires provinciaux

Dans le cadre de la présente étude, nous avons également évalué le Conseil atlantique des ministres de l'Éducation et de la Formation (CAMEF) et la Commission de l'enseignement spécial des provinces de l'Atlantique (CESPA).

Le CAMEF est une association qui se consacre aux efforts coopératifs destinés à améliorer les services éducatifs dans toutes les provinces de l'Atlantique.

L'association mentionne sur son site Web que :

Au cours des dix dernières années, les projets du CAMEF étaient axés sur l'élaboration en commun de programmes éducatifs, l'acquisition d'autobus scolaires et l'élaboration de ressources pédagogiques et d'une vaste gamme de produits et de services visant à améliorer l'éducation dans la région de l'Atlantique. Ces projets tirant à leur fin, le Conseil atlantique des ministres de l'Éducation et de la Formation (CAMEF) a revu son orientation afin de mieux répondre aux besoins des élèves de la maternelle à la douzième année au Canada atlantique¹⁴⁷.

Cette organisation semble être un bon partenaire pour échanger de l'information et des idées ainsi que pour trouver des solutions à des difficultés qui sont communes à l'ensemble des provinces de l'Atlantique. Le CAMEF peut être une tribune féconde pour établir une collaboration sur certaines des difficultés d'inclusion. Tel que noté dans l'introduction du présent Rapport des recherches préliminaires, John Kershaw, sous-ministre anglophone de l'éducation, a prononcé une allocution intitulée *Opportunity of Inclusive Education* (opportunité de l'inclusion scolaire) au premier Sommet national sur l'inclusion scolaire qui s'est tenu à Ottawa en Ontario (novembre 2004). Lors de son allocution, le sous-ministre Kershaw a confirmé que le Nouveau-Brunswick a mis l'éducation inclusive à l'ordre du jour régional du Conseil atlantique des ministres de l'Éducation et de la Formation (CAMEF). Il a aussi confirmé que le Nouveau-Brunswick avait également mis l'éducation inclusive à l'ordre du jour national du Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC), l'organisme déjà cité en relation avec le Conseil des statistiques de l'éducation (le partenariat établi entre le CMEC et Statistique Canada).

¹⁴⁷ Site Web de CAMET à <http://www.camet-camf.ca>. Date d'accès à l'information, le 11 mars 2005.

Nous avons rencontré le 6 juin des représentants de la CESPA, puisque nous devons présenter des recommandations dans le Rapport final à propos de la CESPA et du système scolaire du Nouveau-Brunswick. L'actuel partenariat de prestation de services conclu avec la CESPA au Nouveau-Brunswick n'englobe que le secteur anglophone. Les directeurs de la CESPA nous informent cependant que les demandes de matériel technique et de matériel en d'autres formats soumises par le secteur francophone sont comblées. Les services qu'offre la CESPA aux élèves ayant des handicaps visuels et auditifs englobent ceux d'enseignants itinérants et d'interprètes du langage gestuel, des services de transition, des programmes de formation intensive et à court terme, des services d'évaluation, de consultation, d'orientation et de formation en mobilité, et plus encore. Cet organisme a sa propre structure et est très indépendant du système d'éducation. Les services qu'il procure semblent de prime abord très bien s'intégrer dans le système d'éducation et être très appréciés des éducateurs, des parents et des élèves.

Le partenariat de la CESPA, conclu par les quatre provinces de l'Atlantique, a été créé en tant que moyen de collaborer et de mettre en commun les ressources afin d'offrir une gamme plus étendue de services de meilleure qualité visant des handicaps relativement rares, mais très coûteux. Ce partenariat s'est avéré un franc succès. Nombre de programmes et de services gérés par la CESPA ne pourraient être offerts par chacune des quatre provinces de l'Atlantique puisque la « masse critique » pour gérer plusieurs programmes de la CESPA ne peut être atteinte qu'en regroupant les élèves des quatre provinces. La qualité des services qu'offre la CESPA est maintenant mondialement reconnue et plusieurs jeunes souffrant d'un handicap visuel ou auditif ont pu en profiter.

Nous sommes conscients que la CESPA constitue une approche différente de celle adoptée par le secteur francophone en ce qui concerne les besoins des élèves ayant un handicap visuel ou auditif. Le secteur francophone a une approche «oraliste» avec les élèves qui ont des handicaps auditifs et leur apprend des mécanismes d'adaptation sans s'en remettre au langage gestuel. On a laissé entendre que le taux d'élèves ayant des handicaps auditifs qui se soumettent à une chirurgie pour un « implant cochléaire » est plus élevé au secteur francophone qu'au secteur anglophone. Même si ce commentaire n'est pas appuyé de données disponibles, cela peut constituer un important domaine d'étude. Le choix de l'« implant cochléaire » peut être lié à l'adoption de cette approche particulière en matière de services et au succès de l'inclusion des élèves ayant un handicap auditif dans les écoles et les collectivités.

Pour finir, nous sommes conscients que la CESPA mène actuellement un processus de révision de son organisation et de sa structure. L'actuelle structure de la CESPA prévoit un organisme indépendant de tout gouvernement ou de toute structure de comité permettant la collaboration entre le personnel ministériel clé des quatre provinces de l'Atlantique. L'essentiel du budget d'exploitation de la CESPA provient des provinces sur la base d'élèves

dénombrés au recensement. La CESPÀ gère aussi un fonds de fiducie et de biens immobiliers offerts en guise de don au profit des élèves ayant des handicaps visuels et auditifs dans les provinces de l'Atlantique. Les directeurs de la CESPÀ voient que la révision en cours est une occasion d'améliorer le fonctionnement administratif de cet organisme. Même s'ils voient la nécessité d'améliorer les communications et l'administration, les directeurs de la CESPÀ font valoir les forces particulières de cet organisme.

La qualité et le niveau de la prestation de services qu'offre actuellement la CESPÀ ne peuvent être reproduits par chacune des provinces individuellement. Tel que mentionné précédemment, la masse critique pour gérer plusieurs programmes de la CESPÀ ne peut être atteinte qu'en regroupant les élèves des quatre provinces. Selon les directeurs, le budget et la coordination des services destinés aux élèves qui ont des handicaps à faible incidence produisent de meilleurs résultats lorsqu'ils sont réservés expressément à cette fin, comme dans le modèle de la CESPÀ. Si l'on devait transférer le budget et la coordination de ces services aux budgets globaux des provinces, les résultats pour les élèves ayant des handicaps à faible incidence se traduiraient par un service inférieur et une plus faible priorité.

Le plus grand obstacle à l'inclusion des élèves servis par la CESPÀ, selon les directeurs de la CESPÀ, est l'isolement ressenti par les élèves ayant des handicaps à faible incidence. Cela est particulièrement vrai pour les élèves ayant des handicaps auditifs, car très peu de personnes au sein de leurs collectivités et écoles apprennent d'autres modes de communication. Les élèves ayant des handicaps auditifs n'ont souvent pour seul interlocuteur à l'école que l'interprète du langage gestuel. Bon nombre de ces élèves sont les seules personnes dans leur collectivité à avoir ce handicap particulier. Cela est particulièrement vrai dans les collectivités rurales. Ce commentaire a, de fait, été fortement mis de l'avant par un élève ayant handicap auditif et qui participait aux séances de consultation dans le cadre de la présente étude. La solidarité et la camaraderie que les programmes de la CESPÀ offre à court terme rassemblent ces élèves de partout au Canada atlantique. C'est un avantage important de ces services. Ce point fait ressortir la nécessité d'une inclusion plus enrichissante et pas seulement une intégration physique dans les écoles et les collectivités.

Conclusion

La situation du Nouveau-Brunswick est tout à fait unique et comporte ses propres forces et défis. La dualité linguistique de son système d'éducation, tout à fait pertinente dans la seule province officiellement bilingue du Canada, est un exemple d'unicité et de force. Les séances de consultation qui se tiennent actuellement dans le cadre de l'étude sont extrêmement utiles pour ce qui est de cerner d'autres forces et défis uniques. Une fois que les séances seront terminées, la compréhension de la situation au Nouveau-Brunswick sera

davantage étoffée et approfondie. Nous en ferons état dans le document de la phase II qui présentera le sommaire et l'analyse des séances de consultation.

Le travail à ce jour a été à la fois intéressant et de défi et ce qui compte le plus, c'est qu'il est important. Peu de choses ont plus d'importance que l'éducation des enfants dans une société démocratique.

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

- Cour suprême du Canada, dans le jugement *R. c. Jones* (1986), selon le juge LaForest¹⁴⁸.

La Cour suprême du Canada a fait cette déclaration juste avant d'appuyer un passage important traitant de l'importance de l'éducation dans une société démocratique, extrait d'un arrêté réputé aux États-Unis sur l'élimination de la ségrégation raciale dans les écoles¹⁴⁹. Les enfants sont, très concrètement, notre avenir et nous leur devons la meilleure éducation que nous puissions raisonnablement leur offrir.

¹⁴⁸ *Jones c. La Reine* (1986) 2 S.C.R. 284 au par. 22.

¹⁴⁹ *Brown c. Board of Education of Topeka*, 347 U.S. 483 (1954).

PHASE 2 :
RAPPORT DE CONSULTATION

SOMMAIRE

La première partie du rapport de consultation commence par une explication du processus et des paramètres utilisés lors des séances de consultation. Durant neuf mois, plus de 700 personnes ont été consultées lors de 35 réunions et plus de 100 personnes et 26 organismes ont présenté des mémoires. 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 de consultation. Il reste qu'on peut seulement considérer le processus de consultation comme un échantillonnage de personnes qui évoluent et travaillent à l'intérieur du système d'éducation au Nouveau-Brunswick.

Le consultant tient à remercier toutes les personnes qui ont assisté aux séances, malgré un horaire chargé ou une longue distance à parcourir. Le processus de consultation a été très utile pour cette étude. La possibilité de rencontrer des groupes aussi variés a permis d'avoir une meilleure idée de la situation et des structures uniques qui sont en place dans les deux secteurs linguistiques au Nouveau-Brunswick.

La deuxième partie du rapport donne un sommaire des thèmes qui ressortent de l'analyse des échanges et des soumissions des participants. Ces thèmes s'articulent autour des résultats attendus qui sont présentés à la section IV du *mandat*. Ils représentent les points qui ont été abordés par de nombreux participants à la totalité ou presque des séances, ainsi que dans les mémoires soumis. On en est arrivé à un consensus sur certains des thèmes, mais non sur la totalité. Ces thèmes ont révélé de nombreuses perspectives différentes. Deux grands thèmes et points de consensus ont émergé des échanges. Premièrement, les participants étaient contents d'avoir été consultés et d'avoir été écoutés. Deuxièmement, ils ont aimé avoir eu la chance de discuter de ces questions avec d'autres intervenants. Les participants l'ont souligné à maintes reprises dans les deux cas. La nature et l'approche du processus de consultation ont été accueillies favorablement, et bien des personnes les ont trouvées rafraîchissantes. Bon nombre des participants ont soutenu n'avoir jamais été consultés ou eu une telle occasion auparavant. Autant de personnes à l'intérieur qu'à l'extérieur du système d'éducation l'ont affirmé.

La troisième partie offre un recueil des recommandations écrites dans la forme présentée par leurs auteurs.

De deux à cinq personnes ont pris des notes à chaque séance de consultation. La synthèse et le compte rendu de ces notes se trouvent à l'annexe « M ». Ce compte rendu donne un aperçu des échanges qui se sont déroulées lors de chaque séance.

Un échantillon de certaines des questions utilisées durant les séances est présenté à l'annexe « N ». Des questionnaires ont été préparés pour chaque séance qui, bien souvent, renfermaient les mêmes questions ou des questions comparables. Compte tenu de la formule souple adoptée pour la consultation, les séances se sont déroulées à

la cadence des échanges, lesquels ont permis d'approfondir les questions au fur et à mesure qu'elles se présentaient.

Un compte rendu des mémoires soumis dans le cadre de l'étude est fourni à l'annexe « O ». Les copies originales des mémoires seront fournies au ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick à la fin de l'étude.

PARTIE I : INTRODUCTION

Les séances de consultation ont été structurées essentiellement en fonction des besoins du *mandat*. D'autres séances de consultation et des invitations ont été déterminées par deux sources. Premièrement, les demandes de renseignements provenant de personnes ou d'organismes non mentionnés dans le *mandat* se sont traduites par de nombreux ajouts. Deuxièmement, le consultant, en collaboration avec le ministère de l'Éducation, a identifié d'autres personnes compétentes à consulter.

Un nombre équivalent de séances s'est déroulé dans les secteurs francophone et anglophone et certaines de celles-ci étaient bilingues. La liste finale des groupes consultés est la suivante.

- Le personnel du ministère de l'Éducation (programmes d'études, évaluation et services aux élèves dans les deux secteurs et les différentes directions ministérielles).
- Les administrations des districts scolaires (directions générales, directions de l'éducation, directions des ressources humaines et directions des finances et de l'administration).
- Le personnel des districts (enseignants, directions d'école et directions adjointes, enseignants-ressources, conseillers en orientation, psychologues, aides-enseignants, enseignants itinérants pour les élèves ayant un handicap visuel ou auditif, responsables des services aux élèves).
- Les conseils d'éducation de district (CED).
- La Fédération des enseignants (NBTA/AEFNB).
- Les sections locales 1253 et 2745 du SCFP.
- Les parents (d'enfants « exceptionnels » et « non exceptionnels »).
- Les élèves (« exceptionnels » et « non exceptionnels »).
- Les intervenants externes (groupes de pression, représentants des CED et organismes professionnels).
- Les Premières Nations.
- Les ministères partenaires (Santé et Mieux-être, Services familiaux et communautaires, Sécurité publique).
- La Commission des droits de la personne du Nouveau-Brunswick.
- L'ombudsman du Nouveau-Brunswick.
- Le Bureau du contrôleur du Nouveau-Brunswick.

Un budget limité et des délais restreints étaient les principaux défis liés au processus de consultation. Durant la période de neuf mois, plus de 700 personnes ont été consultées dans 35 réunions. De plus, 100 personnes et 26 organismes ont présenté des commentaires écrits. Des centaines de pétitions signées ont également été reçues. Le processus de consultation est loin d'être une enquête ou une analyse complète des personnes qui évoluent ou travaillent dans le système d'éducation du Nouveau-Brunswick. Néanmoins, les résultats de cet échantillonnage sont extrêmement utiles, car ils présentent une gamme de points de vue et de perspectives de différents

intervenants. Les divers points de vue apportent une contribution précieuse par rapport à certains thèmes émanant du dialogue pour les fins de l'étude.

La réaction des gens du Nouveau-Brunswick a été très positive face à l'étude et au processus de consultation. Les personnes ont accueilli favorablement cette possibilité et ont participé aux discussions avec honnêteté et passion. Le consultant tient à féliciter les différents participants pour leur engagement à l'égard de ces questions et de l'étude en particulier. Le dévouement avec lequel tous les participants préconisent l'intérêt primordial des élèves de la province 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 le cheminement en vue d'une plus grande inclusion scolaire. Le consultant tient à remercier tous ceux qui ont assisté aux séances, malgré un horaire chargé ou une longue distance à parcourir. En particulier, il les remercie de leur compréhension face aux problèmes causés par le mauvais temps, les difficultés techniques et les courts préavis. Tous ces efforts ont été vraiment appréciés.

Les consultations ont été d'un très grand secours, car elles nous ont aidés à mieux saisir la situation unique du Nouveau-Brunswick. Les deux secteurs, francophone et anglophone, sont formellement reconnus dans la *Loi sur l'éducation* du Nouveau-Brunswick, ce que certaines personnes appellent la dualité en éducation. Les séances de consultation ont aidé à comprendre la dualité et les particularités de chaque secteur. Les séances ont également démontré que dans la pratique il y a un système d'éducation tripartite au Nouveau-Brunswick. Les initiatives éducatives des Premières Nations gérées par les Bandes sont importantes et les relations sont distinctes également.

Bien qu'il existe de nombreuses différences entre les trois systèmes, ils ont également de nombreux éléments en commun. L'un des points commun soulevé lors de toutes les séances est le grand dévouement et l'engagement des personnes qui offrent les services aux élèves. Les personnes que nous avons rencontrées se soucient toutes profondément de ce qui arrive au système d'éducation au Nouveau-Brunswick parce qu'elles se soucient des élèves.

Chaque séance s'est déroulée en utilisant une série de questions articulées autour de chaque « résultat attendu » énuméré dans la section IV du *mandat*. Vu la formule souple utilisée pour la consultation, les séances se sont déroulées à la cadence des échanges qui ont permis d'approfondir les questions au fur et à mesure qu'elles se présentaient. Tous les efforts ont été déployés pour s'assurer que les participants reçoivent leur questionnaire à l'avance, ce qui ne fut pas possible dans tous les cas.

Toutes les séances ont été présidées par le professeur Wayne MacKay, avec l'aide d'un animateur professionnel pour les grandes séances anglophones et d'un animateur francophone pour toutes les séances en français. Les séances en français ont bénéficié d'un service d'interprétation simultanée. Les interprètes ont offert un service d'interprétation de très haute qualité et on se doit les en féliciter.

De deux à cinq personnes ont pris des notes à chaque séance. Chacune devait noter de façon aussi exacte que possible les commentaires des participants. Ces notes forment le compte rendu des séances et elles ont servi à produire le sommaire des consultations présenté à l'annexe « M ». Combinées aux mémoires, elles sont également la source des thèmes présentés dans la section suivante.

Des listes de participants ont été tenues pour toutes les séances et ont servi à déterminer le nombre total de participants. Les personnes qui ont pris part aux séances et envoyé des commentaires écrits ont été très honnêtes et franches. Aucun commentaire ou aucune anecdote ne sera attribuée à une personne en particulier dans les documents de l'étude. De façon générale, le processus de consultation a été accueilli favorablement et a donné une possibilité de discuter des questions importantes reliées à l'inclusion scolaire. L'information recueillie est un ajout précieux aux fondements de cette étude.

PARTIE II : THÈMES ÉMANANT DU DIALOGUE

L'analyse des notes des séances de consultation et des mémoires a révélé de nombreux thèmes émanant des discussions. Diverses perspectives ont également émergé de ces thèmes. Il existe des points de consensus et des désaccords autour des questions soulevées.

Il y a deux grands thèmes et points de consensus dominants. Premièrement, les participants étaient contents d'avoir été consultés et écoutés. Ils ont souvent mentionné à quel point l'approche respectueuse et attentive du processus de consultation tombait à point et était rafraîchissante. Bon nombre de personnes, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du système d'éducation, a soutenu n'avoir jamais été consultés auparavant.

Le deuxième thème dominant est le fait que les participants ont aimé avoir eu la chance de discuter de ces questions difficiles avec d'autres intervenants. Les séances de consultation ont offert une excellente possibilité de réseautage pour un bon nombre de participants. Ces personnes ont semblé aimé en particulier les échanges dans les groupes où diverses perspectives étaient présentées. Le *mandat* a permis de déterminer les groupes qui participeraient aux séances. Ces groupes ont été formés en fonction des rôles des participants dans le système. La séance des « intervenants externes », cependant, a regroupé une diversité de fonctions et de perspectives. Les participants ont souligné la richesse des échanges et ont soutenu en avoir appris le plus lors de cette séance.

Les participants dans des groupes relativement homogènes ont également transmis un message semblable. Par exemple, les participants à la séance des « ministères partenaires » ont mentionné qu'ils auraient aimé que plus d'éducateurs prennent part aux échanges. Également, lors des séances des parents, des participants ont souligné qu'ils auraient préféré que les parents ne soient pas divisés en deux groupes, soit les parents d'enfants exceptionnels et les autres parents. Dans les deux cas, cependant, on a fait en sorte que le climat soit tel que chaque personne pouvait participer en toute aise et formuler honnêtement ses commentaires. Ce processus de consultation a jeté les fondements d'un dialogue plus étendu sur ces questions. Le message est clair : les personnes sont engagées et prêtes à poursuivre le dialogue ensemble.

Les questions de consultation ont été structurées autour des cinq résultats attendus présentés dans le *mandat*. Les thèmes émanant des discussions s'articulent également autour de ces cinq résultats attendus. Ces thèmes représentent les points qui ont fait l'objet de nombreux échanges, bien qu'il n'y ait pas toujours eu consensus. Le but principal des séances et des mémoires était de lancer le dialogue. Compte tenu du grand nombre de participants et de perspectives présentés, il serait très difficile d'en arriver à un consensus sur toutes ces questions difficiles, ce qui rend les points de consensus qui en ont émergé encore plus intéressants.

Le sommaire des thèmes qui suit fait des généralisations au sujet des diverses perspectives. On a pris soin de ne pas généraliser outre mesure. À chaque séance, les

perspectives étaient aussi variées que les participants. Le sommaire des séances ne serait pas complet sans reconnaître les points de vue qui n'ont pas été saisis entièrement par les thèmes qui émanent du dialogue. Plus de détails sur ces thèmes, qui ont émergé des séances individuelles et des mémoires, sont présentés dans le sommaire détaillé de chaque séance à l'annexe « M » et le compte rendu des mémoires à l'annexe « O ».

ÉNONCÉ D'UNE POLITIQUE SUR L'INCLUSION PAR LE GOUVERNEMENT DU NOUVEAU-BRUNSWICK

Acceptation en général de l'inclusion comme modèle approprié pour l'éducation

L'inclusion scolaire est généralement acceptée comme un modèle approprié pour l'éducation au Nouveau-Brunswick. Toutefois, on ne s'entendait pas sur la façon de mettre en œuvre efficacement l'inclusion scolaire, ce qui sera abordé plus loin. Personne n'a préconisé un retour à la situation d'avant l'intégration. Les avantages de l'inclusion scolaire ont été énoncés maintes fois sous de nombreuses perspectives. L'un de ces avantages et non le moindre d'ailleurs est la perception d'une plus grande tolérance chez les élèves à l'endroit de ceux qui sont différents dans leur groupe.

L'inclusion n'est pas seulement le placement de l'élève

À presque chaque séance, on a parlé de l'impression que l'inclusion des élèves ayant un handicap au Nouveau-Brunswick était devenue une présomption plutôt rigide en faveur du placement dans une classe régulière. De nombreux participants ont demandé si les ressources dans une classe régulière étaient suffisantes. Certains ont questionné le manque d'options souples et ont mentionné que le placement continu dans une classe régulière ne répondait pas à tous les besoins des élèves. Ce genre de commentaire a été soulevé en fonction de la grande diversité des besoins comme ceux des élèves autistiques, des élèves ayant des troubles d'apprentissage, des élèves doués et des élèves ayant des troubles de comportement, pour n'en nommer que quelques-uns. D'autres participants ont exprimé l'inquiétude que, en s'éloignant de la présomption d'une classe régulière, on formerait un ghetto pour les élèves dans les classes spéciales ou d'autres endroits à part. La grande question pour de nombreux participants est de savoir quand et comment retirer un élève d'une classe régulière et à quelle fin. Cependant, les personnes qui ont fait ce commentaire étaient d'accord avec l'idée que l'inclusion est plus qu'un placement. Elles croient qu'on devrait répondre aux besoins de tous les enfants, le plus possible, dans une classe régulière. Cependant, les participants étaient disposés, en général, à considérer une inclusion scolaire qui ne s'appuie pas sur un placement rigide dans une classe.

De nombreux commentaires ont également été faits pour souligner que l'inclusion va bien plus loin que le placement des élèves ayant un handicap. Les participants désiraient, à des degrés variables, étendre le concept d'inclusion scolaire. Les Premières Nations, les minorités raciales et culturelles, les minorités sexuelles et, en général, tous les élèves (y compris les deux sexes) ont été mentionnés à diverses reprises comme des exemples de groupes qu'il fallait inclure et répondre à leurs besoins particuliers. Cependant, la majorité des participants a clairement vu que l'objet de l'étude se rattachait aux élèves ayant des handicaps. De l'avis général, l'inclusion devrait être un concept plus étendu qui vise à répondre aux besoins de tous les élèves.

Maximiser le potentiel de l'élève et se concentrer sur les besoins de chacun

Le concept du potentiel de l'élève a fait surface à de nombreuses occasions au cours des discussions sur la vision et les valeurs des gens vis-à-vis l'inclusion scolaire. La plupart des participants ont trouvé très important d'offrir à chaque élève la possibilité d'atteindre son potentiel (quel qu'il soit). On considérait en général que ce concept s'appliquait à tous les élèves dans le système d'éducation.

On a souvent mentionné à plusieurs séances que les enfants doués formaient un groupe d'enfants dont le potentiel n'était pas exploité au maximum par les programmes d'études et les pratiques pédagogiques dans les écoles du Nouveau-Brunswick. Les personnes de cet avis considéraient qu'il n'y avait pas de ressources ni de mécanismes pour permettre aux élèves doués d'accélérer leurs études ou de vraiment développer leurs talents. Il s'agissait d'une plus grande préoccupation dans les consultations en français.

De nombreux participants ont parlé avec passion du gaspillage de potentiel des élèves qui « se trouvaient au milieu ». Si l'habileté d'un élève était vue sur un continuum, cette catégorie désignerait les élèves qui ne sont pas particulièrement doués et talentueux, mais qui n'ont pas à composer non plus avec des retards importants en matière d'éducation, des handicaps ou d'autres défis afin de réussir. Il pourrait s'agir d'élèves qui ont des troubles du comportement mineurs, des troubles d'apprentissage, des déficits de l'attention ou même qui n'ont aucun défi en particulier. On ne jugeait pas que le potentiel des élèves dans le « groupe du milieu » était maximisé, vu que leurs besoins sont moins pressants et que la plupart des ressources destinées à l'adaptation scolaire sont utilisées par un faible pourcentage d'enfants ayant des besoins très coûteux et pressants.

Fait intéressant à noter, cependant, on jugeait également que ce groupe d'enfants qui semblaient recevoir la plupart des ressources destinées à l'adaptation scolaire, ceux qui souffrent d'incapacités importantes ou sévères et parfois multiples, ne réalisait pas leur plein potentiel non plus. Il a été révélé que les aides-enseignants agissaient parfois comme des « gardiennes » et que souvent les élèves de ce groupe ne recevaient pas de programmes scolaires adéquats. De plus, les attitudes courantes et les faibles attentes étaient également vues comme un obstacle pour ce groupe d'élèves, ce qui les empêchait d'atteindre leur potentiel dans certains cas.

La plupart des participants ont reconnu qu'il était très important de faciliter la démarche de chaque enfant en vue d'atteindre son potentiel, notamment à long terme. Le gaspillage de potentiel humain serait coûteux à long terme, selon plusieurs points de vue. Pour les élèves ayant des handicaps, de nombreux participants estimaient que si, on dotait un enfant des moyens pour l'aider à atteindre son potentiel, il pourrait en résulter un besoin en soutiens moins intenses plus tard dans la vie et une plus grande possibilité de participation à la société. De l'avis de nombreux participants, un environnement qui encourage les enfants à atteindre leur potentiel et qui les habilite à pour effet de réduire le nombre d'enfants qui entrent dans le système judiciaire ou le système du bien-être social plus tard dans la vie. Cette conviction est particulièrement importante, car selon un aide juridique lors d'une séance, il en coûte 80 000 \$ par année pour chaque jeune en milieu de garde fermé au Nouveau-Brunswick.

De nombreux participants se sont également préoccupés du nombre d'élèves qui quittent l'école sans motivation ni intérêt à entrer le monde comme citoyen adulte; de ces élèves qui se contentent de ramasser leur chèque d'aide sociale ou d'occuper un emploi non spécialisé. Les participants ont beaucoup discuté du nombre de jeunes inscrits dans les classes générales de littératie qui sont incapables de lire après 13 ou 14 années dans le système. Certains commentaires défavorables ont également été formulés à propos du phénomène de la promotion sociale (l'élève est promu au prochain niveau même s'il n'a pas démontré le niveau d'habiletés requis). Il est juste d'affirmer que beaucoup de participants s'entendent pour dire que l'ensemble des élèves au Nouveau-Brunswick ont un potentiel énorme, mais que l'inclusion scolaire dans la province n'a pas encore réussi à trouver un moyen de l'exploiter. Il ne faudrait pas en conclure qu'il n'y a pas de témoignages de succès dans le système, car il y en a de nombreux. Nous avons été impressionnés également de voir tout ce que des membres du personnel dévoués peuvent faire, malgré des ressources limitées. De l'avis général, cependant, on peut en faire plus.

L'importance du sentiment d'appartenance

Le sentiment d'appartenance est une valeur ou un objectif qui est ressorti de toutes les discussions comme un élément important dans l'inclusion scolaire. Les participants ont souligné les avantages du sentiment qu'a chaque élève d'appartenir et d'être inclus dans la communauté scolaire. Dans de nombreux cas, on a décrit comment le fait d'éduquer ensemble les enfants créait une relation positive et un sentiment d'appartenance au groupe. De nombreux participants ont signalé les effets positifs sur la tolérance des différences et le respect des autres chez les enfants. De nombreuses personnes ont également décrit des situations difficiles où les élèves ne semblaient pas acceptés par le groupe et se sentaient rejetés, seuls, blessés et non respectés. Le développement de l'acceptation des différences semble être l'une des réussites du système au Nouveau-Brunswick. Ce thème démontre également le lien entre le cadre légal, abordé plus tôt, et les concepts et les pratiques du personnel de première ligne.

Attentes élevées pour satisfaire les besoins des élèves et défis causés par certains comportements

Il ne faut pas se surprendre que presque tous les participants aient convenu que l'idéal serait d'avoir des mécanismes, des stratégies et des ressources afin de pouvoir satisfaire les besoins de chaque élève, tout en optimisant les possibilités d'interaction sociale de tous les élèves. Cependant, les idées variaient considérablement sur ce qu'il serait possible de faire pour atteindre cet objectif, surtout compte tenu de la structure et du financement actuels. En général, de nombreux participants se sont interrogés sur l'objectif de répondre aux besoins de chaque élève dans une classe régulière. Certains, plus optimistes, jugeaient qu'on pourrait y arriver si les bonnes conditions étaient en place. La situation actuelle a suscité beaucoup de frustration et de confusion selon diverses opinions (enseignants, parents, administrateurs et autre personnel). On se préoccupe vivement du nombre de jeunes enseignants qui quittent la profession et du nombre de congés pour cause de stress parmi les autres enseignants et enseignants-ressources.

Les personnes ont surtout mentionné des commentaires négatifs face à l'inclusion lorsqu'elles parlaient des défis pour atteindre les attentes élevées à l'égard des services et du potentiel des élèves, ainsi en ce qui concerne l'incapacité des éducateurs à

répondre aux attentes de la société et des parents. Les élèves et les parents d'élèves de l'éducation générale (les élèves qui ne sont pas identifiés « exceptionnels » – que nous appellerons ici les autres élèves) ont soutenu que, depuis l'intégration des élèves ayant des handicaps, le rythme de l'enseignement et de l'apprentissage a été ralenti et les normes ont été abaissées. Certains enseignants affirment qu'ils ont peur d'attribuer une note d'échec aux enfants et que les efforts de l'élève sont l'élément déterminant du passage au prochain niveau. Le désir de délimiter clairement la prestation des services provient surtout d'une préoccupation au sujet des ressources inadéquates et de l'incapacité des éducateurs à satisfaire aux attentes croissantes à l'égard des services et à réaliser le potentiel de l'élève. Personne pendant les séances ou dans les mémoires n'a déclaré que les élèves ayant des handicaps n'avaient pas le droit de fréquenter l'école ou une classe régulière¹⁵⁰ – la confusion et la frustration venaient du fait de savoir comment parvenir à l'inclusion et à satisfaire aux besoins de tous les élèves. On a clairement exprimé le désir dans de nombreux secteurs de fixer des objectifs plus réalisables pour la prestation des services, sans promettre plus que ce qu'il était possible d'offrir.

Les comportements perturbateurs étaient les obstacles à l'apprentissage le plus souvent mentionnés. Ces perturbations ne semblaient pas être causées principalement par les élèves normalement associés à l'inclusion ou définis comme étant « exceptionnels » dans la *Loi sur l'éducation* du Nouveau-Brunswick. De nombreux participants croyaient que les comportements perturbateurs sont souvent associés à des problèmes fondamentaux et à des besoins non satisfaits. À presque chaque séance, un participant a associé un comportement perturbateur à un facteur sous-jacent comme :

- un sentiment de frustration,
- un manque d'intérêt ou l'ennui,
- des problèmes sociaux ou émotionnels,
- la pauvreté,
- des mauvais traitements,
- l'inefficacité des parents.

Quelques-uns, au cours des séances, ont mentionné le lien entre la stimulation technologique (par la télévision, les films et les jeux vidéo) et les effets négatifs sur le comportement, la faculté d'adaptation et le fonctionnement cérébral des enfants. De l'avis général, il faut établir de meilleurs plans et stratégies de gestion du comportement qui permettent de s'attaquer avec plus d'efficacité aux problèmes de comportement dans les écoles du Nouveau-Brunswick.

Plus particulièrement, les représentants des Premières Nations ont exprimé de profondes préoccupations concernant la réaction habituelle aux élèves ayant des problèmes de comportement. D'après eux, la réaction actuelle ne tient pas compte des différences culturelles et illustre un racisme généralisé. Les représentants ont cité bon nombre des facteurs susmentionnés ainsi qu'un manque de sensibilisation aux réalités culturelles chez le personnel scolaire, dans le programme d'études et dans les écoles. Les taux disproportionnels de suspensions, d'expulsion et de décrochage chez les élèves des Premières Nations appuient cette affirmation.

¹⁵⁰ Il ne faut nécessairement en déduire que ce sentiment n'existe pas au Nouveau-Brunswick. De nombreux participants ont mentionné que de telles attitudes négatives se manifestent dans les collectivités et les écoles de la province.

De nombreux élèves et enseignants se sont plaints du niveau de bruit en classe (qui n'est pas nécessairement associé à des comportements perturbateurs extrêmes ou à des élèves exceptionnels). On a fait un sondage informel auprès de tous les élèves qui ont pris part aux séances. La plupart d'entre eux ont répondu qu'ils préféreraient avoir un enseignant qui adopte une attitude plus stricte face au bruit en classe, aux élèves qui parlent et qui empêchent les autres de travailler. Quelques élèves ont admis avoir eux-mêmes un comportement perturbateur. Certains ont soutenu n'avoir aucune difficulté à travailler dans ces conditions, alors qu'une bien plus grande proportion trouvaient de telles conditions effectivement difficiles.

Des groupes de pression, en particulier, ont affirmé avec beaucoup d'optimisme qu'on pourrait réussir raisonnablement à satisfaire les besoins de chaque élève dans une classe régulière si les niveaux de financement étaient adéquats et si les ressources étaient mieux harmonisées. On pense en général que le financement pour l'éducation n'est pas suffisant au Nouveau-Brunswick. De l'avis de ces participants, il s'agit d'un facteur qui influe sur la capacité du système à satisfaire les besoins des élèves et à offrir une éducation de qualité à tous les élèves. Cependant, bon nombre estimaient qu'il ne serait pas possible de régler tous les problèmes simplement en attribuant plus d'argent et en continuant d'offrir l'éducation de la même façon.

L'importance du leadership, de l'attitude et d'une vision commune

Ces trois valeurs ont fait surface à maintes reprises au cours des séances. Le manque de vision commune à propos des objectifs et des buts de l'éducation, notamment des objectifs et des buts de l'inclusion scolaire, a été mentionné maintes fois. On a souligné à diverses reprises le besoin de clarté et d'une vision commune face aux divers rôles que chacun joue dans l'inclusion scolaire.

Tous ont convenu que la direction d'école a un rôle primordial à jouer dans la mise en œuvre de l'inclusion scolaire et que le leadership exercé à ce niveau peut faire toute la différence dans des cas individuels. De nombreuses personnes ont mentionné qu'il existait encore, pour diverses raisons, des attitudes négatives dans le système d'éducation, ce qui représente l'un des principaux obstacles au succès de l'inclusion scolaire. Bon nombre ont indiqué que la connaissance et l'acceptation de l'inclusion à tous les niveaux étaient un facteur de réussite déterminant.

Liens entre l'inclusion, l'équité et l'égalité

Le lien entre l'équité et l'égalité et les valeurs et les objectifs de l'inclusion scolaire a été souvent mentionné. De nombreuses personnes ont associé l'égalité avec un traitement différent afin d'obtenir un résultat équitable pour tous. Elles faisaient alors allusion aux élèves exceptionnels et à la nécessité d'adopter des approches personnalisées plutôt que des approches uniformisées ou en série pour l'éducation et les services aux élèves.

Les concepts d'égalité et d'équité ont également été soulevés dans le contexte de la disparité socio-économique. L'équité à cet égard a pris divers sens dans les séances. Bon nombre de participants ont souligné les différences entre les milieux urbains et ruraux et le fait que le coût lié à la prestation des services puisse être bien plus élevé, surtout en ce qui concerne les frais de transport, car la distance est souvent plus grande entre les endroits. Les coûts associés au recrutement de professionnels qualifiés et d'autres travailleurs dans les régions rurales sont également élevés.

On a soulevé une question semblable par rapport au secteur francophone. Il existe une perception parmi quelques participants que le matériel français coûtait plus et que, compte tenu du nombre moins grand d'élèves dans l'ensemble, les coûts unitaires étaient plus élevés. Il y a également des défis particuliers liés au recrutement de spécialistes qui peuvent fonctionner en français. La nature rurale (ce qui caractérise bon nombre des collectivités francophones au Nouveau-Brunswick) de la collectivité vient compliquer la situation. L'égalité entre les communautés francophones et anglophones au Nouveau-Brunswick est un sujet constant de débat social et qui joue également un rôle en éducation.

Les disparités socio-économiques ont fait surface également en ce qui concerne l'efficacité des collectes de fonds organisées par le comité parental d'appui à l'école dans certaines collectivités, quartiers et districts. Par exemple, une association foyer-école dans une collectivité est capable d'amasser des milliers de dollars. Dans une autre, cependant, les mêmes efforts aboutissent à des centaines de dollars. Dans certaines collectivités, il n'existe même pas d'association foyer-école active.

Buts et objectifs de l'éducation

En définissant l'inclusion scolaire, de nombreux participants ont défini également des buts et des objectifs plus généraux de l'éducation. Voici ceux qui ont été mentionnés le plus souvent :

- favoriser l'apprentissage durant toute la vie,
- préparer les enfants à la vie d'adulte actif dans une société démocratique,
- favoriser l'indépendance¹⁵¹,
- acquérir des compétences,
- développer des aptitudes,
- améliorer le rendement scolaire,
- acquérir des connaissances et développer l'esprit critique.

On a également reconnu le rôle de l'éducation dans la socialisation. De nombreux groupes – dont les élèves eux-mêmes - ont souligné l'importance de l'inclusion sociale et de la capacité de travailler avec une diversité de personnes. En effet, de l'avis des élèves, la socialisation était l'élément le plus important de leur expérience scolaire. Encore une fois, ceci nous ramène à la définition d'égalité abordée plus tôt dans la section traitant du cadre légal.

¹⁵¹ Certaines personnes ont avancé que l'éducation devrait promouvoir la valeur de l'interdépendance. Ce concept plus nuancé que l'indépendance reconnaît que chacun a besoin d'aide à un moment donné et que l'établissement de liens et de relations solides réduit la dépendance sans l'isolement qui vient de la quête d'indépendance.

DÉFINITION PRATIQUE DE L'ÉLÈVE EXCEPTIONNEL

Problèmes concernant le terme « exceptionnel »

Beaucoup de personnes ont affirmé être insatisfaites du terme « exceptionnel » utilisé à l'article 12 de la *Loi sur l'éducation*. À leur avis, ce terme est vague, euphémique et trop « politiquement correct ». Certaines personnes, cependant, n'ont rien trouvé à redire, bien que la plupart aient reconnu que le terme et la définition étaient vagues. Le terme crée également de la confusion par rapport aux élèves « doués » qui ne sont pas compris dans la définition.

Le professeur MacKay a invité la plupart des groupes à trouver une expression différente de « les autres élèves » pour définir les élèves non visés par l'article 12 de la Loi. Cette pratique met en évidence le problème de dichotomie qui se produit lorsqu'un petit groupe d'élèves est défini dans la Loi et que le reste ne l'est pas. Cette dichotomie existe entre le groupe qui, selon la définition, est « exceptionnel » et le reste des élèves. La plupart des participants ont reconnu que tous les élèves étaient exceptionnels à leur façon et que l'utilisation de ce terme dans la définition n'était pas utile. Personne n'a pu présenter un terme satisfaisant qui éviterait de séparer les élèves en deux groupes. Au bout du compte, alors, si on retient le terme actuel « exceptionnel » pour désigner certains élèves, il reste que les participants n'ont pas suggéré d'étiquette efficace et utile pour les autres élèves. On a jugé que des termes comme non exceptionnel, normal, moyen, ordinaire ou général posaient trop de problèmes et ne convenaient pas.

Des participants ont même indiqué qu'il n'était pas nécessaire de définir ce groupe ou cette catégorie d'élèves dans un système d'éducation inclusif. On était d'avis que tous les élèves devraient avoir accès aux services s'ils en avaient besoin, et que tous les élèves avaient besoin d'être inclus. Un tel commentaire a fait surface le plus souvent lors des discussions sur la définition d'élève exceptionnel à l'article 12. Il a également été formulé lors des discussions sur la prestation des services, où certains étaient d'avis qu'un plan d'intervention ou un service devrait être offert à tout élève dans la population qui en a besoin, que ce besoin soit temporaire, permanent, minime ou étendu. De l'avis général des participants, tous les élèves sont susceptibles d'avoir besoin d'une intervention quelconque à un moment donné dans leur vie scolaire.

Définition du « retard de développement »

De nombreux participants sont préoccupés par l'exigence mentionnée à l'article 12 de la Loi, à savoir qu'il faut identifier un retard de développement avant qu'un élève soit reconnu comme un élève exceptionnel admissible aux services. Beaucoup jugent cette approche trop rigide. De tels commentaires ont été formulés en général lorsqu'il était question d'offrir des services plus proactifs et préventifs afin d'éviter le retard en matière d'éducation, si possible. La plupart des personnes qui ont exprimé ces préoccupations ont également mentionné que l'adoption d'approches préventives et proactives permettait souvent d'économiser à long terme du côté des ressources et du financement. À leur avis, l'exigence relative à l'identification d'un retard de développement en matière d'éducation avant d'offrir des services était une approche trop réactionnelle. Une intervention précoce à cet égard est primordiale.

D'autres ont souligné que l'exigence relative à l'identification d'un retard de développement en matière d'éducation empêchait certains enfants de répondre tout à

fait à la définition, même s'ils avaient besoin de soutiens importants. On a donné comme exemples les élèves souffrant de diabète, d'épilepsie, d'une maladie chronique, de problèmes sociaux ou psychologiques, de graves allergies ou d'incapacités physiques. Certains de ces défis peuvent entraîner ou non chez les élèves un retard en matière d'éducation, mais il reste qu'une adaptation, un aménagement ou un service quelconque est nécessaire pour les surmonter. L'exigence relative à l'identification d'un « retard de développement » sert également à exclure les élèves doués ou talentueux de l'application de l'article 12 de la Loi. Cette préoccupation semblait plus pressante dans les séances en français.

Décision prise par la direction générale du district de concert avec des « personnes qualifiées » : problèmes dans la pratique

Lors de diverses séances, plusieurs participants se sont demandés si la direction générale du district prenait réellement les décisions concernant le statut d'élève exceptionnel et, en outre, si la direction générale était la personne appropriée pour prendre cette décision. Ce dernier commentaire a souvent été formulé lorsque les participants mentionnaient qu'ils n'avaient pas l'impression que la direction générale se mêlait en réalité aux enfants et que souvent elle ne rencontrait jamais l'enfant touché par la décision. La plupart des participants ont soutenu que la direction générale devrait en réalité compter sur les autres qui étaient en contact plus étroit avec l'enfant et la situation en milieu scolaire. Quelques-uns ont souligné que la direction générale est employée par le conseil d'éducation de district et qu'elle est chargée d'équilibrer le budget. Pour cette raison, certains jugeaient que la direction générale n'était pas la personne compétente qui devrait être responsable de cette décision, car elle se trouvait ainsi dans une situation de conflit d'intérêts. De nombreux participants – notamment le personnel employé dans le système d'éducation – ont indiqué que, en pratique, cette décision était prise par la direction et l'équipe de l'école, s'il en existait une.

Plusieurs participants se sont demandés qui pouvait entrer dans la catégorie de « personnes qualifiées ». Les participants ont affirmé que, en pratique, les personnes qualifiées étaient la direction de l'école, l'enseignant-ressource, l'enseignant titulaire de classe et les autres professionnels (travailleur social, psychologue, orthophoniste ou autre) au besoin. De nombreux parents ont indiqué qu'ils n'avaient pas l'impression d'être considérés parmi les personnes qualifiées à consulter au sujet de leur enfant.

Lacune de la définition : application non uniforme

Comme de nombreuses dispositions législatives, l'article 12 de la Loi prévoit un pouvoir discrétionnaire à la direction générale du district d'exclure des élèves d'une classe régulière, s'il n'est pas possible de les inclure, ou si leur inclusion allait à l'encontre des intérêts de l'ensemble des élèves.

12(3) Dans la mesure du possible et en tenant compte des besoins en éducation de tous les élèves, le directeur général concerné doit placer un élève exceptionnel dans une classe régulière pour qu'il y reçoive les services et les programmes d'adaptation scolaire et afin qu'il puisse participer avec des élèves qui ne sont pas des élèves exceptionnels.

De nombreux participants ignoraient les incidences de cette disposition et sa portée pour ce qui est de limiter le placement des élèves. D'après l'échantillonnage limité de

participants, il semblerait que la direction générale du district compte sur peu de directives pour l'aider à déterminer dans quelles circonstances elle devrait exercer ce pouvoir discrétionnaire. De plus, il semble que l'exercice de ce pouvoir variait d'un district à l'autre. De nombreuses directions générales ont demandé plus de directives et de clarté dans l'interprétation de l'article 12 de la Loi, tout comme certaines personnes des groupes de pression, entre autres. Il n'y avait pas de consensus à savoir si cette clarification et ces directives devaient être établies au niveau de l'administration centrale ou du district. Cet élément s'inscrit dans un plus grand débat soit celui de savoir à quel niveau les décisions fondamentales devraient être prises et celui de la nécessité de délimiter clairement le pouvoir discrétionnaire de l'administration centrale et du district. Ce thème a refait surface avec vigueur lors du dialogue sur le modèle de financement.

RECOMMANDATIONS VISANT UN NOUVEAU MODÈLE DE PRESTATION DES SERVICES POUR REMPLACER L'ENTENTE SUR LES SERVICES DE SOUTIEN À L'ÉDUCATION

Dans toutes les séances, on a donné une interprétation beaucoup plus large à ce résultat attendu qui se limitait tout simplement à un examen de l'Entente sur les services de soutien à l'éducation. Les participants ont posé des questions au sujet de la prestation des services éducatifs en général puisque le mandat de l'étude comprend cette vision plus large de la prestation des services éducatifs.

Manque de ressources

Chaque groupe de consultation a abordé à maintes reprises la question du manque de ressources. La question a été abordée de différentes façons. Les différences se retrouvaient habituellement à l'intérieur des groupes mêmes au lieu de refléter différents points de vue de groupes précis. Bon nombre estimaient que les ressources destinées à l'éducation et aux autres systèmes de services sociaux en général étaient tout simplement insuffisantes. Bien qu'il soit risqué de faire des généralisations d'après un échantillon limité, la préoccupation concernant le manque de ressources semblait plus prononcée dans le secteur francophone.

Un nombre significatif de participants se sont interrogés sur le fait de demander d'autres ressources. De l'avis de certains, on ne réglerait pas tous les problèmes en ajoutant tout simplement des fonds sans changer la façon dont le système fonctionne. De nombreux participants ont mentionné que le réaménagement et une meilleure harmonisation des ressources actuelles contribueraient à une utilisation efficace des ressources disponibles. Les mêmes personnes ont reconnu également qu'il serait possible de tirer parti de plus de ressources et que le système était sous financé.

Des participants (en particulier des administrateurs aux niveaux supérieurs dans le système d'éducation) ne s'attendaient pas à ce que plus de ressources soient accordées et ont manifesté le désir de fixer des limites claires aux attentes vis-à-vis de la prestation des services. Selon eux, les limites sur la prestation des services devraient cadrer davantage avec ce qu'ils jugent possible avec les ressources actuelles. De l'avis général, il y avait plus de ressources pour répondre aux besoins des élèves au tout début de l'inclusion au Nouveau-Brunswick. Cette situation s'explique en partie par l'impression généralisée que le nombre d'élèves exceptionnels augmente avec le temps.

Le rôle des aides-enseignants dans l'inclusion scolaire

En général, on s'est entendu pour dire que les aides-enseignants étaient actuellement les principaux fournisseurs de services de soutien quotidiens aux élèves¹⁵², notamment :

- changer les couches,
- la cathétérisation,
- le gavage,
- l'aspiration,
- la sécurité,
- la gestion de crise,
- l'aide à la mobilité,
- la physiothérapie ou autres programmes de thérapie entre les visites aux spécialistes,
- le tutorat,
- les programmes éducatifs,
- d'autres tâches définies de temps à autre.

On a également reconnu que, lorsque l'aide-enseignant est affecté à un élève, il assume la plupart des responsabilités en rapport avec les services éducatifs quotidiens pour cet élève. On a également convenu que les aides-enseignants devraient être affectés à l'ensemble des élèves d'une classe plutôt qu'à des élèves précis. Cependant, de nombreux participants ont mentionné qu'en réalité les aides-enseignants étaient le plus souvent affectés à des élèves précis.

Des personnes de différents milieux ont donné de nombreux exemples de l'effet des aides-enseignants dans la forme où ils sont utilisés actuellement. Lorsqu'un aide-enseignant est affecté à un élève (surtout dans les niveaux plus élevés), cette personne jouait souvent le rôle de tampon entre l'élève et les autres élèves. Les élèves ayant un aide-enseignant ne passent presque pas de temps entre les cours avec les autres élèves dans les couloirs ou d'autres lieux de rassemblement –ils sont transportés de la classe au centre de ressources, par exemple. Selon le point de vue du personnel scolaire, on voulait souvent protéger l'élève de l'intimidation ou du harcèlement dans les couloirs et les autres aires non supervisées. Certains élèves, dans les secteurs francophone et anglophone, ont exprimé la volonté et le désir de prendre une part plus active dans la vie des élèves ayant des handicaps, mais ont invoqué un manque de connaissance des handicaps ou de confiance dans l'établissement de ces relations. Quelques élèves ont constaté qu'il n'y avait aucune possibilité de communiquer lorsque les élèves ayant des « besoins particuliers » étaient « emmenés sur le champ » au centre de ressources par leur aide-enseignant. À leur avis, cette pratique représentait un obstacle important à l'établissement de relations avec les élèves ayant des « besoins particuliers ».

Des participants, surtout dans certains groupes de pression, sont préoccupés par le fait que l'aide-enseignant ait remplacé l'enseignant titulaire comme principale personne

¹⁵² Les titres de postes variaient, ce qui semblait attribuable à la fonction accomplie par le personnel, de même qu'à la source de financement du poste. L'aide-enseignant était un titre global qui est parfois utilisé de façon interchangeable. Voici d'autres titres qui ont été mentionnés : intervenant en matière de comportement, préposé à la maternelle, accompagnateur d'élève et travailleur auprès des élèves autochtones.

responsable de l'éducation de l'enfant exceptionnel. Les personnes qui ont soulevé cette préoccupation jugeaient que cette pratique allait à l'encontre de l'intention réelle de l'inclusion, car l'enfant pouvait effectivement être ségrégué dans la classe. Les aides-enseignants ont également parlé du fait qu'ils n'étaient pas des membres à part entière de l'équipe pédagogique – en partie à cause de leurs heures limitées de travail. Les enseignants et les aides-enseignants ont demandé plus de temps pour se rencontrer et collaborer. Certains ont indiqué que l'aide-enseignant, comme l'indique son nom, devrait aider l'enseignant et que l'enseignant titulaire devrait s'occuper pleinement de tous les élèves de la classe – y compris des élèves exceptionnels.

De nombreux aides-enseignants et leur syndicat ont également mentionné les risques encourus par les aides-enseignants. À titre d'exemple, plusieurs ont mentionné les cas de blessures occasionnées par des coups de pied, bousculades et de « harcèlement sexuel ». Dans le cas des agressions sexuelles, on reconnaissait que les aides-enseignants pouvaient travailler avec des élèves ayant un handicap cognitif ou autre et que cet élève n'avait pas l'intention d'agresser. Les aides-enseignants prétendaient que si les blessures ou les risques de blessures étaient reliés à l'handicap de l'enfant, leur surveillant leur disait que cela fait parti de leur travail. Les aides-enseignants et leur syndicat trouvaient que très peu est fait au niveau de la formation, de l'équipement et de la planification pour répondre et prévenir ces risques et ces blessures.

Tous ont convenu que le processus de « supplantation » causait des bouleversements dans les écoles. La « supplantation » désigne un processus où les aides-enseignants invoquent les dispositions de leur convention collective, ce qui permet aux aides-enseignants ayant le plus d'ancienneté de passer à des emplois plus désirables, déplaçant ainsi un autre aide-enseignant qui choisit ensuite un poste et « supplante » une autre personne, et ainsi de suite. Il y avait une grande différence de points de vue au sujet du processus de supplantation. Des participants en ont attribué la responsabilité aux aides-enseignants et à leur convention collective. Quant à eux, les aides-enseignants et leur syndicat étaient fortement d'avis que la supplantation était causée par la réduction des heures des aides-enseignants et la redistribution des heures des aides-enseignants dans les écoles et les districts scolaires. Quelques administrateurs ont mentionné que, lorsqu'ils se sont rendus compte de la pratique, ils ont augmenté et maintenu les heures des aides-enseignants, et ont ainsi mis fin (ou au moins ont assisté à une réduction sensible) à la 'supplantation' dans leurs régions. Tous ont jugé que le processus de supplantation était certainement un gaspillage énorme de ressources. En effet, cette situation cause des bouleversements dans la vie de l'élève, de l'enseignant et de l'aide-enseignant, et occasionne une nouvelle ronde de formation et de transition. Pour ces raisons, on a également considéré que la supplantation avait des répercussions négatives sur la qualité de l'éducation. Les parents et les élèves se préoccupaient en particulier du manque de continuité dans l'éducation de l'enfant et de la perturbation qui en résulte.

De nombreux participants, durant presque toutes les séances, ont affirmé qu'ils avaient de la difficulté à accepter le fait que des employés peu formés et rémunérés devaient accomplir des tâches très précises et spécialisées du domaine médical ou des soins de la santé (cathétérisation, faire la toilette, changer les couches, aspiration et gavage). En particulier, un grand nombre de participants craignaient qu'il y ait des risques de poursuites judiciaires en cas de problème. Nombre de participants jugeaient également que la qualité des services était diminuée lorsqu'ils étaient offerts par des employés peu rémunérés et ayant une formation très limitée, souvent sans compter sur un matériel ou

des installations adéquates (p. ex. changer une couche sur un matelas dans le gymnase). Les employés qui accomplissent ces fonctions se sentaient particulièrement mal à l'aise. Les aides-enseignants ont exprimé fortement le désir de recevoir plus de possibilités de formation et d'éducation.

Une différence importante de point de vue en rapport à ces fonctions a fait surface durant la séance des 'ministères partenaires'. Certains des participants se préoccupaient sensiblement moins de cette situation et ont associé ces tâches à une aide à la vie quotidienne, plutôt qu'à des procédures médicales. C'était le point de vue en particulier des professionnels de la santé. Cela révèle une grande différence de perspective et de niveau de confort à l'égard de tâches de cette nature. De l'avis général, on devrait réexaminer l'exécution de ces procédures médicales qui constitue un élément important en vue de déterminer le rôle adéquat que les aides-enseignants devraient jouer dans un système d'éducation inclusif.

Manque de soutien professionnel

Sur papier, l'Entente sur les services de soutien à l'éducation semble répondre aux besoins en matière de soutien professionnel. Cependant, il ne semble pas que cela soit le cas en réalité pour le personnel de première ligne. Le problème serait attribuable à une combinaison de facteurs dont, entre autres, le manque de ressources financières et de professionnels qualifiés, les problèmes linguistiques et la difficulté à attirer des personnes dans les collectivités rurales. On a souvent cité le coût lié à la prestation de ces services professionnels dans les limites des budgets voués à l'adaptation scolaire. Il y a également des conflits de compétence entourant la question à savoir quel ministère doit assumer les coûts des services et de l'équipement, et lequel devrait en assurer la surveillance.

De nombreux participants aux séances (notamment ceux des collectivités rurales) ont fait part de leur frustration devant le manque d'accès à divers professionnels dans leurs collectivités. On a mentionné le plus souvent le manque d'orthophonistes, d'audiologistes, de travailleurs sociaux et de psychologues, en plus d'ergothérapeutes et de physiothérapeutes. Cette frustration était particulièrement vive dans le secteur francophone. On a mentionné plusieurs fois que c'était encore plus difficile de trouver des professionnels qualifiés qui parlent français. Les participants ont souligné la nécessité d'avoir ces services d'experts, compte tenu de l'étendue croissante de particularités que l'on retrouve à l'intérieur des écoles et de l'impossibilité pour l'enseignant de devenir un expert dans tous les domaines.

Besoin de travailler en équipe : collaboration essentielle

Les jours où l'enseignant était la seule personne responsable devant la classe sont passés. On met de plus en plus l'accent sur la collaboration entre les membres de l'équipe pédagogique. Malheureusement, la formation initiale et la formation en cours d'emploi du personnel ne reflètent pas ce changement majeur. Dans certains cas, le contexte structurel dans lequel travaillent les enseignants ne tient pas compte de ce changement non plus. On a exprimé le vif désir d'acquérir plus des compétences pour travailler en équipe et pour diriger des équipes efficaces. De nombreux participants ont décrit la situation comme un écart important dans la formation pédagogique – surtout dans le cas de ceux qui évoluent dans un modèle inclusif.

On a également mentionné qu'il était difficile de trouver le temps pour participer aux réunions de l'équipe, compte tenu des nombreuses priorités et des horaires des personnes qui devraient faire partie de l'équipe. Ce problème est particulièrement prononcé dans le cas des aides-enseignants, mais il peut également se présenter dans le cas des enseignants qui ne peuvent pas facilement quitter leur classe pour rencontrer les autres professionnels de l'équipe. De nombreux participants ont parlé du manque de temps pour arriver à fonctionner comme une équipe efficace, ce qui constitue un obstacle à une mise en œuvre de l'inclusion scolaire au Nouveau-Brunswick.

En effet, le travail en équipe est une approche qui va au-delà de l'école et des classes, pour s'étendre au district et au ministère. Par exemple, au niveau du ministère, le secteur francophone semble obtenir des résultats en ce sens. Les membres du personnel affectés au programme d'études et à l'évaluation collaborent avec le personnel des services aux élèves pour élaborer des programmes d'études et des outils d'évaluation dans le contexte de l'inclusion scolaire. Les participants ont parlé des défis liés à la production d'un programme d'études qui est utile pour tous les élèves. Ils seraient également heureux de voir la formation et la recherche augmenter dans ce secteur. Par contraste, les membres du personnel affectés à l'élaboration des programmes d'études et à l'évaluation, dans le secteur anglophone, accordent plus d'importance à l'aménagement et aux mesures d'adaptation au niveau local.

Manque de formation adéquate du personnel enseignant et de la direction d'école

La question du manque de formation adéquate et continue du personnel a été soulevée à chaque séance. Les membres du personnel ont eux-mêmes fait part de leur frustration face à la difficulté d'accéder à la formation. Bon nombre ont mentionné que les enseignants et les autres membres du personnel ne pouvaient pas, par eux-mêmes, continuer à se renseigner sur les nouvelles maladies ou incapacités et sur les progrès accomplis du côté des ressources et des méthodes pédagogiques.

De plus, un grand nombre de personnes étaient d'avis qu'une proportion importante du personnel scolaire n'ont pas les compétences ou les connaissances requises pour travailler dans une salle de classe inclusive. Les parents, les administrateurs, le personnel de district, les groupes de pression et les intervenants externes ont donné de nombreux exemples de ce genre de situations. De nombreux participants des groupes de parents et des intervenants externes ont révélé qu'ils avaient fait une recherche par eux-mêmes sur la gestion de la classe et sur les interventions en réponse à des troubles précis, entre autres, et avaient présenté les fruits de cette recherche au personnel scolaire, ce qui avait donné des résultats très positifs. Le niveau élevé d'engagement et de dévouement chez les enseignants était évident durant les séances de consultation, ce que de nombreux parents ont souligné d'ailleurs. Le degré d'efforts déployés par les enseignants semblait ajouter à leur frustration devant le manque de compétences, de connaissances et d'outils nécessaires pour réussir. Les enseignants se sentent également frustrés et coupables lorsqu'ils ne peuvent pas accomplir ce qu'ils aimeraient faire pour tous les élèves de leur classe.

De nombreux participants ont mentionné également que rien n'oblige les enseignants du Nouveau-Brunswick à mettre à jour leurs compétences ou à en acquérir de nouvelles. On a mentionné qu'un grand nombre de membres du personnel prenaient part à des activités de perfectionnement professionnel offertes par leur syndicat ou leur employeur, ou encore de leur propre initiative. Cependant, il y en a beaucoup qui ne se prévalent

pas de ces possibilités. Des plans de développement personnel sont établis pour les enseignants du secteur anglophone afin d'encourager le perfectionnement professionnel. Cependant, il y a peu de mesures d'encouragement, et les enseignants choisissent le domaine dans lequel ils veulent se perfectionner. Cette approche n'a pas été discutée ou confirmée dans le cas du secteur francophone.

De nombreux participants estimaient que la formation initiale ne donnait pas aux enseignants les compétences et les connaissances nécessaires pour travailler dans le contexte de l'inclusion scolaire. La coopération, la collaboration, la souplesse, ainsi que la connaissance de méthodes variées d'enseignement et d'évaluation sont des compétences jugées nécessaires. Il serait également bénéfique de connaître les ressources communautaires, le développement de l'enfance et les besoins particuliers des élèves.

Ce problème semble aggravé par le fait qu'il existe peu de moyens efficaces pour transférer les compétences et les connaissances nécessaires après que les enseignants entrent dans le système d'éducation. Bon nombre de participants provenant du système d'éducation (dans les secteurs francophone et anglophone) ont indiqué que les ateliers offerts par le ministère de l'Éducation durant l'été sont un modèle efficace de formation en cours d'emploi et ont déploré la perte de ces ateliers au cours des dernières années à cause des compressions budgétaires.

Plus particulièrement, en ce qui a trait à la formation initiale, de nombreux participants ont indiqué que la disparition de programmes au niveau du baccalauréat en adaptation scolaire dans les universités de la province créait des difficultés et que peu de personnes s'inscrivent à des cours au niveau de la maîtrise. Bon nombre considéraient que la perte de connaissances spécialisées à partir de ces programmes aura le plus de répercussions sur les postes d'enseignants-ressources. Un grand nombre de participants ont reconnu qu'il fallait réexaminer la formation initiale et la formation en cours d'emploi pour le personnel à tous les niveaux dans le contexte de l'inclusion scolaire.

Manque de communication efficace

Presque tous les groupes ont mentionné que le manque de communication efficace et de clarté en rapport avec la façon dont les divers rôles et responsabilités devraient se compléter était un défi de taille. Le manque de communication efficace était une question qui dépendait beaucoup du point de vue au sujet de la relation et de la source de ce manque de communication. Cependant, la question d'un manque de communication efficace a été abordée dans tous les groupes.

Quelques groupes en particulier se sont distingués en exprimant le plus de consternation ou d'insatisfaction à l'égard de la communication. Premièrement, nombre des parents que nous avons consultés (tant les parents d'enfants exceptionnels que les autres parents) ont fait part de leur insatisfaction face à la qualité et à la fréquence des communications avec le personnel scolaire. Beaucoup d'entre eux ne se sentaient pas les bienvenus dans le milieu scolaire et avaient l'impression que leurs opinions ou leurs points de vue au sujet de leur enfant ne valaient pas grand-chose. Il y avait, cependant, des initiatives de communication et des exemples de situations personnelles qui sont ressortis de façon positive des deux secteurs linguistiques.

Les initiatives positives de communication entre les parents et l'école comprenaient les sondages et les questionnaires sur le degré de satisfaction dans plusieurs districts anglophones. En général, les conférences de cas étaient jugées un moyen de communication efficace, particulièrement lorsque l'attitude du personnel scolaire était favorable. On a également mentionné les journaux de communication entre l'enseignant et le foyer comme des moyens très efficace de maintenir les communications là où de telles initiatives étaient mises en œuvre. Des enseignants semblaient utiliser cette approche pour tous leurs élèves (non seulement pour les élèves exceptionnels). Les parents jugeaient que cette pratique très satisfaisante et très efficace. Les appels réguliers de l'école pour informer les parents des activités à venir sont un autre exemple d'initiative de communication.

La plus grande insatisfaction en rapport avec la qualité et le niveau de communication a été exprimée par un groupe de parents d'élèves exceptionnels du secteur francophone et avec encore plus de vigueur par des parents d'élèves réguliers. Les parents francophones d'élèves exceptionnels ont souvent utilisé des termes comme « difficulté » et « lutte ». Parmi les parents francophones des autres élèves, presque tous ont indiqué que les communications laissaient à désirer et plusieurs ont mentionné que les conflits avec le personnel scolaire n'étaient pas toujours résolus.

Les groupes de pression ont déclaré être insatisfaits du manque d'ouverture et de volonté de la part du personnel de l'éducation à communiquer et à collaborer avec les organismes et les personnes à l'extérieur du système scolaire. Cette insatisfaction a été exprimée particulièrement dans le contexte des groupes communautaires, des groupes de pression et des non-professionnels qui pourraient jouer un rôle en éducation. Lorsque les communications et la collaboration sont présentes avec ces groupes, elles semblent être très efficaces. Les participants ont donné des exemples d'excellents programmes et de partenariats qui procureraient une valeur énorme et des avantages positifs pour les élèves et le système d'éducation. De nombreux participants de ces groupes ont préconisé un vrai partenariat où ils sont invités à participer aux processus de planification et de mise en œuvre et où leurs points de vue, ressources et capacités sont considérés comme des contributions valorisées par le système d'éducation.

Le personnel et les administrateurs de district ont déploré le fait que les communications entre les ministères soient inadéquates, surtout dans le cas des ministères de la Santé et du Mieux-être et des Services familiaux et communautaires. En particulier, on a soutenu que ces professionnels de soutien formulaient souvent des recommandations dans des cas particuliers sans communiquer d'abord avec le personnel scolaire. Cette pratique, affirment-ils, crée une attente à laquelle il n'est pas possible parfois de satisfaire. L'exemple le plus couramment mentionné est celui du médecin qui fait une ordonnance pour un aide-enseignant. Cependant, d'autres commentaires plus détaillés ont été formulés au sujet de longs rapports comportant de nombreuses recommandations que le personnel de l'éducation ne se sentait pas en mesure de mettre en place. Des participants ont parlé de conflit ou de désaccord pur et simple entre les professionnels et le personnel de l'éducation au sujet de l'intervention appropriée. Les membres du personnel scolaire ont abordé d'autres préoccupations comme les communications au hasard, le fait de devoir communiquer avec plus d'une direction d'un ministère à cause du manque d'uniformité dans les limites géographiques entre les ministères et le manque de professionnels disponibles. Selon le point de vue du personnel scolaire, les professionnels de soutien entrent dans les écoles et

ressortent après avoir rencontré quelques personnes, sans qu'il n'y ait eu de communication et de coordination soutenues.

Certains membres du personnel des ministères partenaires, quant à eux, ont exprimé leur frustration au sujet du fonctionnement des communications entre eux et le personnel de l'éducation. Bon nombre de ces personnes estimaient qu'elles n'étaient souvent pas invitées aux conférences de cas ou aux autres réunions (y compris celles du conseil d'éducation de district) où leur participation serait utile. Nombre d'entre elles étaient d'avis que, bien souvent, le personnel de l'éducation n'était pas favorable à leurs suggestions et à leurs commentaires. Cela était particulièrement vrai si leurs commentaires portaient sur la structure pédagogique ou la prestation générale des services qui représente un obstacle ou qui déclenche des problèmes pour un élève avec qui elles travaillent. Bon nombre sentaient que les éducateurs avaient une idée fixe de ce que devraient être les services de soutien et pouvaient se montrer rigides à cet égard. Les participants qui ont donné des exemples de bonne collaboration avec les éducateurs ont indiqué que des communications solides et des contacts continus avaient des incidences positives.

Le groupe représenté par le SCFP (aides-enseignants, conducteurs d'autobus, secrétaires et préposés aux services d'alimentation) était très insatisfait de la qualité et de la fréquence des communications avec le personnel scolaire et les administrateurs. C'était particulièrement le cas lorsqu'il était question de renseignements détaillés concernant des élèves exceptionnels avec qui les membres de ce groupe sont appelés à travailler de près. Plusieurs exemples de situations fâcheuses ont été donnés par les membres de ce groupe et sont exposés de façon plus détaillée dans le sommaire de la séance du SCFP à l'annexe « M » et dans le mémoire reçu du SCFP qui forme l'annexe « O ».

Le groupe du SCFP et le groupe des ministères partenaires ont indiqué que les lois sur la protection des renseignements personnels qui empêchaient l'échange des renseignements au dossier d'un élève étaient un obstacle majeur aux communications. La même préoccupation a été soulevée dans quelques autres séances.

Les représentants des conseils d'éducation de district ont, en général, fait part de leur insatisfaction et de leur frustration à l'égard des communications entre eux et avec le ministère de l'Éducation, notamment au sujet de la clarté de leur rôle dans l'éducation. Des membres des conseils ne pensaient pas que le ministère de l'Éducation prenait leur organisme au sérieux.

Pour ce qui est des communications en classe, les enseignants et les élèves ont mentionné que le niveau de bruit nuisait à la communication. Les enseignants en avaient assez de devoir crier pour obtenir l'attention des enfants. Les élèves (en particulier les plus jeunes comme l'ont indiqué leurs parents et l'élève au niveau intermédiaire qui a assisté à une séance) n'aimaient pas le volume et le ton que leurs enseignants empruntaient pour obtenir l'attention de la classe et pour contrer un comportement de défiance.

Les audiologistes et les autres personnes dans ce domaine ont parlé en termes très favorables des avantages de l'utilisation de systèmes de diffusion (habituellement MF) en classe. L'enseignant porte un microphone qui amplifie sa voix au moyen de haut-parleurs disposés autour de la classe. Un volet très limité du processus de consultation

a comporté une visite dans une classe munie de l'un de ces systèmes. Le résultat? Un ton plus calme et plus doux de l'enseignant, ainsi que des communications plus claires. De plus, les haut-parleurs sont disposés autour de la classe pour que chacun puisse bien entendre peut importe où il se trouve.

Plusieurs participants à diverses séances ont parlé de la question des « relations publiques » ou de la nécessité d'établir une stratégie et un plan de communication avec le public, particulièrement lorsque des changements au système d'éducation ou à la prestation des services sont proposés. Pour de nombreux participants, les dépliants produits par plusieurs districts francophones et anglophones, qui exposent les services et les processus pour les parents, avaient un effet positif à cet égard, bien que les communications écrites avec les parents ou le public ne soient pas toujours le moyen le plus efficace.

L'un des prix à payer pour des communications qui laissent à désirer est l'existence d'une foule d'attentes différentes au sujet de ce que les écoles peuvent raisonnablement accomplir. De nombreux administrateurs scolaires étaient frustrés des attentes élevées des parents et des groupes de pression au sujet de ce que les écoles peuvent offrir aux élèves exceptionnels et aux élèves, en général. On tient peu compte des limites budgétaires imposées sur la prestation de services. De plus, certains estimaient que des niveaux de service réalistes devraient être énoncés plus clairement au niveau provincial. Bon nombre estimaient que le personnel de première ligne éprouverait moins de frustration si les attentes étaient définies de façon plus réaliste et si elles étaient communiquées.

On a également fait état des différentes attentes aux différents niveaux de la structure d'éducation. Les attentes du ministère, du district et de l'école ne sont pas toujours harmonisées. Les ressources budgétaires nécessaires représentent un élément évidemment vital afin de répondre à une attente réaliste et raisonnable du modèle d'éducation. De nombreux éducateurs de première ligne se préoccupent de devoir offrir un modèle d'éducation du genre « Cadillac » avec un budget du genre « voiture usagée ». En arriver à une compréhension commune de ce qui est une attente raisonnable à l'égard de la prestation de services dépend tant de la définition que de la communication de cette attente. De nombreux joueurs sont mêlés au processus et nombre de participants jugeaient que les attentes différentes étaient une source majeure de stress et de frustration pour toutes les personnes concernées.

Exemples de stratégies efficaces et de meilleures pratiques

Chaque groupe a été invité à nommer des stratégies qui, d'après son expérience, s'étaient révélées des outils efficaces de promotion de l'inclusion. Les séances ont produit une longue liste d'idées de stratégies efficaces.

- L'entraide parmi les élèves s'était révélée efficace par ceux qui l'avaient essayée. En général, dans le cadre de cette initiative, un élève aide un autre élève dans presque toutes les matières où il pourrait avoir besoin d'aide. De nombreux avantages viennent du fait que les élèves les plus forts ou les plus capables ne sont pas les seuls à jouer le rôle d'aidants. Le jumelage d'un élève plus faible dans les niveaux plus avancés et d'un élève plus jeune a été très bénéfique pour les deux élèves. De nombreux élèves ont manifesté le désir de s'entraider plus souvent (et d'aider en particulier les élèves ayant des handicaps). Bon nombre le font déjà de façon informelle.

- L'activité *Circle of Friends* est conçue pour aider les personnes à comprendre l'importance des relations et des réseaux communautaires. Elle souligne en particulier l'isolement qu'éprouvent les personnes dont les principaux contacts sont établis avec des adultes qui sont payés pour leur offrir des services.
- *PATH (Planning Alternative Tomorrows with Hope)* est une activité de planification qui vise à réunir des personnes importantes dans la vie d'un élève pour faire un remue-méninges et planifier un avenir prometteur (notamment des élèves ayant un handicap). Le plan d'action consiste à réunir les ressources, à trouver des liens et à établir des relations stables pour réaliser des objectifs et des rêves.
- L'enseignement différencié est une stratégie utilisée pour enseigner à divers enfants dans une classe. Bon nombre des membres du personnel enseignant et des administrateurs ont mentionné l'enseignement différencié comme stratégie qu'ils utilisent. Il n'est pas tout à fait clair s'ils lui donnent tous le même sens.
- Quelques participants ont indiqué qu'une stratégie très efficace dans la structure d'éducation consistait à offrir des choix aux enfants, mais qu'elle n'était pas utilisée de façon répandue à la grandeur du Nouveau-Brunswick.
- L'identification et la connaissance des intelligences multiples et des divers styles d'enseignement et d'apprentissage ont été jugées déterminantes pour que l'enseignement soit efficace dans le contexte de l'inclusion scolaire. Notamment, les communautés des Premières Nations ont rattaché cette question à un obstacle racial ou culturel à la participation et au succès de leurs enfants. Les membres des communautés des Premières Nations semblent le plus souvent apprendre par l'expérience et au moyen des liens avec les autres membres de la communauté. Les communautés des Premières Nations sont foncièrement des sociétés basées sur les traditions orales.
- La collaboration, lorsqu'elle est efficace, a produit d'excellents résultats. Fait digne de mention, de nombreux exemples venaient de participants provenant de petits milieux ruraux. Les voici :

La collaboration entre le programme « Apprenants en santé à l'école » du ministère de la Santé et une direction d'école, quand une collectivité n'avait pas de service de loisirs a mené à plus de possibilités d'activités pour les élèves. On a jugé qu'il s'agissait une initiative positive qui visait à réduire et à prévenir les comportements à risque chez les jeunes.

Deux petites collectivités voisines faisaient face à une baisse des inscriptions, à des classes formées de groupes d'âge mixtes et à la possibilité de fermeture de leur école. La collaboration avec les comités parentaux d'appui à l'école, du conseil d'éducation de district et du personnel scolaire a produit une solution qui a permis aux deux collectivités de conserver leurs écoles respectives et de renforcer les liens entre les collectivités. On en est arrivé à la solution suivante : les élèves des premiers niveaux des deux collectivités fréquenteraient l'une

des écoles (niveau primaire), tandis que l'autre école serait réservée aux niveaux plus avancés (niveau intermédiaire).

Une collectivité rurale a lancé un programme de loisirs après l'école en collaboration avec les fournisseurs de services communautaires. Le programme était offert à partir de l'école et les parents ont accepté de payer des frais de participation minimales pour leur enfant (5 \$ pour l'année). Cette initiative s'est traduite par des avantages énormes dans la collectivité. Elle a permis d'étendre l'accès de bien plus d'élèves dans la collectivité aux programmes de loisirs après l'école. Le réaménagement de l'horaire du transport par autobus a permis également à plus d'élèves de participer au programme. Les parents ont parlé d'une réduction de stress et de la possibilité d'avoir plus de temps à passer en famille en soirée, car ils n'étaient pas obligés de coordonner les activités de leurs enfants et d'assumer également la responsabilité du transport et les autres coûts connexes.

- Lorsqu'elles existent, les équipes de services aux élèves en milieu scolaire (sous différents noms : équipe de services aux élèves, équipe en milieu scolaire, équipe de l'école, équipe d'intervention) fonctionnent bien, d'après les participants.
- Les milieux alternatifs ont été jugés efficaces pour des élèves, surtout lorsqu'ils ne peuvent pas évoluer dans un milieu régulier pour diverses raisons. On considérait que les milieux alternatifs étaient bénéfiques uniquement s'ils répondaient aux besoins des élèves. Certaines préoccupations ont été émises dans le cas des élèves qui fonctionnent bien dans des milieux alternatifs et des tentatives en vue de les réintégrer ensuite dans le système d'éducation régulier qui n'a pas changé, ce qui était partiellement un obstacle pour l'élève. Cet élément fait partie d'une discussion générale au sujet de la nécessité d'offrir plus de cours professionnels et d'autres options dans le système d'éducation du Nouveau-Brunswick.
- De nombreux participants ont indiqué que les groupements souples et les groupements hétérogènes d'élèves se révélaient très efficaces dans certains cas. Dans le cas de telles suggestions, il était très difficile de déterminer s'il y avait une conception claire ou commune chez les participants. On n'est arrivé à aucun consensus clair au sujet des caractéristiques des groupements et de leur efficacité par rapport à diverses sortes d'activités ou formes d'apprentissage. En général, les participants qui en ont parlé croyaient que les groupes arbitraires et homogènes d'après l'âge ou l'habileté des élèves pouvaient représenter des obstacles à un apprentissage et à une inclusion plus efficaces.

Besoin d'offrir une plus grande variété de cours et de programmes d'études

De l'avis d'un grand nombre de participants, le programme d'études au Nouveau-Brunswick se limite uniquement aux matières académiques dans les secteurs anglophone et francophone, notamment au niveau secondaire. Ce phénomène a été confirmé par le ministère de l'Éducation. De nombreux participants ont affirmé que cette situation avait eu des répercussions négatives sur la qualité de l'éducation pour de

nombreux élèves, sinon de la totalité. Les programmes d'enseignement coopératif (« stage » dans le secteur francophone) existent toujours. L'optique étroite du programme d'études semble avoir surtout des incidences sur les cours et les programmes d'études qui sont nécessaires ou disponibles.

Bien souvent, les personnes faisant des commentaires à ce sujet ont parlé de la perte de cours professionnels ou du désir d'en avoir plus. Pour certains, les cours professionnels étaient associés aux ateliers traditionnels ou à la charpenterie. Un élève a mentionné les textiles, un autre, le domaine des métiers traditionnels. D'autres participants avaient un concept plus étendu en tête. Certains ont mentionné les « aptitudes à la vie quotidienne ou la dynamique de vie », ce qui s'appliquait tant aux élèves ayant un handicap qu'à tous les élèves. Il n'est pas clair ce qu'on voulait dire au juste par « aptitudes à la vie quotidienne », car certains ont utilisé ce terme de façon interchangeable avec « aptitudes à l'emploi ». Un élève voulait apprendre comment remplir une déclaration d'impôt sur le revenu. On a manifesté le vif désir d'offrir plus d'options à tous les élèves.

Des participants ont parlé de l'enseignement et de la matière qui étaient trop axés sur une méthode pédagogique et un résultat précis et qui ne tenaient pas compte de différents styles d'apprentissage ou intérêts. Les communautés des Premières Nations ont parlé en particulier du manque de sensibilité culturelle dans la matière ainsi que dans l'enseignement du programme d'études. De nombreuses collectivités ont demandé de plus grandes possibilités d'apprentissage expérientiel et d'apprentissage qui ont un rapport à la vie quotidienne. D'autres participants ont souligné l'importance de l'intérêt de l'élève comme agent de motivation et de la nécessité de tenir compte d'une diversité d'intérêts.

Des participants craignaient que, si le programme d'études et les cours disponibles étaient étendus à nouveau pour inclure les métiers et les aptitudes à la vie quotidienne, on assisterait à un retour aux classes homogènes et aux connotations négatives associées aux programmes « extrascolaires ». La répartition en groupes homogènes repose sur des hypothèses au sujet des habiletés et des futures options de l'élève d'après le rendement antérieur (notamment le rendement à des tests normalisés). Ces hypothèses à propos des habiletés et des futures options des élèves se traduisent ensuite par un placement dans des « groupes homogènes » du régime pédagogique. Par le passé, les groupes homogènes du régime pédagogique au niveau secondaire correspondaient à trois principaux groupes homogènes menant aux résultats prévus après le secondaire : le niveau universitaire, le niveau collégial ou professionnel, et un emploi non spécialisé ou un autre placement communautaire. Les parents et les écoles réservent aux élèves du groupe destiné aux études universitaires le plus grand prestige, le plus d'accolades et la plus grande valeur. D'autres participants ont indiqué qu'une augmentation du nombre de cours professionnels et d'autres options ne mènerait pas nécessairement à la répartition par groupes homogènes et que des structures pourraient être mises en place pour éviter ce problème.

L'Intimidation et la violence : problèmes de comportement dans les écoles

On a invité les participants à toutes les séances à parler de l'intimidation et de la violence. On a demandé à la plupart des groupes s'ils pouvaient désigner un groupe en particulier comme agresseur ou victime le plus souvent. La réponse dans les deux cas dépendait considérablement de la perspective du participant. On a constaté une grande

différence entre la perception des élèves et celles des adultes qui travaillent dans le système scolaire. Tous les élèves qui ont assisté aux séances ont signalé un niveau beaucoup plus élevé d'intimidation et de violence que les adultes qui travaillent dans le système. Quant à la perception des parents qui ont relaté les propos de leurs enfants, elle correspondait davantage à la description de la situation par les élèves.

Fait digne de mention, au cours des séances de consultation, on a entendu parler de deux menaces graves de violence (qui heureusement ont toutes deux été enrayées) provenant de différents coins de la province.¹⁵³ Seulement peu après le début des consultations, les médias au Nouveau-Brunswick ont fait état de deux autres incidents. Dans un cas, il semblerait que les élèves auraient hurlé des insultes à des travailleurs ayant des handicaps dans un autobus.¹⁵⁴ Dans un autre incident signalé, un adolescent autistique qui a essayé de fuguer à Ottawa a payé des camarades de classe pour le conduire à sa destination. Ces camarades ont pris son argent et l'ont laissé fin seul à une station d'essence. Même si rien n'indique qu'il s'agisse de situations typiques, il reste néanmoins qu'elles sont survenues.

Quant à la question de savoir s'il y avait un groupe identifiable qui était plus souvent l'agresseur ou la victime dans les incidents d'intimidation, les réponses des participants se rapprochaient davantage. Aucun des participants n'a pu réellement identifier un groupe précis qui est toujours la cible de l'intimidation ou de la violence à l'école. Il n'était pas possible non plus de brosser un profil exact des agresseurs. Certaines tendances ont émergé au fur et à mesure des discussions à ce sujet. Dans ce cas également, les groupes d'élèves ont fourni bien plus de détails sur les formes et les causes de ces comportements. Le problème, d'après eux, était plus axé sur le comportement que sur un besoin particulier.

Voici certaines des tendances qui ont ressorti. Premièrement, l'intimidation et la violence à l'école se produisent habituellement dans les endroits non surveillés comme les couloirs, les toilettes et les vestiaires, ou encore on utilise des moyens électroniques comme le courriel. Deuxièmement, les liens et les facteurs à la base des incidents d'intimidation sont extrêmement complexes et d'une certaine manière différents dans chaque cas. En général, cependant, dans les secteurs francophone et anglophone, les élèves non exceptionnels ont parlé de la dynamique du pouvoir, des insultes, des remarques humiliantes et des railleries. S'ils étaient pressés pour nommer un agresseur, les élèves anglophones ont parlé des élèves « bon chic, bon genre ». Les élèves francophones ont parlé des « high class ». Ces élèves, au cours des séances des élèves physiquement aptes, connaissaient bien la dynamique de leur école et quelques-uns avaient été personnellement victimes d'une légère intimidation. Ces élèves qui ont assisté aux séances des élèves physiquement aptes (des secteurs francophone et anglophone) ont mentionné que parfois les élèves ayant un handicap étaient la cible d'intimidation. Cependant, ils ont indiqué qu'il s'agissait le plus souvent d'élèves ayant une incapacité cachée qui avaient une apparence « normale ».

Par contraste, un bon nombre des élèves qui avaient assisté à la séance des « élèves exceptionnels » (des secteurs francophone et anglophone) ont déclaré avoir été

¹⁵³ À Saint John et à Miramichi, des menaces de violence comportant des armes ou une liste de cibles proférées par un élève ont été enrayées.

¹⁵⁴ Communiqué, Alanna Palmer ([alors] présidente de la Commission des droits de la personne du Nouveau-Brunswick), le 23 septembre 2004.

personnellement victimes d'intimidation, de harcèlement ou de dénigrement. Certains ont raconté de graves incidents violents. D'autres ont déclaré qu'ils avaient été régulièrement la cible d'insultes, de mauvais traitements et de dénigrement. Certains de leurs témoignages étaient très troublants et faisaient même état de pensées suicidaires.

Les adultes dans le système d'éducation, qui ont parlé de la question de savoir si un groupe pouvait vraiment être identifié comme l'agresseur ou la victime, ont soutenu que les élèves ayant un handicap étaient bien reçus, en général, par leurs pairs. Bon nombre, cependant, ont admis que la situation se détériorait une fois arrivé aux niveaux intermédiaire et secondaire. Ce point a été soulevé lors de diverses séances, et la plupart des personnes à qui on a demandé des précisions ont reconnu que, les élèves souffrant d'une incapacité grave ou très évidente n'étaient pas aussi vulnérables à l'intimidation et à la violence que les élèves qui avaient une apparence 'normale' ou qui avaient une légère incapacité, notamment ceux qui souffrent d'une incapacité ayant un effet sur la fonction sociale ou sur la communication. En d'autres termes, parmi les élèves ayant un handicap, plus l'élève se rapproche d'une apparence 'normale', plus il semble vulnérable à l'intimidation et au dénigrement. Tous ont convenu que la violence et l'intimidation à l'école n'étaient pas causées par l'inclusion scolaire, mais découlaient d'un problème plus vaste de comportements antisociaux dans les écoles.

Immersion en français : impact sur l'inclusion scolaire

Tous se sont de l'avis que le programme d'immersion en français a entraîné la plus grande concentration d'élèves ayant des besoins particuliers et des troubles d'apprentissage dans le programme régulier en anglais. Le problème est plus marqué dans les régions où le programme d'immersion en français est très populaire, comme à Moncton. On a donné divers exemples de processus décisionnels pour l'immersion en français qui entraînent de telles répercussions. Certains participants estimaient que le programme d'immersion en français était un programme d'élite et que les parents le choisissaient afin de sortir leurs enfants des classes qui comptent les plus fortes concentrations d'élèves ayant un handicap. Ces parents croient également (probablement à juste raison) qu'il y a moins de problèmes de comportement et de perturbations dans les classes d'immersion en français. Des participants ont déclaré (et des parents ont parlé de leur expérience personnelle) que le personnel scolaire encourageait vivement les élèves aux prises avec des difficultés à sortir du programme d'immersion en français. Selon des participants, cette pratique découlait de la perception que l'immersion en français soit un programme d'élite. Des participants, cependant, croyaient qu'elle était plutôt attribuable au manque de services de soutien offerts au programme d'immersion en français. On n'était pas tout à fait convaincu que les approches pédagogiques dans le programme d'immersion en français étaient un facteur lié à la concentration d'élèves en difficulté dans les programmes réguliers en anglais. Certains ont mentionné que les méthodes et les approches utilisées dans les programmes réguliers en anglais étaient plus inclusives, ce qui expliquerait la répartition par groupes homogènes des élèves en difficulté dans ces programmes. Le personnel et les administrateurs scolaires ont confirmé que moins de ressources étaient mises à la disposition de l'immersion en français, car il s'agit d'un programme distinct et qu'il est plus difficile de trouver du personnel bilingue. Le programme d'immersion en français, sous sa forme actuelle, est vu, par beaucoup, comme un obstacle à une inclusion efficace dans le secteur anglophone.

Services de soutien et relations avec les « ministères partenaires » : l'écart dans la pratique

De nombreux points de vue ont été exprimés au sujet de la relation entre le ministère de l'Éducation et les « ministères partenaires » en ce qui a trait à la prestation des services de soutien aux élèves. Actuellement, l'entente en place (du moins sur papier) s'appelle l'« Entente sur les services de soutien à l'éducation ». Cette entente reconnaît que les enfants arrivent à l'école avec un grand nombre de problèmes et de difficultés. Elle reconnaît également que les enseignants ne peuvent pas répondre à tous les besoins de ces enfants tout en essayant de gérer toute la classe. Cette entente énonce les partenariats et le processus de prestation des services de soutien partagés entre les ministères.

En général, le personnel scolaire a exprimé de l'insatisfaction au sujet des relations découlant de l'application de cette entente. Selon lui, les écoles étaient en bas de la liste de priorité des autres ministères. Notamment, le personnel scolaire estimait qu'il devait accomplir des tâches et payer des articles (habituellement du matériel coûteux qui se rapporte à la santé ou à la condition médicale d'un élève) qui, selon lui, relevaient de la « santé » et qui devraient être payés à partir du budget de la « santé ». Durant plusieurs séances, les éducateurs ont soutenu que les professionnels des autres ministères étaient autorisés à « fermer un dossier » pour diverses raisons (par exemple, si l'élève manque deux rendez-vous). Ces éducateurs ont fait la comparaison avec leur situation où ils doivent répondre aux besoins de chaque élève qui se présente à l'école. Ils ne sont pas autorisés à 'fermer le dossier' d'un élève. Tous les dossiers sont actifs durant la période pendant laquelle les élèves doivent fréquenter l'école.

La séance des 'ministères partenaires', qui regroupait un groupe relativement varié de représentants des ministères de la Santé et du Mieux-être, des Services familiaux et communautaires et de la Sécurité publique, a exposé une autre version des communications et des relations avec le personnel d'éducation. Le thème commun qui a émané de cette séance est le suivant : des changements systémiques s'imposent au niveau des communications et du dialogue entre le ministère de l'Éducation et les autres ministères. Certains participants à la séance ont parlé de triage et de planification stratégique. Bon nombre des participants jugeaient que les écoles n'étaient pas ouvertes à la tenue de conférences de cas et que l'approche actuelle n'était pas réellement collaborative. Ils ont l'impression qu'il y a souvent de la résistance au changement dans l'école ou la classe et qu'on préfère se concentrer sur l'élève et le retirer de la classe en cas de problème. Pour les participants, la collaboration était fonction des relations humaines en cause. Ils croient essentiellement qu'il y a trop de stress actuellement et que les gens n'ont pas le temps de vraiment parler, ce qui rend très difficile la collaboration et la coopération. Le fait que les gens n'ont pas les mêmes horaires et priorités et que les enseignants ont de la difficulté à prévoir du temps pour les réunions occasionnaient d'autres problèmes.

Les autres défis à la communication et à la prestation de services mentionnés par le groupe, étaient le non recours à la technologie pour faciliter l'accès aux spécialistes et aux professionnels. De plus, les lois sur la protection des renseignements personnels qui empêchent les échanges de renseignements entre les professionnels lors des conférences de cas posent un défi à une pleine collaboration et coopération. Les membres de ce groupe ont mentionné également que les compétences et les connaissances à l'appui de l'inclusion scolaire, de la collaboration et de la coopération

devraient être au programme de formation initiale et en cours d'emploi à l'intention du personnel des 'ministères partenaires' (comme les infirmières, médecins, psychologues, orthophonistes et physiothérapeutes).

Le personnel des 'ministères partenaires' a également fourni des renseignements utiles sur les pratiques dans les divers districts. Même si la coordination variait d'un district à l'autre, de nombreux participants jugeaient que les équipes stratégiques, ou elles existaient, jouaient un rôle important. Quelques participants estimaient qu'une approche uniformisée prédominait actuellement dans le secteur anglophone. Selon eux, une plus grande souplesse et des approches variées prévalent dans le secteur francophone (dont les approches en classe, dans la collectivité et celles liées aux aptitudes à la vie quotidienne). Encore une fois, vu que notre échantillon de participants était limité, il est possible que cette observation ne soit pas tout à fait juste.

Un remue-méninges dans le but de formuler une nouvelle vision ou un nouveau modèle de services de soutien et de partenariats a produit de nombreuses suggestions au cours des séances. Fait digne de mention, certaines suggestions sont revenues dans plus d'une séance. Des participants ont suggéré, par exemple, l'idée de voir les services de soutien comme un élément des services de base exigeant une coordination. De cette façon, l'accent serait mis non pas sur le retard de développement en matière d'éducation, mais plutôt sur la nature des services et la coordination. D'autres participants ont mentionné que le soutien ne devrait pas être offert à l'éducation, mais aux élèves et aux familles (ainsi l'aide est offerte avec le soutien de la collectivité, ainsi que sur une base individuelle, selon les besoins). Il reste que, de l'avis d'autres participants, les enseignants ont besoin de plus de soutien que les élèves. Quelques participants ont mentionné que la formation d'un nouveau ministère responsable des enfants et des adolescents était nécessaire pour assurer le niveau d'intégration nécessaire. D'autres participants ont parlé d'établir des 'centres d'excellence' axés sur certains handicaps pour offrir des milieux alternatifs et des projets de recherche. Certains participants croyaient tout simplement que des infirmières devraient être disponibles dans toutes les écoles.

Dans quelques séances, on a proposé un modèle de « développement fonctionnel » (mis en contraste avec un modèle médical qui commence par le diagnostic ou l'identification de l'handicap). Le but de ce modèle est d'évaluer les besoins et de canaliser les ressources pour répondre à ces besoins. Dans le cadre de cette approche, on continue de chercher la cause fondamentale ou la déficience, mais les services de soutien n'attendent pas qu'un diagnostic soit posé et ne s'articulent pas sur ce diagnostic. Si l'intervention s'applique à l'apprentissage en particulier, des personnes l'ont appelée « intervention basée sur le programme d'études ». De nombreuses préoccupations ont été exprimées au cours des séances au sujet de l'étiquetage des élèves qui est souvent associé à un 'modèle médical'.

En général, les participants souhaitaient plus de collaboration à l'intérieur des ministères et entre ceux-ci. De nombreux participants ont utilisé des termes comme « compartiments » ou « boîtes noires » pour décrire la situation actuelle. Certains étaient en quête de définitions plus claires des rôles et des attentes dans la prestation des services par les ministères partenaires. D'autres souhaitaient une plus grande souplesse et une collaboration et coordination plus efficaces. Les mesures de coordination prévues dans l'Entente sur les services de soutien à l'éducation et les lignes directrices n'ont pas été appliquées dans la réalité de tous les jours. Il semble exister un écart prononcé entre

le texte de l'entente et la mise en application de ses dispositions dans la réalité. Il semble manquer une structure administrative interministérielle pour offrir des services intégrés aux élèves, un volet jugé essentiel.

Autres défis souvent mentionnés pour une inclusion plus efficace

Les défis de la vie en milieu rural

Les collectivités rurales font face à des défis communs, dont la baisse des inscriptions et l'exode. Le transport a souvent été mentionné comme problématique dans les régions rurales étant donné que les distances entre les endroits sont bien plus grandes qu'en milieu urbain. Ce problème est particulièrement prononcé lorsque le personnel est partagé entre les écoles. On a indiqué qu'aucun budget supplémentaire n'était alloué pour ces déplacements additionnels.

La difficulté à attirer et à retenir du personnel qualifié et des spécialistes a souvent été mentionnée comme un défi particulier aux régions rurales. Ces problèmes semblaient avoir une plus grande ampleur dans le secteur francophone où une plus forte proportion de collectivités sont petites et rurales. La difficulté à attirer et à retenir du personnel qualifié est aggravée également par l'absence de personnel qualifié qui parle français. Pour solutionner ce problème, certains participants ont suggéré d'offrir des « allocations d'isolement » et des « primes de signature » pour attirer les professionnels de l'extérieur des collectivités rurales. Une autre approche serait de mettre en œuvre des mesures d'encouragement à la formation pour les personnes qui vivent déjà dans les régions rurales.

Les besoins particuliers du secondaire

On a souvent mentionné que l'inclusion était plus difficile à réaliser et qu'elle connaissait moins de succès au niveau secondaire. On a invoqué diverses raisons pour expliquer ce phénomène, dont l'écart au niveau des habiletés qui s'accroît entre les élèves à mesure qu'ils avancent en âge. Les problèmes de comportement qui présentent des obstacles à tous les élèves semblent être plus prononcés au niveau secondaire également. Certains participants ont mentionné que les cours étaient encore plus axés sur le rendement académique à ce niveau et, de ce fait, étaient plus complexes, ce qui rendait l'enseignement différencié et l'inclusion encore plus difficiles. Les adultes travaillant dans le système ont également signalé que les élèves étaient portés à faire montre de moins de tolérance des différences à mesure qu'ils vieillissent. Les pressions du groupe des pairs sont les plus fortes au niveau du premier et deuxième cycles de l'école secondaire.

Planification des transitions

De l'avis général des participants dans certaines séances, il manque de planification adéquate des transitions dans une variété de contextes. Dans certains cas, les élèves au niveau préscolaire n'étaient pas préparés adéquatement pour le niveau primaire. Les transitions au niveau secondaire, premier et deuxième cycles posaient encore plus de difficultés. On également a mentionné qu'une planification et une attention étaient nécessaires pour la période de transition dans le cas d'une famille qui change de localité ou d'école. Ce manque de planification des transitions était jugé particulièrement difficile pour les élèves exceptionnels.

Parfois, de bonnes intentions dans le processus de planification peuvent également se heurter à des défis imprévus. On a décrit la situation d'un enfant qui allait faire la

transition de la maternelle à l'école. Dans ce cas en particulier, les représentants de l'école avaient réussi à se rencontrer avant la transition et à planifier une toilette accessible en fauteuil roulant pour l'élève. Malheureusement, la toilette accessible en fauteuil roulant prescrite par le code convenait à des adultes, donc elle était trop grande et trop élevée pour qu'un jeune enfant puisse l'utiliser.

De nombreux participants ont parlé de la nécessité de mettre plus l'accent sur la transition de l'école au monde du travail ou à l'enseignement postsecondaire pour tous les élèves, mais pour les élèves exceptionnels en particulier. Les participants qui ont fait cette observation souhaitaient également qu'un plus grand choix de cours professionnels soit offert dans le système d'éducation du Nouveau-Brunswick. La nécessité de mettre l'accent sur les transitions est ressortie des discussions sur les meilleures pratiques dont le compte rendu est présenté au début du rapport.

Des pratiques réactives plutôt que proactives

De nombreuses personnes travaillant dans le système scolaire ont déploré le fait qu'elles avaient l'impression de réagir constamment à des crises et qu'elles ne pouvaient appliquer que des solutions temporaires. De nombreux participants ont souvent parlé d'« éteindre les feux » pour décrire cette situation dans les deux secteurs linguistiques. En général, ils parlaient bien souvent de l'impression de ne pas avoir assez de temps pour accomplir ce qu'il fallait. Le manque de temps pour s'attaquer de façon adéquate aux problèmes lorsqu'ils arrivent a été invoqué pour la planification, la collaboration et la communication.

Accessibilité physique

De nombreux participants nous ont informés que bon nombre des bâtiments scolaires au Nouveau-Brunswick n'étaient pas entièrement accessibles à tous les élèves. Le manque d'accessibilité physique dans certaines écoles comprend l'accessibilité en fauteuil roulant, l'accessibilité des élèves ayant un handicap visuel ou auditif, et les considérations pour les élèves autistiques, entre autres. D'après les commentaires des participants, il semble que les améliorations à l'accessibilité physique des bâtiments scolaires et d'autre matériel soient prévues par les budgets généraux d'adaptation scolaire de chaque district scolaire. Ces améliorations sont habituellement apportées en réponse aux besoins d'un élève individuel. Cet élément pourrait être englobé par une préoccupation plus grande à l'égard d'un milieu physique qui convient à l'inclusion de tous les élèves.

La paperasse et les formulaires

On a souvent mentionné qu'il était difficile de documenter les accommodations pour les plans d'intervention des élèves, ou la paperasse. Les enseignants titulaires et les enseignants-ressources ont souligné avec vigueur qu'ils n'avaient pas de temps pour remplir ces documents. Le désir d'avoir une meilleure documentation vient des causes judiciaires et des tribunaux sur les droits de la personne, ainsi que des attentes des parents et des groupes de pression. Le défi consiste à avoir une documentation adéquate, sans trop ajouter à la charge de travail et au stress des enseignants. Bon nombre de personnes dans le secteur anglophone ont hâte qu'un nouveau formulaire électronique soit mis en œuvre pour documenter les plans d'intervention.

Les services d'après l'étiquetage : prioriser les handicaps et les besoins

De nombreux participants, particulièrement ceux responsables de prendre des décisions difficiles, ont mentionné la difficulté à prioriser les élèves pour des services limités. Diverses stratégies ont été émises pour faire une telle priorisation. Les stratégies semblent habituellement se traduire par le passage en tête de liste des élèves ayant les besoins les plus graves et immédiats. Par exemple, l'affectation d'un aide-enseignant dans plusieurs districts anglophones se fait en fonction d'un système numérique où l'élève est classé comme priorité un, deux ou trois. Les élèves de la priorité un se font habituellement affecter un aide-enseignant. Certains jugeaient cette stratégie utile, cependant d'autres estimaient qu'en pratique elle s'appuyait trop sur l'étiquetage des élèves en fonction de leur handicap. De nombreux participants sont préoccupés du fait qu'un élève ne soit pas priorisé pour les services si leur handicap ou difficulté n'est pas diagnostiqué ou étiqueté. Si les parents demandent des services et une aide, on compare souvent les besoins de l'élève aux besoins plus étendus des autres dans la classe. Si les enfants ont des besoins étendus, les parents se font parfois dire que leur enfant a déjà reçu plus de ressources que tout autre élève et qu'ils devraient être heureux de ce qu'ils ont reçu au lieu d'en demander plus.

Le problème lié à l'allocation des services en fonction d'une étiquette, est que l'élève assume le fardeau de l'étiquette bien après qu'il est quitté l'école. Il y a également des problèmes d'uniformité entre les districts et les écoles dans la définition des différentes catégories. De nombreux participants privilégiaient la prestation de services en fonction d'un besoin identifié plutôt que d'une étiquette ou d'un diagnostic dans le cas d'un élève précis. Cette question est reprise dans les options en matière de modèles de financement.

Vision pour un nouveau système

Il serait impossible de soutenir de façon concluante que les participants en sont arrivés à un consensus dans aucune des séances (car le but était tout simplement de pouvoir discuter). Cependant, un thème commun a émergé des commentaires des participants à savoir leur vision pour un nouveau système. C'était particulièrement le cas parmi ceux qui ne travaillent pas directement dans le système scolaire. Selon cette vision, les écoles devraient jouer un plus grand rôle comme centre de la collectivité et centre de prestation de services aux élèves ayant des besoins variés. Les personnes qui ont formulé cette vision l'ont fait dans une foule de contextes différents et en ayant différentes idées en tête. Il y avait de nombreuses variations de cette vision de l'école comme centre communautaire.

Les participants ont souvent cité le besoin de stratégies proactives et préventives et des interventions précoces à toutes les séances; cependant, dans ce cas également, ils leur ont donné bien des sens différents. On peut affirmer à coup sûr que presque tous les participants ont vu un rôle pour les écoles au niveau préscolaire et un rôle plus étendu et plus coopératif pour les services de santé et les autres services à l'âge scolaire.

La mise en place de garderies dans les écoles, l'inscription plus hâtive à l'école et les évaluations universelles étaient des exemples du rôle que les écoles peuvent jouer au niveau préscolaire. On a également parlé de la planification des transitions et des programmes qui invitent les parents ayant des enfants d'âge préscolaire à l'école avant l'inscription de leurs enfants. Les avantages des interventions précoces pour les élèves ayant des défis ont été soulevés à de nombreuses reprises. Un participant de la

Commission de l'enseignement spécial des provinces de l'Atlantique (CESPA) a traité de certains des succès remportés par une intervention au niveau préscolaire grâce à laquelle certains de ses clients s'étaient classés au même niveau d'habiletés que leurs camarades lorsqu'ils ont commencé l'école, ce qui était plutôt du jamais vu pour ce groupe par le passé.

Fait digne de mention, aux séances francophones et anglophones des « intervenants externes », les membres du milieu des affaires ont été cités comme des partenaires potentiels actuellement sous-utilisés. Des participants ont suggéré que l'enseignement coopératif, la planification des transitions, les discours de motivation et les présentations aux élèves étaient des moyens d'aider les élèves à reconnaître la pertinence des habiletés scolaires et des connaissances qu'ils sont en voie d'acquérir.

Commission de l'enseignement spécial des provinces de l'Atlantique (CESPA)

En général, les participants ont formulé des commentaires très positifs et ont mentionné d'excellentes expériences par rapport à la qualité et à l'étendue des services offerts. En fait, aucun commentaire négatif n'a été formulé à propos de la CESPA ou de ses services. Des participants aimeraient qu'on suive davantage le modèle de la CESPA ou qu'on reproduise au moins l'étendue des services qu'elle offre. Parmi les commentaires positifs recueillis, mentionnons les partenariats interprovinciaux qui sont jugés un modèle efficace et souhaitable pour les services concernant les handicaps peu communs qui entraînent des coûts élevés. D'autres participants jugeaient qu'il était souhaitable d'utiliser certains des services et certaines des approches de la CESPA pour offrir des services aux élèves ayant des handicaps à incidence élevée ainsi qu'à tous les élèves. Notamment, on a mentionné que le modèle et l'approche de la CESPA étaient axés sur l'enfant et englobaient une planification exhaustive des transitions, ce qui était jugé très important.

Une réunion avec les directeurs de la CESPA a permis d'obtenir un aperçu du fonctionnement interne de l'organisme. On a soulevé des défis liés au fonctionnement et des points à améliorer. Cependant, le rôle et le fonctionnement de la CESPA débordent sensiblement du mandat de l'étude, sauf dans la mesure où ils agissent sur l'efficacité de l'inclusion. La CESPA semble jouer un rôle positif et important dans le système d'éducation du Nouveau-Brunswick, lequel préconise et appuie l'inclusion.

Système de bons ou de coupons

Dans un système de bons ou de coupons, les contribuables qui retirent leurs enfants du système d'éducation publique reçoivent une somme d'argent qui sera consacrée à l'éducation de leur enfant dans un autre établissement approuvé ou à domicile. Cette allocation peut également prendre la forme d'une déduction fiscale. Même si aucune question n'a été posée directement aux participants au sujet de la mesure où un système de bons ou de coupons pouvait être souhaitable ou avoir des effets sur l'inclusion scolaire, le sujet a fait surface au cours d'une séance. De plus, dans de nombreux mémoires présentés, surtout ceux provenant des parents, on a demandé que l'étude se penche sur la question. De nombreux parents ont déclaré (presque exclusivement dans des mémoires) que, sans un tel système, le gouvernement du Nouveau-Brunswick ne respectait pas la Déclaration universelle des droits de l'homme et d'autres obligations internationales. Notamment, voici les dispositions qui ont été citées :

1. Toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire. L'enseignement technique et professionnel doit être généralisé ; l'accès aux études supérieures doit être ouvert en pleine égalité à tous en fonction de leur mérite.
2. L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux, ainsi que le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix.
3. Les parents ont, par priorité, le droit de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants.¹⁵⁵

Une interprétation de ces obligations internationales est la nécessité d'offrir un système de bons ou de coupons. Une autre interprétation de cet article fait ressortir un thème plus général qui revient souvent, soit que les parents contribuent de façon inadéquate au processus de l'éducation publique. Les relations que les parents entretiennent avec le système d'éducation, notamment s'ils ont des valeurs précises ou des objectifs en matière d'éducation précis pour leurs enfants auxquels les écoles publiques ne répondent pas, est une autre facette du dialogue sur l'inclusion scolaire, laquelle ne relève clairement pas du mandat de l'étude, mais que certains participants ont soulevée.

UN CADRE DE TRAVAIL SUR LES NORMES ET LA REDDITION DES COMPTES

Indicateurs d'une inclusion réussie

Chaque groupe a été invité à faire un remue-méninges sur des indicateurs de réussite pour l'inclusion et un système d'inclusion scolaire réussi. Des indicateurs très variés ont été proposés, dont certains par une forte proportion de participants. Les indicateurs mentionnés le plus souvent lors des consultations sont assortis d'un « ► ». Les indicateurs issus du remue-méninges de ces groupes comprennent des mesures qualitatives et quantitatives et se rapportent à divers aspects de l'inclusion scolaire.

- Le bonheur et la satisfaction des parents, des élèves et du personnel. De nombreux participants ont mentionné qu'il était possible de les mesurer par des sondages.
- Le comportement des élèves et les relations entre eux.
- Les taux d'abandon, de rétention, de suspension ou d'expulsion, ainsi que les taux d'élèves qui ne sont pas inclus dans les classes régulières.
- L'emploi, les possibilités et les résultats après les études.
- Le développement de la compétence et de l'interdépendance chez les élèves. On a mentionné également que ces éléments étaient favorables au développement de l'autonomie et de l'indépendance

¹⁵⁵ *Déclaration universelle des droits de l'homme*, article 26.

chez les élèves.

- ▶ Le fonctionnement efficace de la collaboration entre les ministères.
- ▶ Le succès de l'élève par rapport aux résultats d'apprentissage ou à d'autres objectifs. [De nombreux participants favorisaient les examens provinciaux et le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) comme mesure du succès scolaire, ainsi que l'utilisation de plans d'adaptation scolaire ou d'intervention pour mesurer le succès par rapport aux autres objectifs énoncés.]
- ▶ Les classes et les écoles favorisent un sentiment d'appartenance.
- ▶ Des listes d'attente réduites et une plus grande disponibilité des services de soutien.
- ▶ Des approches préventives et proactives sont appuyées et encouragées.

Les transitions dans le système d'éducation (plus elles seront faciles, mieux ça vaudra.)

L'engagement des élèves ou, inversement, l'ennui des élèves.

Des liens et des relations solides entre l'école et la collectivité.

L'inclusion scolaire n'est pas perçue comme un fardeau.

Les activités extrascolaires sont inclusives pour tous les élèves.

De bonnes communications.

Une participation étendue est obtenue.

Des attentes honnêtes mais élevées à l'endroit de tous les élèves.

Moins de contestations relatives aux droits de la personne.

Une réduction de l'intimidation, de l'intolérance et de la discrimination.

On appuie les parents afin qu'ils assument leurs responsabilités (pour le comportement de leur enfant et l'amélioration de leurs compétences parentales).

Une culture et une attitude en milieu scolaire qui sont favorables et donnent de l'espoir à tous les élèves.

Un perfectionnement professionnel continu qui favorise une culture d'apprentissage continu.

L'enseignement est axé sur l'enfant et tire parti des forces individuelles et répond aux besoins de l'enfant.

L'éducation pour tous est vue comme un investissement.

La viabilité.

Le suivi des dispenses et des mesures d'adaptation relativement aux examens provinciaux.

Le nombre d'enfants qui reçoivent un enseignement à domicile comme indicateur d'une inclusion réussie.

Le nombre d'élèves aux prises avec des problèmes de comportement.

Le nombre d'élèves qui tentent de se suicider et qui se suicident.

Le nombre d'élèves qui réussissent leur processus d'apprentissage, surtout à l'égard des habiletés primaires en lecture, en écriture et en mathématiques.

Les évaluations provinciales.

La littératie à l'obtention du diplôme.

Évaluation

La plupart des particuliers et des groupes ont été invités à indiquer comment leurs rôles étaient évalués ou s'ils avaient même participé aux évaluations dans les écoles. Les réponses étaient variées. Le personnel de district dans le secteur anglophone a soutenu n'avoir presque jamais reçu d'évaluations régulières du personnel, sauf si un problème avait été identifié. Les plans de perfectionnement professionnel sont utilisés dans le secteur anglophone, mais le personnel choisit volontairement les aspects du perfectionnement sur lesquels il se concentrera et il n'y a pas nécessairement de volet qui évalue les compétences et les connaissances qui sont favorables à l'inclusion scolaire. Le personnel de district dans le secteur francophone a mentionné que les évaluations étaient utilisées de façon plus étendue dans son cas. Dans les deux secteurs, les enseignants-ressources ont soutenu qu'ils n'avaient jamais reçu d'évaluation. La plupart de ces enseignants ont indiqué que c'était attribuable en partie au fait que personne ne les surveillait vraiment ou connaissait suffisamment bien les exigences liées à leur emploi pour mener une telle évaluation. Les aides-enseignants dans les deux secteurs linguistiques ont mentionné qu'ils ne recevaient pas d'évaluations, sauf après un incident quelconque. De l'avis de beaucoup dans ce groupe, les évaluations étaient utilisées comme un outil disciplinaire. Les aides-enseignants seraient en faveur d'évaluations constructives et de possibilités de s'améliorer.

Un nombre très limité de districts dans le secteur anglophone ont mis en œuvre des sondages auprès des parents et des élèves pour évaluer les services éducatifs offerts. Les parents qui ont participé à un tel sondage jugeaient que c'était un bon exercice, mais étaient frustrés du fait qu'ils n'étaient pas autorisés à voir les résultats des sondages une fois compilés. De nombreux parents n'avaient jamais connu cette expérience et étaient étonnés d'apprendre l'existence de cette pratique ailleurs. Notamment, les parents dans le secteur francophone n'ont jamais participé à un sondage ou à un exercice d'évaluation de l'école. Parfois, des personnes qui avaient participé à l'élaboration d'un sondage sur la satisfaction ou de leur plan d'amélioration de l'école ont admis qu'ils n'avaient jamais vraiment considéré l'inclusion ou les élèves ayant un handicap dans ce processus. Leur participation aux séances les a amenés à en prendre conscience.

Quant aux évaluations des élèves, il est ressorti que divers outils d'évaluation étaient utilisés. Les enseignants dans les deux secteurs font appel à des projets et aux travaux en groupe, en plus d'épreuves pour évaluer les élèves. Certains utilisent les auto-évaluations d'élèves, notamment pour le comportement, les habitudes de travail et d'autres aspects plus qualitatifs de l'évaluation. En général, cependant, les évaluations portaient habituellement sur le rendement académique. De nombreux parents et élèves ont déclaré que les rapports d'évaluation du rendement n'étaient pas très utiles et n'indiquaient pas habituellement comment les élèves peuvent s'améliorer à l'avenir.

Politique et reddition des comptes pour la prise de décision

Des échanges très intéressants se sont déroulés au cours de plusieurs séances au sujet de l'utilisation de la politique et de la conciliation continue du leadership centralisé et de l'autonomie locale. Des participants ont mentionné que les administrateurs locaux voulaient habituellement une politique claire lorsqu'ils devaient prendre une décision difficile, ce qui leur évitait de prendre des décisions vraiment difficiles qui mènent souvent à des contestations et à des conflits. Ce sentiment est exprimé par les administrateurs et les représentants des conseils d'éducation de district qui souhaitent avoir des limites claires sur la prestation des services, les résultats attendus et les attentes lorsqu'il est question des « élèves exceptionnels ». Des points de vue opposés ont été soulevés durant certaines séances. Des participants ont manifesté le désir de s'éloigner des approches rigides de prestation des services en faveur de la souplesse, de la collaboration et de la coopération. Il serait ainsi possible de jouir d'un pouvoir discrétionnaire au niveau local pour répondre aux besoins des élèves. La reddition des comptes est plus difficile et moins directe lorsque le pouvoir discrétionnaire local est la norme.

Quant à la mise en œuvre de la politique établie par le ministère de l'Éducation, de nombreux participants jugeaient que la politique était satisfaisante en général, mais n'était pas suivie de façon uniforme à la grandeur de la province, et qu'il n'y avait pas d'obligation de rendre compte des politiques et des lignes directrices. Les parents et les élèves ont formulé des propos semblables au sujet des plans d'adaptation scolaire. Mis sur papier, les plans d'adaptation scolaire paraissent habituellement bien, mais bien souvent ne sont pas suivis complètement. Cette préoccupation a été exprimée par de nombreux participants. Ce qui est documenté n'est pas nécessairement mis en œuvre.

Dans plusieurs groupes de parents et d'intervenants externes, des participants ont indiqué qu'on devrait établir un ombudsman de l'éducation, un défenseur des élèves ou un autre mécanisme de résolution des différends. Ce commentaire était formulé dans le contexte de l'insatisfaction au sujet des résultats attendus d'un cas en particulier ou se rapportait à l'impression qu'il manquait de procédures efficaces de résolution des différends et de médiation en général. De nombreux participants jugeaient que l'établissement d'un poste à l'extérieur de la structure d'éducation était nécessaire parce qu'on avait l'impression que les gens à l'intérieur du système ont tendance à « se protéger les uns les autres » et que les plaintes sont rarement réglées de façon satisfaisante. Ces rôles de défense à l'extérieur de la structure d'éducation étaient parfois attribués à des défenseurs des élèves, parfois à des défenseurs des parents.

La politique par opposition à la pratique

Dans bien des séances, on a indiqué qu'il existait un écart entre la politique du ministère et la mise en œuvre et la surveillance de cette politique par les intervenants de première ligne. De nombreux participants croyaient que les politiques n'étaient pas toujours observées et qu'il y avait peu d'obligation de rendre compte sinon aucune lorsque ces politiques n'étaient pas mises en œuvre. On a soulevé, entre autres, la question du manque de ressources au niveau du ministère pour surveiller la mise en œuvre des politiques et pour fixer des normes de reddition de compte. Il y a bien entendu des exceptions où des politiques sont effectivement mises en œuvre (telles que la politique 703 sur le milieu propice à l'apprentissage qui avait fait une différence selon les

participants). On se préoccupait également du manque de communication avant et après l'adoption de politique et du manque de formation pour leur mise en œuvre avec efficacité. Compte tenu de l'échantillon limité de participants aux consultations, il est moins clair s'il est possible d'appuyer ces généralisations.

MODÈLE DE FINANCEMENT PROPOSÉ

Il est juste d'affirmer que la plupart des participants ne comprennent pas bien les modèles de financement actuels utilisés au Nouveau-Brunswick. Durant la plupart des séances, le professeur MacKay a fourni des renseignements généraux sur les deux modèles de financement pour les services d'adaptation scolaire, soit le modèle selon le recensement et le modèle par catégories. Devant ces deux extrêmes et les avantages et désavantages de chacun, la plupart des participants ont souhaité voir un mélange des deux. La plupart des participants jugeaient que, pour les cas dont les besoins étaient les plus coûteux et les moins ambigus, le financement en fonction des besoins pourrait être souhaitable ou préférable.

Des participants ont proposé un fond de prévoyance auquel les districts pourraient demander un financement supplémentaire si leur budget était épuisé. Une autre possibilité dans le même sens était la mise sur pied d'un fond géré par la province pour les articles dispendieux – surtout ceux qui n'encourageraient pas l'identification excessive ou des diagnostics accrus (lève-personne, matériel de gavage, matériel et installations pour la cathétérisation et autres articles dispendieux).

Pour ce qui est du modèle de financement actuel, de nombreux participants avaient l'impression qu'il ne repose sur aucune vision ou aucun plan et qu'il favorise une approche de réaction et de cataplasme dans la planification et la prestation des services. De nombreux parents ont soutenu, ce que de nombreux membres du personnel ont confirmé, que la plus grande part du budget des services aux élèves sert à répondre aux besoins de 10 % des élèves qui ont les troubles les plus graves. Donc, il restait souvent rien ou très peu pour le reste. Bon nombre ont mentionné que les élèves ayant des troubles d'apprentissage, les élèves « doués ou talentueux » et les autres élèves en difficulté (ce qui correspond à une proportion plutôt élevée de la population d'élèves) n'ont pas les ressources dont ils ont besoin pour réussir.

Au moins un participant a indiqué qu'il serait bénéfique d'affecter un financement à l'innovation et à la recherche en vue de trouver des moyens améliorés et plus efficaces de répondre aux besoins des élèves dans le contexte de l'inclusion scolaire.

De nombreux participants ont affirmé que, selon eux, les éducateurs disposaient de plus de ressources au début de l'intégration au Nouveau-Brunswick dans les années 80. On avait l'impression qu'il y avait eu une érosion constante des ressources avec les années ou que celles-ci n'avaient pas suivi l'augmentation des coûts. On estimait que, dans les localités aux prises avec une baisse des inscriptions, le phénomène était plus grave, parce que ces endroits reçoivent moins de financement lorsque les inscriptions sont à la baisse, sans entraîner nécessairement une réduction des coûts liés à la prestation des services. En fait, les coûts pouvaient même augmenter où il y avait un grand nombre d'élèves ayant des plus grands besoins.

Lors des discussions sur un modèle de financement approprié, l'une des questions portait sur l'endroit où devraient être prises les décisions financières. Le modèle actuel

selon le recensement laisse une marge de manœuvre très limitée quant au financement qui sera disponible. Toutefois, il confère une très grande marge de manœuvre pour l'allocation de ces fonds. De l'avis de nombreux participants, l'établissement de niveaux de service provinciaux permettrait une plus grande centralisation de la prise de décision au sujet de l'affectation du financement.

Quant au modèle de financement par catégories, la question était de savoir qui définirait les catégories. Ainsi, une question fondamentale pour l'adoption d'un nouveau modèle de financement est d'établir clairement quelles décisions devraient être prises par l'administration centrale, par le district et par l'école. Comme dans le cas de la plupart des discussions au sujet du financement, cela revient au bout du compte à une question de compétence et de contrôle, ainsi que d'argent.

PARTIE III : COMPILATION DES RECOMMANDATIONS SOUMISES PAR ÉCRIT

La présente compilation contient les recommandations soumises dans le cadre de cet examen. Les recommandations sont présentées telles qu'elles ont été formulées par les personnes ou les organismes qui les ont soumises.

Association des enseignantes et des enseignants francophones du N-B (AEFNB)

1. Défi de la prévention

- Qu'une évaluation précoce des enfants se fasse avant l'entrée à l'école et que cette évaluation se poursuive tout au long du cheminement scolaire de l'élève afin d'assurer les suivis nécessaires à ses succès.
- Que les indicateurs soient mis en place afin d'identifier les jeunes élèves qui évoluent vers une difficulté de comportement ou d'apprentissage.

2. La composition de la salle de classe

- Que le ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, en tenant compte du libellé de l'article 20.09 de la Convention entre le Conseil de gestion et la Fédération des enseignants du Nouveau-Brunswick qui stipule que l'on doit tenir compte de l'intégration des élèves à besoins spéciaux dans la détermination du nombre d'élèves par classe, se penche sérieusement sur la question de la composition de la salle de classe en y apportant les ressources et les appuis nécessaires afin de s'assurer que toutes les classes de nos écoles francophones sont effectivement des milieux propices à l'apprentissage et au succès de tous les élèves.

3. Services et ressources

- Le ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick doit prévoir les niveaux adéquats de financement au système scolaire afin d'assurer les ressources et les services nécessaires pour répondre adéquatement aux besoins de tous les élèves à besoins particuliers des écoles francophones du Nouveau-Brunswick.

4. Formation des enseignantes et des enseignants

- Que le ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick collabore avec la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton et ses partenaires en éducation afin que son programme de formation initiale à la pédagogie de l'inclusion soit évolutive et reflète mieux les réalités de la composition de la salle de classe.

- Que le ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick collabore avec la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton et ses partenaires en éducation pour offrir la possibilité au personnel enseignant en formation ou en salle de classe de se spécialiser dans le domaine des interventions efficaces par rapport aux nouvelles réalités de la pédagogie de l'inclusion et de la composition de la salle de classe en vue des postes d'intervenants scolaires ou d'enseignant-ressource.
- Que le ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick fasse la mise en place des modalités de soutien sous forme de sessions de formation et de temps d'échanges et d'entraide à l'intention du personnel scolaire, des intervenantes et intervenants, agentes et agents scolaires.

5. Formation des élèves à besoins particuliers

- Que le ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, dans sa volonté de lutter contre le décrochage et l'échec scolaire, offre un curriculum plus ouvert, flexible et mieux adapté aux besoins de tous les élèves.
- Que le ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick se penche sur la question du diplôme ou certificat de fin d'études des élèves exceptionnels et laisse à l'équipe de l'école le choix de déterminer si un diplôme de fin d'études régulier peut être remis aux élèves à besoins particuliers qui démontrent les acquis et la possibilité de suivre une formation professionnelle quelconque.

6. Programmes d'études et matériel pédagogique

- Que le ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick fournisse au système scolaire les programmes et le matériel pédagogiques adaptés aux élèves à besoins particuliers.

7. Protocole d'entente avec d'autres ministères

- Que le ministère des Services familiaux et communautaires et le ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick réaffirment leur engagement à long terme au moyen d'un protocole d'entente pour s'assurer que des services à l'intention des élèves à besoins particuliers soient offerts de façon raisonnable et équitable dans l'ensemble des écoles francophones de la province.

8. Engagement des parents

- L'AEFNB encourage donc l'implication des parents dans le processus d'éducation des enfants exceptionnels afin d'assurer le support et la collaboration nécessaires à leur réussite.

9. Temps de préparation

- Que l'on accorde aux enseignantes et aux enseignants du temps sur une base régulière et en fonction du nombre d'élèves exceptionnels et d'élèves à besoins particuliers dans leur salle de classe. Ceci afin de leur permettre des rencontres d'évaluation, d'étude de matériel, de mise à jour de dossiers, d'échanges avec les enseignantes et les enseignants ressources, l'équipe de l'école, les tutrices, les aides, les services de physiothérapie, d'ergothérapie ou d'orthophonie afin de satisfaire les exigences occasionnées par la présence de ces élèves dans leur classe.

10. Évaluation périodique

- Que la situation générale en salle de classe soit évaluée périodiquement afin de veiller au bien-être de tous les élèves.

11. Milieu d'apprentissage

- Que dans les cas où l'intégration d'élèves exceptionnels ou à besoins spéciaux dans une ou des classes s'avère néfaste pour ces élèves ou pour les autres élèves, le milieu scolaire soit prêt à fournir des solutions de rechange pour ces élèves à besoins spéciaux.

12. Délai d'évaluation

- Que le ministère de l'Éducation prenne les dispositions nécessaires permettant d'acquiescer, dans un délai de moins de 30 jours, à la demande de services faite par l'équipe de l'école pour mettre sur pied un plan d'intervention à l'intention d'un élève exceptionnel ou d'un élève à besoins particuliers.

13. Formation des aides enseignantes et des aides enseignants

- En raison de la complexité des tâches...des attentes bien précises...il est important que ces aides enseignantes...bénéficient d'une formation appropriée afin d'être capables de travailler avec les professionnels de l'éducation en vue de la réussite de tous les enfants exceptionnels et à besoins particuliers.

Société de l'autisme du Nouveau-Brunswick

- Formation en ABA (Applied Behaviour Analysis) pour tous les aides-enseignants et les travailleurs de soutien qui sont appelés à travailler avec un enfant atteint d'autisme envahissant (Autism Spectrum Disorder), p. ex., College of Extended Learning, Autism Intervention Program.
- Formation en ABA et formation de « chargé de formation clinique » pour les enseignants-ressources spécialisés, p. ex., College of Extended Learning.

- Il ne faut pas permettre que les dispositions des conventions collectives aient des répercussions négatives sur l'éducation des enfants, p. ex., le champs de compétence et les droits d'ancienneté.
- Diminuer l'insensibilité aux comportements et aux besoins liés à l'autisme envahissant en fournissant une formation au personnel.
- Réduire le temps d'attente pour l'ergothérapie et l'orthophonie.
- « Si un enfant ne peut pas apprendre de la façon dont nous enseignons, alors nous devons enseigner de la façon dont il peut apprendre. »
- Embaucher plus d'un consultant en autisme pour l'ensemble de la province.
- Augmenter le nombre d'options souples qui sont disponibles – un enseignant ne peut pas enseigner à toute une classe tout en fournissant un enseignement personnalisé à un élève atteint d'autisme envahissant.

Canadian Parents for French New Brunswick

- Mettre à la disposition des écoles qui offrent des programmes d'immersion en français des enseignants-ressources et des aides-enseignants bilingues.
- Que des programmes de tutorat d'été et d'enseignement par les pairs soient mis en œuvre dans le cadre des programmes d'immersion en français, comme c'est le cas pour les programmes en anglais.
- Équilibrer la composition des salles de classe des programmes d'immersion en français et en anglais (arrêter d'utiliser le programme en anglais pour parachuter les élèves qui ont des difficultés). Dans une province officiellement bilingue, la formation en langue seconde devrait être accessible à tous les enfants. L'admission aux programmes d'immersion en français et le maintien des élèves dans ces programmes devraient être basés sur le rendement scolaire ou sur la perception des capacités intellectuelles.
- Fournir aux enseignants une formation sur la façon d'enseigner et enseigner aux enfants comment apprendre, au lieu de dire aux enseignants quoi faire.

Syndicat canadien de la fonction publique (sections locales 2745 et 1253)

Inclusion scolaire :

1. Que le MENB soutienne pleinement l'inclusion scolaire au Nouveau-Brunswick.
2. Que le MENB fournisse des ressources et des fonds suffisants pour que l'inclusion scolaire soit efficace.
3. Que tous les enfants, ceux qui ont des besoins particuliers autant que ceux qui n'en ont pas, reçoivent les ressources nécessaires et l'aide appropriée du personnel pour atteindre leurs objectifs individuels en matière d'apprentissage.
4. Afin d'éviter l'isolement des élèves exceptionnels dans la salle de classe, qu'on accorde à tous les enfants soutien et attention.
5. L'inclusion signifie que les ressources, la dotation en personnel et l'environnement physique sont appropriés et propices à l'atteinte des objectifs individuels des enfants en matière d'apprentissage.
6. Que le soutien dans la salle de classe vise à rendre les élèves le plus indépendants possible.
7. Qu'une approche d'équipe de l'inclusion scolaire englobe tous les membres du personnel scolaire, y compris les membres des sections 2745 et 1253 du SCFP : les aides-enseignants, les travailleurs scolaires de soutien, les préposés aux élèves, les

assistants de bibliothèque, le personnel du soutien administratif, les conducteurs d'autobus, le personnel d'entretien et des services d'alimentation, etc.

8. Que l'approche d'équipe comprenne la participation des élèves, du personnel scolaire, des parents et de la collectivité afin de coordonner les programmes, les services et l'inclusion des programmes pour les élèves exceptionnels.

Élèves exceptionnels :

1. Que le nombre d'élèves exceptionnels qui ont besoin de services et de programmes d'adaptation scolaire au Nouveau-Brunswick ainsi que le type et l'étendue de leurs besoins soient déterminés pour guider la planification et la mise en œuvre de l'inclusion scolaire.

2. Que cette information soit mise à la disposition du public.

3. Plus précisément, que la Direction des politiques et de la planification du MENB incorpore dans ses statistiques sommaires le nombre d'élèves inscrits qui ont besoin de programmes d'adaptation scolaire, c.-à-d. ceux pour lesquels un programme d'adaptation scolaire a été élaboré.

4. Plus précisément, que la Direction des politiques et de la planification du MENB incorpore dans ses statistiques sommaires une projection des élèves qui auront besoin de programmes de besoins spéciaux au cours des prochaines années.

Nos membres et le travail que nous effectuons

Aides-enseignants

1. Que les aides-enseignants soient reconnus comme une composante précieuse d'une approche d'équipe de l'inclusion scolaire.

2. Lorsque les élèves sont évalués avant le début des classes en septembre, que les aides-enseignants soient informés des résultats et qu'on leur fournisse des renseignements généraux sur les enfants.

3. Que les aides-enseignants disposent d'assez de temps pour se préparer au début de l'année scolaire et sur une base hebdomadaire ou quotidienne.

4. Que les aides-enseignants disposent d'un plus grand nombre de possibilités de formation et de perfectionnement professionnel qui répondent à leurs besoins.

5. Que les aides-enseignants reçoivent une formation lors des journées réservées à l'administration et lors des journées pédagogiques.

6. Que des installations adéquates soient prévues pour les élèves exceptionnels, comme des tables à langer, des toilettes accessibles, des locaux pour la physiothérapie ainsi que des rampes, des monte-escalier et des ascenseurs dans toutes les écoles.

7. Qu'on ne tolère pas la violence contre les aides-enseignants.

8. Que le MENB fasse la promotion d'une politique contre le harcèlement, l'intimidation et la violence dans toutes les écoles.

9. Que des plans de prévention de la violence soient mis en place afin de s'occuper des élèves qui ont des antécédents en matière de violence.
10. Que les comportements violents entraînent l'intervention d'une équipe de professionnels et de paraprofessionnels comprenant des aides-enseignants.
11. Que les aides-enseignants soient invités à participer à l'élaboration de plans d'éducation spécialisée et de plans de prévention de la violence.
12. Que les aides-enseignants ne travaillent pas seuls avec les élèves qui ont des antécédents en matière de violence.
13. Que les aides-enseignants disposent d'un espace suffisant pour travailler avec les enfants lorsqu'ils sont à l'extérieur de la salle de classe.
14. Que les aides-enseignants aient accès à une formation sur la façon de réagir de façon positive, efficace et sécuritaire aux comportements violents ou perturbateurs, de même qu'à une formation sur l'intervention en situation de crise, sur les mesures de sécurité, sur les premiers soins, etc.
15. Que le nombre d'heures de travail des aides-enseignants soit augmenté pour améliorer le rapport entre les aides-enseignants et les élèves exceptionnels.
16. Qu'un plus grand nombre d'aides-enseignants travaillent à temps plein.
17. Que les heures de travail des aides-enseignants soient régulièrement inscrites à l'horaire.
18. Que les aides-enseignants soient retenus pour travailler durant toute l'année scolaire.
19. Que les descriptions de travail des aides-enseignants soient révisées pour tenir compte des exigences réelles de leur poste, et que les postes soient reclassifiés s'il y a lieu.

Travailleurs scolaires de soutien

1. Que le MENB fournisse un financement permettant d'embaucher au moins un travailleur scolaire de soutien dans chaque école de la province.
2. Que les travailleurs scolaires de soutien aient un horaire à temps plein.
3. Que le MENB fournisse un travailleur de soutien à temps plein par école dans le cadre d'un plan général coordonné visant à réduire l'incidence de la violence contre les aides-enseignants et contre tous les autres élèves et membres du personnel.
4. Que les aides-enseignants disposent d'un nombre d'heures suffisant pour rencontrer les travailleurs scolaires de soutien et les enseignants afin de mettre en œuvre de la façon la plus efficace possible les plans et les stratégies élaborés pour réagir aux problèmes comportementaux, sociaux et affectifs des élèves.

Aides bibliothécaire

1. Que les aides bibliothécaire soient considérés comme faisant partie de l'approche d'équipe de l'inclusion scolaire.
2. Que le rôle utile rempli par les aides bibliothécaire dans les écoles soit reconnu.
3. Que les aides bibliothécaire aient des descriptions de travail et des barèmes de rémunération correspondant à leurs tâches.
4. Les aides bibliothécaire ont besoin de soutien et de formation, de même que de l'accès au perfectionnement professionnel, afin de répondre aux attentes rattachées à leur emploi.
5. Plus particulièrement, les aides bibliothécaire devraient avoir une formation adéquate en littératie et sur les besoins des élèves exceptionnels en matière d'éducation et d'accessibilité.
6. Les aides bibliothécaire ont besoin du même soutien que les enseignants et les aides-enseignants pour assurer une surveillance efficace des élèves, dont certains peuvent être turbulents ou violents en raison de la nature de leur caractère exceptionnel.

Personnel du soutien administratif

1. Que les heures de travail du personnel d'administration, de secrétariat et de bureau soient augmentées pour correspondre au temps plein.
2. Que le recrutement du personnel de secrétariat et de bureau soit accru au besoin de manière à créer des charges de travail raisonnables.
3. Que les descriptions de travail des membres du personnel d'administration, de secrétariat et de bureau soient révisées pour tenir compte des tâches réelles de leur poste.
4. Qu'on fournisse au personnel d'administration les mesures de soutien, l'information et la formation nécessaires pour lui permettre d'intervenir en cas d'urgence médicale ou de comportement perturbateur ou violent.

Conducteurs d'autobus

1. Au minimum, que chaque autobus scolaire ait à bord au moins deux adultes autres que le chauffeur pour superviser les enfants et fournir les soins médicaux et d'urgence. Qu'au moins une de ces personnes soit un aide-enseignant ayant une formation médicale et comportementale appropriée.
2. Qu'en aucun moment les conducteurs d'autobus ne soient tenus de travailler seuls avec les élèves, qu'ils conduisent un véhicule modifié, non modifié ou adapté.
3. Qu'en aucun moment les conducteurs d'autobus ne soient tenus de fournir une surveillance additionnelle des enfants en raison d'un manque de personnel à l'école.
4. Lorsqu'un autobus scolaire arrive à l'école, que le personnel approprié soit chargé d'aider immédiatement les enfants ayant des handicaps graves à descendre de l'autobus et à entrer dans l'école.

5. Que les conducteurs d'autobus ne soient pas responsables des urgences médicales, des comportements perturbateurs et des manifestations de violence.
6. Que l'école fournisse aux conducteurs d'autobus toute l'information pertinente relativement aux urgences médicales qui pourraient survenir pour certains élèves, de même qu'un plan d'action clair et détaillé pour chaque urgence possible.
7. Que tous les autobus scolaires soient complètement accessibles aux élèves qui sont en fauteuil roulant ou qui ont des troubles de la mobilité ou de la perception.
8. Qu'en aucun moment, l'horaire du transport adapté n'interfère avec le temps de cours des élèves ni ne place ceux-ci dans une position désavantageuse quant à leur participation aux activités parascolaires.

Personnel d'entretien

1. Que des lignes directrices et des instructions claires soient élaborées à l'intention des concierges sur la façon de nettoyer et de supprimer les liquides organiques et les dangers biologiques de façon sécuritaire, et qu'une formation suffisante soit fournie au personnel d'entretien relativement à ces lignes directrices.
2. Que l'efficacité et la sécurité des produits de nettoyage et des autres fournitures soit examinée.
3. Qu'une formation soit fournie à tous les membres du personnel scolaire sur les précautions universelles à prendre contre les maladies infectieuses, y compris le VIH.
4. Que la politique 704, « Services de soutien à la santé », soit examinée pour déterminer si le personnel d'entretien devrait être tenu responsable des urgences médicales, et si oui, qu'une formation suffisante soit fournie.
5. Que des plans d'urgence et des plans d'action clairs et détaillés soient élaborés pour toutes les situations médicales qui peuvent survenir, et que ces plans soient communiqués à tous les membres du personnel, y compris aux concierges, qui sont investis d'une responsabilité à cet égard en vertu de la politique 704.
6. Que de l'information sur les besoins médicaux et les besoins en santé des enfants soit fournie à tous les membres du personnel, y compris aux concierges, qui sont investis d'une responsabilité à cet égard en vertu de la politique 704.

Évaluation des postes – normes

1. Qu'une évaluation des postes soit effectuée pour tous les membres de la section locale 2745 du SCFP représentant les aides-enseignants, les travailleurs scolaires de soutien, les préposés aux élèves, le personnel du soutien administratif ainsi que le personnel d'entretien et des services d'alimentation.
2. Que les descriptions de travail soient révisées pour tenir compte des tâches et des activités réelles et raisonnables.

3. Que tous les postes soient classifiés ou reclassifiés de façon appropriée au besoin en fonction des nouvelles descriptions de travail.
4. Que les lignes directrices sur les normes et l'évaluation des aides-enseignants (Teacher Assistant Guidelines for Standards and Evaluation) soient révisées et mises à jour en fonction des nouvelles descriptions de travail.
5. Que les évaluations du rendement régulières soient réalisées en se fondant sur des descriptions de travail précises et raisonnables.

Les quatre principaux défis à relever :

1. Réduction de la charge de travail
2. Communication et coordination
3. Formation adéquate et appropriée
4. Installations adéquates et accessibles

Family Autism Centre for Education (FACE)

1. **Emplacement** – déterminer si chaque enfant autistique aurait plus de facilité à apprendre dans un milieu situé à l'extérieur de la classe ordinaire pour toute la journée ou à certains moments dans la journée.
2. **Méthode d'enseignement** – Enseigner à l'enfant autistique, lorsque c'est approprié pour cet enfant, en ayant recours aux méthodes personnalisées et hautement structurées de l'ABA (Applied Behaviour Analysis).
3. **Souplesse** – Être souple dans le choix du cadre d'apprentissage. Il se peut qu'un enfant autistique réussisse mieux son apprentissage d'habiletés spécifiques dans un milieu calme, à l'extérieur de la classe, tout en étant capable d'intégration avec la classe ordinaire à certains moments dans la journée pour des activités particulières et l'interaction sociale. D'autres enfants autistiques, particulièrement ceux qui ont de plus grandes capacités fonctionnelles, pourraient être capables d'apprendre dans une salle de classe la plus grande partie du temps ou toute la journée.
4. **Enseignants bien formés** – Reconnaître la réalité selon laquelle les aides-enseignants, et non les titulaires de classe, sont ceux qui aident les enfants autistiques à apprendre et qui leur fournissent la formation requise. Actuellement, les travailleurs de soutien auprès des élèves autistiques qui travaillent auprès d'enfants autistiques d'âge préscolaire reçoivent une formation au College of Extended Learning de l'Université du Nouveau-Brunswick. Le même cours devrait être utilisé pour former les aides-enseignants qui travaillent auprès d'enfants autistiques lorsqu'ils entrent dans le système scolaire.
5. **Élimination des obstacles à l'inclusion dans un cadre d'éducation réel**
Champs de compétence : La Fédération des enseignants maintient qu'elle a la compétence en matière d'enseignement et d'instruction, mais les enseignants ne peuvent enseigner à une classe et fournir une instruction personnalisée structurée à un enfant autistique en même temps. La réalité est que les aides-enseignants fournissent un enseignement direct aux enfants autistiques par nécessité.

Ancienneté : Les responsables du ministère de l'Éducation disent souvent aux parents, correctement ou non, qu'ils doivent assigner les aides-enseignants aux postes disponibles en se basant uniquement sur l'ancienneté. C'est une interprétation discutable de la convention collective, qui fait également mention des qualifications et des lois en vigueur comme la *Loi sur l'éducation* et la *Loi sur les droits de la personne* du Nouveau-Brunswick ainsi que la Charte des droits et libertés.

Mutations : Les aides-enseignants peuvent être mutés après le début de l'année scolaire quand des postes vacants sont affichés. Lorsque cela se produit, les intérêts des enfants touchés par la mutation d'un aide-enseignant ne sont pas pris en considération. Une telle situation peut s'avérer très difficile et perturbatrice pour un enfant autistique, qui doit alors s'adapter à un nouvel aide-enseignant.

Continuité : Certains parents souhaitent que l'aide-enseignant affecté à leur enfant le suive dans sa progression dans le système scolaire. L'aide-enseignant peut avoir acquis beaucoup de connaissances sur cet enfant et sur la façon de lui enseigner, mais il sera rarement autorisé à le suivre plus de deux ans.

Troubles d'apprentissage - association du Nouveau-Brunswick

1. Que le MENB prépare un document qui examine les besoins des élèves ayant des problèmes d'apprentissage particuliers. Ce document fournira des détails sur une politique globale ainsi que les lignes directrices et les procédures nécessaires à sa mise en œuvre dans l'ensemble de la province.
2. Qu'une formation en cours d'emploi soit fournie à tous les membres du personnel des districts et des écoles pour leur faire connaître les documents de politique du MENB qui examinent les besoins des élèves ayant des problèmes d'apprentissage particuliers et pour assurer un continuum ininterrompu de services.
3. a) Que tous les enseignants actuellement à l'emploi du MENB reçoivent un enseignement sur les problèmes d'apprentissage spécifiques. Ce programme devrait inclure « l'enseignement différencié » applicable à leur population étudiante et aux matières enseignées. b) Que les futurs enseignants en cours de formation aient des cours sur les problèmes d'apprentissage particuliers. Ce programme devrait inclure « l'enseignement différencié » applicable à leur population étudiante et aux matières enseignées.
4. Que tous les enseignants-ressources reçoivent une formation continue et systématique en cours d'emploi sur les problèmes d'apprentissage particuliers.
5. Que chaque enfant ayant des problèmes d'apprentissage spécifiques reçoive une éducation dans un environnement qui tienne compte des besoins particuliers exposés dans son plan d'éducation spécialisée ou d'aménagement. Ce genre de prestation des services exigera un continuum de services allant de l'enseignement individualisé dans un environnement spécialement conçu aux services de soutien offerts dans une classe régulière.
6. Que les ressources pédagogiques adéquates et appropriées ainsi que l'expertise professionnelle soient disponibles au niveau de l'école et du district et au niveau provincial pour permettre l'adoption de ces recommandations.

7. Que le gouvernement du Nouveau-Brunswick veille à ce qu'un financement suffisant soit fourni pour mettre en œuvre ces recommandations.

Association du Nouveau-Brunswick pour l'intégration communautaire

1. Recommande la vision suivante de l'inclusion :

L'inclusion dans un environnement scolaire signifie l'acceptation non ambiguë et inconditionnelle de tous les enfants dans toute leur diversité pour qu'ils apprennent tous ensemble, avec les autres et des autres, et qu'ils interagissent de façon positive avec les autres enfants dans le cadre d'activités périscolaires et extra-murales. Cette vision nécessite la reconnaissance, la compréhension et l'acceptation des capacités individuelles de chaque enfant; de la diversité des styles d'apprentissage, des intérêts et des capacités que l'on retrouve dans chaque classe; et de la diversité des aptitudes, des techniques et des connaissances qui, lorsqu'elles sont utilisées de façon créatrice, favoriseront l'amour de l'apprentissage chez chaque enfant et la réalisation du potentiel de chaque enfant; et une interaction positive entre les élèves et entre les éducateurs, à l'intérieur et à l'extérieur de la salle de classe et dans tous les aspects de la vie scolaire.

2. Recommande l'adoption des valeurs suivantes pour le système d'éducation du Nouveau-Brunswick :

- *Citoyenneté, acceptation et appartenance*
- *Égalité*
- *Dignité et respect*
- *Individualisation* (que les politiques et les programmes en matière d'éducation soient fondés sur la détermination et l'amélioration des forces et des capacités individuelles et sur la prestation de programmes d'éducation qui visent à maximiser le potentiel et les chances de succès de chaque individu. Cela ne veut pas dire qu'il faut isoler les élèves dans le système scolaire. Cela signifie plutôt qu'il faut élaborer et mettre en œuvre des programmes d'études, des méthodes d'enseignement et des méthodes d'évaluation de façon à reconnaître la vaste diversité des capacités et des intérêts qui existent dans la population étudiante.
- *Participation* (notamment académique, sociale, parascolaire, etc.)
- *Autodétermination et autonomie*

3. Recommande la définition pratique suivante d'inclusion scolaire :

L'inclusion scolaire, c'est la manière de concevoir et de développer les écoles, les salles de classe, les programmes et les activités de façon à ce que tous les élèves puissent participer et apprendre ensemble. Les écoles inclusives sont celles dans lesquelles tous les élèves, indépendamment des idées préconçues au sujet des capacités, sont les bienvenus et apprennent ensemble dans des classes hétérogènes. Ils sont considérés comme étant des membres égaux de la population scolaire et à ce titre ont accès à tous les programmes et services offerts. L'inclusion implique également que nos écoles doivent favoriser des relations saines et un respect mutuel entre tous les élèves.

4. Recommande que les éléments clés suivants d'une école inclusive soient adoptés dans le cadre des politiques et des pratiques en matière d'éducation au Nouveau-Brunswick :

- accepter de façon inconditionnelle tous les enfants dans les classes régulières et dans la vie scolaire;
- donner tout le soutien nécessaire aux élèves pour qu'ils puissent s'intégrer avec succès dans l'école de leur quartier et dans les classes régulières;
- s'engager à prendre au sérieux les rêves et les objectifs que les parents fixent pour leurs enfants;
- s'engager à considérer les enfants pour ce qu'ils peuvent faire et non pour ce qu'ils ne peuvent pas faire;
- accepter et comprendre qu'il n'est pas nécessaire que les enfants aient les mêmes objectifs éducatifs pour pouvoir apprendre ensemble dans les salles de classe normales;
- favoriser un leadership fort des directions d'école et des autres autorités scolaires;
- restructurer les écoles de façon à cibler l'accomplissement et l'apprentissage des élèves;
- reconnaître que tous les élèves ont des façons différentes d'apprendre, des forces, des capacités et des faiblesses différentes, des valeurs et des antécédents différents, et que pour tous les aider à apprendre selon leurs capacités, il faut des connaissances sur une vaste gamme d'approches et de techniques pédagogiques;
- s'engager à apporter des améliorations de façon continue dans l'ensemble des écoles et des districts;
- donner aux enseignants un soutien dans la salle de classe, et fournir aux écoles le soutien nécessaire;
- fournir une formation systématique en cours d'emploi ainsi que d'autres mécanismes d'apprentissage à tous les éducateurs (et à d'autres membres du personnel au besoin);
- établir un mécanisme de responsabilité en matière de formation qui soit solide et efficace.

5. Recommande :

- Que l'utilisation des concepts et des termes relatifs à « l'éducation spécialisée » soit bannie ou éliminée des lois, des politiques et des documents du gouvernement au Nouveau-Brunswick.
- Qu'un système générique des services de soutien à l'éducation soit adopté et mis en œuvre dans toutes les écoles du Nouveau-Brunswick.
- Dans les situations où la planification de l'éducation d'un élève est nécessaire, qu'on parle de « plan d'éducation de l'élève » ou tout simplement d'un « plan d'éducation ».
- Que des lignes directrices claires soient établies et rendues publiques établissant les circonstances dans lesquelles un élève peut être retiré d'une classe régulière et le processus de planification à entreprendre pour s'assurer que l'élève retourne dans sa classe régulière le plus tôt possible (à moins de circonstances extraordinaires pouvant être démontrées).

6. Recommande qu'un leadership efficace en matière d'inclusion scolaire soit assuré :
- En élaborant une stratégie de développement du leadership qui ciblerait des postes clés au sein du système d'éducation, y compris le personnel du ministère de l'Éducation, les membres des conseils d'éducation de district, les directeurs des districts, les directeurs de l'éducation, les responsables des services aux élèves et les directeurs d'école.
 - En élaborant et en mettant en œuvre des politiques et des pratiques d'embauche qui garantiront que les personnes qui occupent des postes clés (notamment les directeurs des districts, les directeurs de l'éducation, les responsables des services aux élèves et les directeurs d'école) auront une bonne connaissance de l'inclusion scolaire et s'engageront à mettre en œuvre un système d'inclusion scolaire efficace et responsable dans leur secteur.
 - En donnant un soutien suffisant aux directeurs d'école (notamment un soutien administratif) pour qu'ils puissent prendre des mesures plus actives pour observer l'enseignement en salle de classe et d'autres activités scolaires et pour consulter les enseignants individuellement sur les questions relatives à l'inclusion scolaire.

7. Recommande :

- Qu'une vérification école par école et district par district ait lieu pour déterminer le niveau des connaissances et des compétences des éducateurs dans le système d'éducation du Nouveau-Brunswick afin de mettre en œuvre des méthodes efficaces d'inclusion scolaire. Il est de plus recommandé que de telles vérifications soient effectuées en adoptant une approche de formation axée sur le développement et que les intervenants clés (y compris les intervenants externes) soient inclus dans les comités de vérification de district.
- Que la mise en œuvre des méthodes de l'inclusion scolaire fasse partie d'un cadre de travail sur les normes et la reddition des comptes.
- Que les compétences clés nécessaires à la mise en œuvre efficace des méthodes de l'inclusion scolaire soient précisées.
- Que, d'ici cinq ans, tous les éducateurs des écoles du Nouveau-Brunswick reçoivent une formation et un perfectionnement professionnel adéquats pour mettre en œuvre de façon efficace les méthodes de l'inclusion scolaire.

8. Recommande que le gouvernement du Nouveau-Brunswick et les districts scolaires du Nouveau-Brunswick reconnaissent l'aspect crucial de la culture scolaire pour une inclusion scolaire efficace et que des mesures soient élaborées et mises en œuvre pour promouvoir et favoriser une culture d'accueil, de bonne volonté et de créativité dans toutes les écoles du Nouveau-Brunswick.

9. Recommande que le système d'inclusion scolaire du Nouveau-Brunswick limite la définition de « niveaux de services » aux services qui sont offerts par les professionnels non enseignants. Nous recommandons en outre qu'aucun élève n'attende pendant plus d'un mois pour obtenir ces services, quel que soit son lieu de résidence.

10. Nous recommandons qu'il n'y ait pas de définition du terme « élève exceptionnel » et qu'un processus soit établi pour supprimer progressivement ce terme, de manière appropriée (y compris donner la formation qui pourrait être requise), dans toutes les lois et autres documents utilisés dans le système d'éducation publique du Nouveau-Brunswick.

11. Recommande :

Que l'expression « élève qui a besoin d'une planification spéciale ou d'un soutien particulier » désigne un élève qui a besoin pour réussir et être inclus dans l'école d'une planification personnalisée de l'éducation ou d'interventions spéciales, d'aménagements ou d'un soutien permanents ou à court terme de la part du personnel enseignant et d'autres professionnels ou adjoints d'enseignement.

12. Recommande :

- Que des compétences claires soient établies pour le personnel enseignant grâce à un processus de collaboration entre les intervenants communautaires et qu'elles constituent des exigences pour les enseignants employés dans le système d'éducation publique du Nouveau-Brunswick.
- Que l'octroi de certificats d'enseignement aux nouveaux enseignants soit basé sur l'acquisition des compétences ciblées.
- Qu'une stratégie étalée sur une période de trois à cinq ans soit élaborée pour que tous les éducateurs œuvrant dans le système d'éducation publique du Nouveau-Brunswick reçoivent l'éducation et la formation appropriées pour acquérir les compétences ciblées.
- Que des ressources suffisantes soient fournies aux districts scolaires et aux écoles pour que les éducateurs reçoivent une formation de qualité en cours d'emploi sur les méthodes d'inclusion scolaire tout au long de l'année scolaire.
- Dans le cadre d'une stratégie globale, que des possibilités de mentorat entre enseignants soient élaborées et mises en œuvre (y compris la possibilité pour les enseignants de passer du temps dans des écoles qui sont reconnues au Nouveau-Brunswick pour avoir réussi l'inclusion scolaire).
- Que les enseignants qui reçoivent une formation en cours d'emploi, qui suivent des cours d'été ou qui participent à des ateliers aient la possibilité d'utiliser cette formation pour obtenir des crédits à l'université.

13. Recommande que tous les services d'aide professionnelle à l'éducation soient logés dans les bureaux des districts scolaires ou dans les écoles et que les administrateurs des districts scolaires soient responsables de leur fonctionnement.

14. Recommande :

- Que sous la responsabilité des directions d'écoles, toutes les écoles publiques du Nouveau-Brunswick soient tenues d'établir des équipes de services et d'aide aux élèves et reçoivent un soutien à cette fin, et qu'une formation soit donnée sur les stratégies à utiliser pour faire fonctionner ces équipes efficacement.
- Que toutes les écoles publiques du Nouveau-Brunswick adoptent une orientation axée de façon soutenue sur la résolution des problèmes, et qu'une formation appropriée soit fournie sur les techniques et les stratégies de résolution des problèmes.
- Que les membres du personnel enseignant puissent consacrer suffisamment de temps à la collaboration avec les autres enseignants durant la journée ou la semaine scolaire.

15. Recommande :

- Que les compétences des conseillers scolaires (enseignants-ressources) relativement aux méthodes d'inclusion scolaire soient clairement définies et que

chaque district scolaire soit tenu d'entreprendre un examen des éducateurs qui occupent actuellement ces postes afin de déterminer leur niveau de compétences pour fournir une aide efficace en matière de consultation sur les méthodes d'inclusion scolaire.

- Que, d'ici deux ans, et par la prestation de possibilités appropriées d'éducation et de formation, tous les conseillers scolaires spécialisés dans les méthodes d'inclusion scolaire soient tenus de démontrer qu'ils possèdent les compétences requises pour jouer efficacement ce rôle dans les écoles auxquelles ils sont affectés.
- Que les districts scolaires reçoivent des ressources suffisantes pour permettre à chaque école du district d'employer au moins un conseiller scolaire spécialisé dans les méthodes d'inclusion scolaire. En outre, que les écoles et les districts scolaires soient tenus de rendre compte de l'utilisation des fonds pour rémunérer les conseillers scolaires.
- Que, grâce à des lignes directrices et une formation appropriées, les conseillers scolaires spécialisés dans les méthodes d'inclusion scolaire soient tenus de consacrer la majorité de leur temps à soutenir et à encourager les titulaires de classe dans leur travail pour qu'ils puissent fournir une éducation de qualité à tous les élèves de leur classe (au lieu de travailler directement avec les élèves).

16. Recommande :

- Que le MENB lance un projet à court terme visant à déterminer les meilleures pratiques qui sont actuellement utilisées pour régler les problèmes de comportement d'une façon positive qui respecte l'individu ainsi que la vision, les valeurs et les attentes d'un système d'inclusion scolaire.
- Que, à la suite du projet de recherche, une stratégie de formation soit élaborée à l'intention des éducateurs et des autres membres du personnel scolaire et mise en œuvre sur une période de deux ans. Cette stratégie devrait être mise en œuvre district par district et faire appel à des spécialistes reconnus pour leurs compétences sur ces questions au Nouveau-Brunswick et ailleurs.
- Que le MENB élabore un protocole provincial permettant de régler les problèmes de comportement, qui comprendra des lignes directrices claires établissant les circonstances dans lesquelles un élève peut être retiré d'une classe régulière ainsi que le processus de planification à entreprendre pour s'assurer que l'élève retourne dans sa classe régulière le plus tôt possible.

17. Recommande l'adoption et la mise en œuvre au Nouveau-Brunswick d'une approche à trois volets pour l'acquisition de connaissances et de compétences par les aides-enseignants comme suit :

- Que chaque école du Nouveau-Brunswick soit tenue, et reçoive un soutien à cette fin, d'évaluer la façon dont les aides-enseignants sont utilisés ainsi que le plan d'amélioration de l'école en vue de la prestation d'un soutien paraprofessionnel. Il est de plus recommandé que cette évaluation et ce processus de planification soient mis en œuvre selon un processus élaboré par le Center on Disability and Community Inclusion de l'université du Vermont (voir Giangreco, Edelman et Broer, *A Guide to Schoolwide Planning for paraeducator Supports*, 2001).
- Que des possibilités formelles et informelles de formation en cours d'emploi soient fournies aux aides-enseignants dans toutes les écoles du Nouveau-Brunswick. Officieusement, cela signifie qu'il faut prévoir des moments

et des mécanismes pour permettre aux aides-enseignants de recevoir une orientation sur les régimes des enseignants, de faire état des progrès des élèves, de poser des questions, etc. Officiellement, la formation en cours d'emploi devrait être fournie sur une base annuelle.

- Que le Nouveau-Brunswick instaure des exigences en matière de formation avant l'emploi pour les aides-enseignants basées sur l'établissement d'un programme de formation (de préférence offert par le réseau régulier des collèges communautaires).
- De plus, que le MENB élabore et mette en œuvre un programme de formation pour montrer aux enseignants à devenir des surveillants efficaces des aides-enseignants.

18. Que le MENB étudie la faisabilité d'affecter des conseillers en orientation dans chaque école et d'étendre leurs responsabilités pour qu'ils puissent aider les enseignants et les élèves sur des sujets comme la citoyenneté, le comportement approprié et le sens des responsabilités.

19. En raison des avantages qui découlent de l'entraide entre les élèves, recommande ce qui suit :

- Que les districts scolaires, avec le soutien du MENB et d'autres organismes, élabore et mette en œuvre des stratégies qui font la promotion du soutien fourni par les élèves, de l'interdépendance des élèves et des initiatives menées par des élèves dans la promotion des écoles inclusives.
- Que le MENB alloue annuellement un petit montant d'argent pour faire la promotion du soutien entre élèves et de la participation des élèves pour favoriser l'inclusion.
- Que le personnel scolaire reçoive de l'information et une formation sur les stratégies de soutien des pairs par les élèves dans le cadre de leur formation sur les méthodes d'inclusion scolaire.

20. Recommande que les efforts visant à créer des résultats objectifs et mesurables pour recueillir des données sur l'efficacité des programmes éducatifs s'adressant aux élèves ayant des besoins particuliers soient abandonnés parce que :

- de tels efforts sont incompatibles avec le concept de l'inclusion scolaire;
- des mesures valides, fiables et objectives des résultats ne peuvent être créées pour un petit groupe d'élèves, qui suivent tous un plan d'éducation personnalisé conçu pour être sujets à changement au cours d'une année scolaire.

21. Recommande que les indicateurs permettant de déterminer si les écoles ont réussi l'inclusion scolaire comprennent un leadership engagé, une orientation commune, le sentiment d'appartenir au groupe, des expériences d'apprentissage souples axées sur des élèves en particulier, les outils d'apprentissage disponibles et utilisés de façon appropriée, un environnement innovateur et créatif, une approche axée sur la collaboration, de même qu'une communication ouverte et réceptive. Nous recommandons en outre que des indicateurs de succès portant sur l'ensemble de l'école soient établis et qu'un processus soit lancé en vue d'élaborer un ensemble clair d'indicateurs détaillés de l'inclusion scolaire à des fins de mise en œuvre dans toutes les écoles du Nouveau-Brunswick.

22. Recommande que les stratégies suivantes soient intégrées dans un processus de planification visant à élaborer une stratégie globale servant à déterminer le degré de réussite des écoles publiques dans la pratique de l'inclusion :

- Que les districts scolaires et toutes les écoles, conformément à leur obligation d'élaborer des plans d'éducation de district ou un plan d'amélioration de l'école, incorporent la planification de l'amélioration globale de l'école fondée sur la réalisation et la démonstration des indicateurs de la réussite de l'inclusion.
- Que le MENB investisse dans la prestation de services consultatifs externes pour élaborer un plan d'amélioration global de l'école portant principalement sur les indicateurs de la réussite de l'inclusion. Ces services devraient être disponibles au niveau du district et des écoles.
- Qu'un mécanisme d'évaluation clair soit mis au point pour permettre aux écoles et aux districts scolaires, de même qu'aux évaluateurs externes, de déterminer leur degré de réussite dans la pratique de l'inclusion dans toutes les écoles publiques. Un mécanisme d'évaluation devrait comprendre des questionnaires sur la satisfaction soumis chaque année aux élèves, aux parents et au personnel scolaire. En outre, nous recommandons que l'évaluation devienne un processus permanent dans le cadre du *Plan d'apprentissage de qualité* pour les écoles publiques du Nouveau-Brunswick.
- Que des mesures précises soient définies pour combler les lacunes relatives à la mise au point d'indicateurs du degré de réussite dans la pratique de l'inclusion dans les écoles publiques.

23. Recommande le modèle de financement suivant pour l'inclusion scolaire au Nouveau-Brunswick :

- Que le modèle actuel de financement global soit maintenu au Nouveau-Brunswick à titre de fondement clé pour l'inclusion scolaire.
- Que, au minimum, les allocations budgétaires actuelles pour les services aux élèves soient maintenues et non réduites en raison de la diminution du nombre d'inscriptions.
- Que l'on examine sérieusement la possibilité d'ajouter d'autres subventions proportionnelles au nombre d'habitants à la subvention par habitant pour services aux élèves existante dans les districts où il y a un grand écart entre :
 - a) le niveau d'alphabétisation;
 - b) la fréquence de la pauvreté ou d'un faible statut socio-économique; ou
 - c) un juste rapport entre les régions rurales et urbaines dans le district scolaire.
- Qu'une partie du budget pour les services aux élèves soit mise en réserve pour faire face aux circonstances difficiles qui surviennent de temps à autre, notamment les situations des élèves « médicalement fragiles » et le déplacement des élèves d'une école à l'autre ou d'un district scolaire à l'autre durant l'année scolaire.
- Que des fonds soient rendus disponibles pour les initiatives et les projets innovateurs qui viseront à soutenir l'inclusion scolaire dans l'ensemble des écoles et des districts.
- Qu'un soutien additionnel soit fourni aux enseignants au besoin pour qu'ils puissent consacrer suffisamment de temps à la planification et à la collaboration et donner aux élèves plus de temps d'enseignement.

- Que des fonds suffisants soient attribués aux enseignants pour qu'ils achètent des ressources (les enseignants du Nouveau-Brunswick doivent actuellement payer de leur poche certaines fournitures scolaires comme les crayons, le papier, les marqueurs et des ressources documentaires).
- Mettre au point un système de contrôle pour s'assurer que les fonds accordés pour les services aux élèves sont utilisés aux fins stipulées et non pour d'autres coûts connexes.

New Brunswick Association of Psychologists and Psychometrists in the Schools

1. Pour soutenir pleinement le rôle des psychologues scolaires dans les écoles du Nouveau-Brunswick, il est recommandé que le ratio du personnel soit d'un psychologue pour 1 000 élèves. Ce ratio du personnel devrait être indépendant et non lié à d'autres services de soutien.
2. Que le ministère de l'Éducation rétablisse le poste de consultant provincial en psychologie scolaire. Ce rôle de leadership crucial a été essentiel au développement et au soutien de la psychologie scolaire ainsi qu'à la promotion et à l'élaboration de programmes de soutien des comportements positifs dans l'ensemble des écoles du système scolaire anglophone de la province.
3. Que tous les psychologues travaillant dans les écoles du Nouveau-Brunswick soient employés exclusivement par le ministère de l'Éducation.
4. Que les services de soutien à l'éducation et les postes de psychologue soient transférés au ministère de l'Éducation.
5. Que les services de psychologie scolaire soient financés selon le ratio défini dans la recommandation n° 1.
6. Que les postes des travailleurs sociaux en milieu scolaire soient transférés au ministère de l'Éducation.
7. Que le rôle de travailleur social en milieu scolaire soit défini afin de déterminer un ratio du personnel. Les énoncés généraux comme « soutenir les élèves aux prises avec des difficultés sur le plan comportemental » ne sont pas assez précis.
8. Qu'un ratio du personnel soit établi pour ces postes.
9. Que les postes d'orthophoniste, d'ergothérapeute et de physiothérapeute servant les écoles par l'entremise du programme de l'Hôpital extra-mural soient transférés au ministère de l'Éducation.
10. Qu'un ratio approprié du personnel soit établi pour ces postes.
11. Que les districts scolaires reçoivent un financement suffisant et explicitement destiné aux salaires, aux dépenses et aux besoins en ressources des membres du personnel mutés au ministère de l'Éducation en provenance d'autres ministères.

12. Que le mot « perception » soit remplacé par le mot « traitement » [dans la définition de l'article 12 de la *Loi sur l'éducation*]. Ce terme reflète mieux la compréhension actuelle du fonctionnement du cerveau.
13. Que soit élaborée une formule de financement basée sur les besoins démontrés plutôt que sur la population étudiante totale. Les besoins démontrés seront basés sur des sources multiples d'information, comme il a été discuté.
14. Que suffisamment de temps soit alloué pendant la journée d'école pour la planification de programmes et la collaboration dans l'élaboration de programmes d'éducation spécialisée pour les élèves. L'inclusion des élèves ayant des besoins particuliers nécessite des réunions régulières des parents, des titulaires de classe, des enseignants-ressources et des divers membres du personnel de soutien.
15. Que les universités et le ministère de l'Éducation collaborent pour s'assurer que les enseignants en cours de formation ainsi que tous les enseignants actuellement employés dans la province reçoivent une formation précise sur les besoins particuliers des élèves.
16. Que la province établisse une spécialisation d'enseignant-ressource, assortie d'exigences minimales en matière de formation et d'une échelle de rémunération spéciale, qui tienne compte des besoins spéciaux, de la responsabilité administrative et de la formation spécialisée de ces employés.
17. Que tous les enseignants-ressources soient tenus de respecter des normes minimales à l'intérieur d'une période de temps déterminée et qu'on leur fournisse des possibilités à cette fin.
18. Que les compétences de base et les exigences futures en matière de formation des aides-enseignants soient définies.
19. Que des ressources documentaires adéquates et appropriées soient mises à la disposition des enseignants pour les aider dans leur travail dans les classes pratiquant l'inclusion scolaire. Cela comprendrait l'élaboration de guides pédagogiques avec des volets modifiés et enrichis pour tous les sujets de la maternelle à la douzième année, la modification des textes (niveau de lecture contrôlé), l'augmentation du nombre de soutiens technologiques dans la salle de classe pour les élèves ayant une difficulté d'apprentissage et des budgets suffisants destinés aux ressources documentaires.
20. Que chaque district scolaire ait son propre surveillant clinique ou spécialiste de l'autisme ayant reçu une formation spéciale et dont le seul rôle serait d'agir à titre de consultant et de fournir une formation et une supervision aux enseignants, aux aides-enseignants et aux enseignants-ressources dans les écoles.
21. Que des fonds suffisants et désignés soient rendus disponibles pour fournir des programmes d'éducation non traditionnelle ainsi que les services de travailleurs scolaires de soutien (aides-enseignants) et de psychologues scolaires

(consultants) afin d'offrir des services améliorés et plus uniformes à cette population.

22. Que le ministère de l'Éducation continue à encourager les écoles à mettre en œuvre des programmes de soutien des comportements positifs et des initiatives de promotion d'un environnement favorisant les comportements positifs dans l'ensemble de l'école.
23. Que le comité provincial mixte sur les comportements positifs dans les écoles (Joint Provincial Committee on Positive Behaviour in Schools), qui comptait des représentants de la NBTA, du groupe d'éducation, du ministère de l'Éducation et des coordonnateurs de la politique sur le milieu propice à l'apprentissage à l'échelle du district, soit rétabli.
24. Que le ministère de l'Éducation soutienne l'élaboration d'un plan provincial de soutien des comportements individuels.
25. Que davantage de personnel et de ressources soient fournis à chaque niveau scolaire pour assurer un enseignement direct afin de combler les lacunes graves en alphabétisation et en arithmétique des élèves qui n'ont pas un handicap sur le plan intellectuel mais qui n'ont pas répondu à l'enseignement prodigué dans les classes régulières et à l'alphabétisation précoce.
26. Que les enseignants-ressources reçoivent une formation plus approfondie sur les divers besoins particuliers, sur les programmes appropriés ciblant les divers types de besoins particuliers et sur l'élaboration de plans d'éducation spécialisée, et surtout des plans modifiés et personnalisés.
27. Que la définition des besoins particuliers soit élargie pour inclure la douance intellectuelle.
28. Que les futurs modèles de financement reconnaissent la nécessité de fournir un enseignement spécialisé et enrichi à ce groupe d'élèves.
29. Que les districts scolaires soient tenus de fournir des services d'éducation spécialisée aux élèves doués et talentueux.
30. Que les districts scolaires aient recours à des consultants ayant le mandat d'élaborer des programmes pour cette population.
31. Que de la formation et des possibilités de perfectionnement professionnel en cours d'emploi soient offertes aux éducateurs pour leur permettre d'acquérir les compétences nécessaires pour répondre aux besoins des élèves doués et talentueux.

Association des orthophonistes et des audiologistes du Nouveau-Brunswick (AOANB)

Recommandations relatives à l'audiologie et aux audiologistes

1. Que le gouvernement établisse le rôle de l'« audiologiste communautaire » pour chaque région de la province et accorde le nombre approprié d'ETP en fonction des populations et des besoins de la région. Pour réaliser cet objectif, une formation spéciale devra être offerte aux audiologistes. Le rôle de l'audiologiste communautaire-scolaire pourrait comprendre :

- la mesure de l'acoustique dans les salles de classe;
- l'éducation concernant l'ouïe et l'apprentissage, l'acoustique de la classe et les systèmes de modulation de fréquences;
- l'évaluation et la vérification des systèmes de modulation de fréquences;
- les troubles du traitement des informations auditives (TTIA) - (évaluation et rééducation, information sur l'effet de ces troubles sur l'apprenant en classe et recommandations subséquentes à l'intention de l'élève et du personnel enseignant).

2. Qu'il y ait un plus grand nombre d'audiologistes ayant une formation spéciale en dépistage et réadaptation des TTIA.

3. Que soit établi le poste de travailleur de soutien en rééducation ou d'aide ou de technicien en audiologie qui travaillerait sous la supervision et la direction des audiologistes.

4. Que soient établies des équipes comprenant l'une ou l'autre ou la totalité des personnes suivantes, selon les besoins de l'élève : représentant des services aux élèves, orthophonistes, psychologues, travailleurs sociaux, représentant de la CESPAs et audiologistes. L'équipe aurait pour mandat d'examiner les besoins de certains enfants désignés qui ne réussissent pas à l'école malgré l'évaluation et l'adaptation des programmes au niveau de l'école (des exemples possibles des difficultés pourraient inclure le déficit anatomo-physiologique (DAP), les troubles auditifs, les problèmes de langue et d'apprentissage, les problèmes de comportement et l'hyperactivité avec déficit de l'attention (HADA).

Recommandations relatives aux services d'orthophonie :

1. Qu'il y ait un plus grand nombre d'orthophonistes spécialisés dans le travail auprès des enfants d'âge scolaire pour atteindre le ratio recommandé d'au moins un orthophoniste par 1 500 élèves (Ontario Association for Families of Children with Communication Disorders, 1999). Les professionnels supplémentaires permettraient d'offrir un meilleur service grâce à :

- a) un traitement plus précoce et plus intensif pour les enfants qui ont besoin d'un service direct;
- b) une intervention préventive auprès des enfants « à risque »;
- c) l'intégration des services d'orthophonie dans le programme scolaire.

2. Que les services d'orthophonie soient intégrés aux services scolaires afin d'optimiser les résultats éducationnels pour l'enfant. En vertu de la structure actuelle, les services

d'orthophonie dispensés en milieu scolaire relèvent du ministère de la Santé et du Mieux-être et, de ce fait, ils sont perçus comme des services « ajoutés » ou « externes ». Par contre, la gestion des services d'orthophonie par l'école permettrait d'offrir des services continus dans le cadre du plan éducatif général à mesure que les enfants progressent dans le système scolaire. Il se pourrait que les enfants ayant des troubles orthophoniques spécifiques (voix, résonance, fluidité verbale) soient mieux servis par les services hospitaliers avec la consultation et la collaboration des orthophonistes en milieu éducatif, si elle est jugée appropriée, conformément aux objectifs de thérapie.

3. S'assurer que les services d'orthophonie sont protégés. Si les postes d'orthophonistes devaient relever du ministère de l'Éducation, ils devraient être comptés à part de l'effectif du personnel enseignant.

4. Que les services de soutien requis pour accroître l'efficacité des orthophonistes en milieu scolaire soient développés et particulièrement, que l'on examine le rôle des aides-enseignants et des autres membres du personnel de soutien. Actuellement, les orthophonistes collaborent avec les enseignants-ressources et les aides-enseignants. Toutefois, un temps considérable est souvent consacré à la formation des aides-enseignants dans un domaine spécialisé particulier, pour répondre aux besoins des élèves, mais ces personnes finissent par quitter leur poste. Que l'on fasse également de la place dans les écoles pour d'autres employés de soutien qui travailleraient sous la direction et la supervision des orthophonistes.

5. Accroître la capacité des éducateurs à apporter les mesures de soutien appropriées aux élèves ayant des troubles de la communication. Attribuer suffisamment de fonds pour favoriser la modification des programmes d'études et pour renforcer la base de connaissances des enseignants sur place.

6. Que les parents reçoivent une formation leur permettant de favoriser la réussite scolaire et sociale de leurs enfants. Augmenter le nombre de séances de formation et d'éducation offertes par les orthophonistes en milieu scolaire afin d'améliorer la rentabilité des services d'orthophonie.

Comité de l'Initiative en matière d'éducation des Premières Nations du Nouveau-Brunswick

- Dépistage précoce des enfants d'âge préscolaire qui sont à risque de commencer l'école avec des retards d'apprentissage (écoles gérées par les bandes et écoles provinciales). Le programme de dépistage du district de Nipissing s'adresse aux bébés et aux enfants âgés de zéro à six ans.
- Améliorer les programmes s'adressant aux élèves, en particulier à ceux qui nécessitent une intervention mais qui ne sont pas désignés comme étant exceptionnels (les élèves des Premières Nations fréquentant les écoles provinciales sont sous la responsabilité de la province). Les Premières Nations doivent être des payeurs de dernière instance.
- Veiller à ce que les principes de l'inclusion scolaire soient mis en application de façon uniforme dans toutes les écoles publiques (tous les élèves, y compris ceux des Premières Nations).

- Gérer la pression budgétaire de manière à inclure les facteurs coûts pour les élèves des Premières Nations (on n'a pas tenu compte du montant de 663 000 \$ alloué aux districts par le ministère de l'Éducation).
- Répondre aux besoins d'un nombre croissant d'élèves ayant des problèmes de comportement qui sont souvent les facteurs présentés par des élèves des Premières Nations.
- Fournir une formation de qualité aux enseignants-ressources, aux aides-enseignants et aux autres professionnels. Étendre cette formation pour inclure les employés des écoles gérées par des bandes.
- Faire passer aux enseignants-ressources (y compris à ceux des écoles gérées par des bandes) le test des réalisations personnelles de Wechsler (WIAT) et l'Enquête sur la participation et les limitations d'activités (EPLA).
- Améliorer l'affectation et l'utilisation des enseignants-ressources et s'assurer que l'utilisation des aides-enseignants et des autres adjoints d'enseignement englobe les élèves des Premières Nations.
- Améliorer les programmes de transition offerts aux élèves exceptionnels des écoles gérées par les bandes qui entrent dans le système d'éducation provincial à divers niveaux ou qui y entrent directement en maternelle lorsqu'il n'y a pas d'école gérée par une bande.
- Améliorer les résultats d'apprentissage des élèves des Premières Nations ayant des besoins spéciaux en tenant compte de la situation unique de ces élèves et des nouveaux styles d'apprentissage des Premières Nations (apprentissage tactile).
- Tirer parti des partenariats positifs avec les Premières Nations du Nouveau-Brunswick et répondre aux exigences ou aux besoins particuliers de chaque Première Nation.
- S'assurer qu'il y ait une continuité des services et des interventions pour les élèves exceptionnels des écoles gérées par les bandes qui entrent dans le système d'éducation provincial.
- Fournir un soutien à l'échelle du district pour les programmes et l'évaluation des élèves ayant un trouble du comportement (réduire le taux de suspension des élèves des Premières Nations).
- Surveiller la transition d'un niveau à l'autre et de l'école au marché du travail.
- Fournir des services d'aiguillage et de soutien pour l'accès à des organismes externes au système scolaire et surveiller ces mesures de soutien.
- Comparer les options de services dans les écoles gérées par des bandes et dans les écoles provinciales (services psychométriques, psychologues).
- Enregistrer le nombre d'élèves exceptionnels dans les écoles gérées par des bandes pour contribuer à déterminer l'allocation et l'utilisation des ressources au niveau du district.
- Offrir une formation sur la sensibilisation aux réalités culturelles aux enseignants, aux aides-enseignants et au personnel paraprofessionnel.
- Fournir une formation en cours d'emploi aux enseignants-ressources des écoles gérées par des bandes sur la version électronique du processus d'élaboration de programmes d'adaptation scolaire.
- Fournir des services de counselling et d'orientation relativement à la consommation abusive d'alcool et de drogue à divers niveaux scolaires.
- Aider le personnel des ressources humaines à coordonner et à promouvoir l'embauche d'enseignants et d'aides-enseignants des Premières Nations conformément au Plan d'apprentissage de qualité.

- Contribuer au recrutement d'enseignants qualifiés et au maintien en service de ces enseignants dans les écoles gérées par des bandes.
- Dans le cas où il ne serait pas possible de recruter et d'embaucher un plus grand nombre d'enseignants-ressources, il faudrait envisager d'allouer des fonds pour créer des postes d'enseignants associés afin de répondre aux besoins des enfants exceptionnels autochtones et non autochtones. Il existe des lacunes en matière de services entre le rôle des enseignants-ressources qui sont trop débordés pour fournir des services personnalisés aux enfants qui en ont besoin et les attentes à l'égard des aides-enseignants à qui on demande de réaliser les objectifs des programmes d'adaptation scolaire des enfants exceptionnels mais qui n'ont pas reçu de formation à cet effet.

Société médicale du Nouveau-Brunswick

1. Que le ministère de l'Éducation adopte des mesures visant à s'assurer que tous les enfants de la maternelle à la douzième année aient au moins 30 minutes d'activité physique par jour, parce que l'activité physique améliore la disposition à apprendre de tous les élèves et peut être particulièrement importante pour les enfants qui ont des besoins d'apprentissage particuliers.

2. La Société médicale estime que jusqu'à trente pourcent des enfants d'âge scolaire souffrent d'un trouble déficitaire de l'attention, d'hyperactivité avec déficit de l'attention ou d'un trouble d'apprentissage et que ces enfants n'ont pas la possibilité d'exceller au mieux de leurs capacités parce qu'ils n'ont pas accès aux services d'évaluation et de traitement nécessaires. La Société recommande ce qui suit :

- Que les ministères de l'Éducation, de la Santé et du Mieux-être et des Services familiaux et communautaires fassent la promotion du travail d'équipe interdisciplinaire, y compris l'élimination de tous les obstacles administratifs qui empêchent la communication et la collaboration entre les membres de l'équipe.
- Que le ministère de l'Éducation élabore un cadre stratégique officiel intégrant des méthodes de recherche fondées sur les résultats afin de repérer et de gérer les enfants qui souffrent d'un trouble déficitaire de l'attention, d'hyperactivité avec déficit de l'attention ou d'un trouble d'apprentissage. L'élaboration et la mise en œuvre du cadre stratégique devraient être supervisées par un comité consultatif interministériel et interdisciplinaire provincial relevant du ministre.
- Plus particulièrement, le nombre de psychologues, d'orthophonistes et d'ergothérapeutes rémunérés à même les deniers publics n'est pas suffisant pour contribuer au processus d'évaluation et de diagnostic et au processus de traitement. Il faut également augmenter le nombre d'aides-enseignants ayant reçu une formation appropriée de façon à fournir le soutien nécessaire dans toutes les régions de la province.
- Il faut encourager tous les éducateurs travaillant à l'intérieur et à l'extérieur de la salle de classe à obtenir une formation dans les domaines des troubles déficitaires de l'attention, de l'hyperactivité avec déficit de l'attention ou des troubles d'apprentissage pour qu'ils puissent encadrer de façon appropriée les enfants qui souffrent de ces troubles.

New Brunswick Teachers' Association

Recommandations générales :

- A. Que le gouvernement règle les problèmes liés à la composition des salles de classe.
- B. Que le gouvernement fournisse des ressources suffisantes pour répondre aux besoins des enfants du Nouveau-Brunswick.
- C. Que le gouvernement redéfinisse les attentes liées au niveau des services qui peuvent être fournis à nos enfants par les enseignants qui œuvrent actuellement dans le système.

Pour répondre adéquatement à ces trois recommandations générales, le comité recommande en outre :

1. Que d'autres enseignants soient embauchés afin de mieux répartir la concentration élevée d'enfants ayant des besoins particuliers dans certaines classes. La formule de financement actuelle n'est pas adéquate.
2. Que des services de soutien extérieurs au milieu de l'éducation soient mis sur pied pour répondre aux besoins des enfants d'âge scolaire. Actuellement, les enfants d'âge scolaire reçoivent des services lamentablement inadéquats du ministère de la Santé et du ministère des Services familiaux et communautaires, et les éducateurs reçoivent trop peu de coopération du ministère de la Justice.
3. Que tous les ministères qui desservent les enfants d'âge scolaire coordonnent les services qui sont offerts aux enfants.
4. Qu'un financement soit mis en place pour fournir du matériel et des ressources pour les programmes. Les enfants des écoles intermédiaires et secondaires qui ont des besoins d'apprentissage particuliers n'ont à peu près pas de matériel ou de programmes pour répondre à leurs besoins.
5. Que du temps pour la consultation des partenaires soit prévu à l'horaire de la journée de travail.
6. Que les fonds alloués dans le domaine de l'éducation soient utilisés pour payer le soutien éducatif. Actuellement, une trop grande partie du budget réservé aux apprenants exceptionnels est dépensée pour le soutien médical. Ce dernier devrait être fourni par le ministère de la Santé.
7. Que des organismes externes au système d'éducation publique fournissent des programmes de préparation à l'école.
8. Que l'employeur élabore des normes plus élevées pour l'embauche des travailleurs de soutien éducatif.
9. Que le financement qui était alloué au soutien médical soit réaffecté aux apprenants qui suivent un programme modifié. Actuellement, les ressources humaines et matérielles font désespérément défaut pour ce groupe d'enfants.

10. Que le gouvernement examine l'effet du regroupement des élèves selon leurs aptitudes qui se produit entre le programme de base et le programme d'immersion en français. Cet effet entraîne une concentration inacceptable des besoins particuliers (autant au plan de l'apprentissage que du comportement) dans les classes de base.
11. Que le gouvernement fasse appliquer des politiques et des pratiques plus rigoureuses en ce qui concerne les enfants ayant des comportements extrêmes. Il faut des ressources (financières, matérielles et humaines) pour répondre aux besoins des élèves qui présentent des risques physiques pour les autres et qui détruisent le milieu d'apprentissage des autres.
12. Que des programmes de remplacement ou des locaux d'appoint soient disponibles pour les enfants de tous âges dans toutes les régions de la province.
13. Que des employés bien formés et dévoués soient embauchés pour s'occuper des enfants qui ont des besoins sur le plan du comportement.
14. Que les définitions des catégories des apprenants exceptionnels soient reformulées pour qu'elles soient plus logiques.
15. Qu'on fournisse aux enseignants-ressources une description de travail plus exacte qui porte principalement sur le volet d'enseignement et qui reconnaît leur autonomie professionnelle.
16. Que l'on attribue aux enseignants-ressources un volume de cas maximal raisonnable.
17. Que le modèle de collaboration et de consultation privilégié par le ministère de l'Éducation soit abandonné en faveur d'un modèle fonctionnel.
18. Que les formalités administratives exigées par le ministère de l'Éducation soient considérablement réduites. Des possibilités d'enseignement et d'apprentissage sont perdues simplement parce que les enseignants ont de la difficulté à se plier à toutes les formalités administratives.
19. Qu'on fournisse aux enseignants plus de formation sur la façon d'encadrer les apprenants exceptionnels.

Phonic Ear Canada

1. L'utilisation de microphones sans fil par les enseignants et des haut-parleurs placés aux endroits appropriés dans la classe peuvent avoir comme conséquences positives une réduction de la fatigue chez les élèves, un comportement amélioré pendant les tâches imposées, une meilleure gestion de la salle de classe et une diminution de la fatigue vocale chez les enseignants.

Conseil du premier ministre sur la condition des personnes handicapées

Recommande :

1. Que le premier ministre et la ministre de l'Éducation fassent des déclarations publiques précises pour réitérer l'engagement du gouvernement à faire en sorte que l'inclusion scolaire demeure une réalité ici au Nouveau-Brunswick.
2. Que le ministère de l'Éducation prenne immédiatement des mesures pour modifier les exigences relatives aux certificats d'enseignement au Nouveau-Brunswick afin que tous les enseignants soient bien préparés et qualifiés pour enseigner de façon efficace dans un système d'inclusion scolaire et pour répondre aux besoins variés de tous les élèves.
3. Que le ministère de l'Éducation travaille en collaboration avec la Faculté de l'éducation de toutes les universités du Nouveau-Brunswick afin de faire ressortir la nécessité d'intégrer l'inclusion scolaire à tous les programmes d'études pour les enseignants et que l'on exige une formation précise pour permettre aux enseignants de comprendre comment répondre aux besoins des élèves ayant différentes incapacités.
4. Que le mandat actuel et les ressources gérées par l'entremise de la CESSA soient maintenus dans l'avenir.
5. Que la description du poste de direction d'école comprenne la reddition des comptes qui oblige le directeur à assurer un leadership efficace à l'école en tout temps afin d'appuyer les mesures d'inclusion scolaire.
6. Que la formule de financement actuelle soit modifiée afin que les ressources financières et surtout le nombre d'enseignants et d'employés de soutien ne soient pas réduits même si le nombre d'inscriptions continue de diminuer. Il serait ainsi possible de réduire le nombre d'élèves par classe et d'améliorer les services aux élèves et le soutien aux enseignants pour le bien de tous les élèves ayant des besoins particuliers.
7. Que le processus du budget scolaire soit modifié afin que des fonds soient mis en réserve par le ministère de l'Éducation pour un financement additionnel en vue d'assurer un soutien supplémentaire dans des situations précises qui sont déterminées au niveau de l'école. Il faudra peut-être accorder une attention spéciale à la prestation adéquate de fonds pour les petites écoles surtout dans les régions rurales afin d'assurer l'uniformité et une situation équitable pour les élèves et l'accès à des services de soutien.
8. Que le mécanisme actuel d'appel ou de résolution des différends soit perfectionné pour que les conflits soient réglés rapidement.
9. Que le ministère de l'Éducation étudie toutes les politiques, les mesures incitatives et les exigences possibles pour s'assurer que tous les enseignants et les autres travailleurs de soutien profitent des possibilités de perfectionnement professionnel offertes en vue de la mise en œuvre réussie de l'inclusion scolaire.
10. Que le ministère de l'Éducation révise le mandat du Comité du dialogue sur l'éducation comme il a promis de le faire pour créer un processus interactif mutuellement avantageux pour le fonctionnement de ce comité. Ce comité englobe un certain nombre

d'organismes représentant les personnes handicapées et les fonctionnaires du ministère de l'Éducation.

11. Que le ministère de l'Éducation élabore un programme d'assurance de la qualité afin de mesurer de façon objective la satisfaction des élèves et des parents par rapport à la mise en œuvre des méthodes de l'inclusion scolaire.

12. Que les élèves ayant un handicap aient un accès raisonnable à toutes les activités parascolaires offertes par les écoles aux autres élèves. Ces services comprennent l'accès à un transport adapté et toutes les autres mesures de soutien dont les personnes ayant un handicap ont besoin pendant qu'elles sont à l'école (services d'interprétation gestuelle ou soins de préposés).

13. Que chaque école soit tenue de démontrer qu'elle offre des services de planification de transition uniformes et adéquats à tous les élèves pour qu'ils soient prêts à entreprendre les activités prévues lorsqu'ils obtiendront leur diplôme du système d'éducation publique.

14. Que le ministère de l'Éducation prépare un nouveau guide de ressources sur les méthodes exemplaires pour l'inclusion scolaire afin de donner des exemples de projets d'inclusion scolaire réussis et de préciser clairement qu'il est obligatoire pour toutes les écoles de créer un milieu d'inclusion scolaire dans toutes les activités. Le guide de ressources pourrait comprendre une annexe qui contiendrait de l'information précise sur les enseignants et les écoles et d'autres services communautaires prêts à fournir de l'information et des soutiens directs aux écoles qui tentent d'améliorer leur niveau d'inclusion scolaire pour tous les élèves.

15. Que le ministère de l'Éducation adopte les définitions proposées pour l'inclusion complète et pour les élèves exceptionnels comme il est expliqué dans le présent mémoire.

Districts scolaires

District scolaire 1 (Dieppe)

1. Étant donné que certains enfants, par exemple les enfants autistes, reçoivent des services avant leur entrée à l'école,

- Nous recommandons que le ministère de la Santé et le ministère des Services familiaux et communautaires continuent d'assumer leurs responsabilités face à ces enfants une fois qu'ils entrent dans le système scolaire.

2. Étant donné que le système d'éducation a fait le choix de l'intégration scolaire, que le système d'éducation doit offrir de plus en plus des services de santé dans les écoles et que le nombre d'élèves nécessitant des services de santé spécialisés augmente,

- nous recommandons que les autorités prennent des décisions quant aux ressources humaines et financières nécessaires pour offrir des services de santé aux élèves ayant besoin de services spéciaux.

District scolaire 5 (Restigouche, Baie des Chaleurs)

1. Le perfectionnement professionnel par les Instituts d'été, créé par un partenariat entre l'Université de Moncton et le ministère de l'Éducation. La preuve que ces instituts répondaient aux besoins des enseignants est le fait qu'il y avait toujours une liste d'attente d'enseignants qui voulaient y assister.

2. La création d'une équipe multifonctionnelle dans chaque district scolaire. Ces équipes seraient formées de spécialistes en enseignement, autisme, psychologie, enseignement ressource, littératie, numératie, orthophonie, ergothérapie, physiothérapie et gestion du comportement.

Les membres de cette équipe pourraient participer :

- Aux réunions des équipes stratégiques de l'école
- Au recensement des situations problématiques pour arriver à une meilleure planification des services éducatifs offerts, et
- À l'évaluation de l'efficacité de l'enseignement.

3. Financement :

- Financement par rapport à la minorité : On doit se demander comment la minorité peut offrir des services égaux à ceux qui sont offerts dans la langue de la majorité, car nous avons moins d'élèves, donc moins d'argent pour offrir les mêmes services.
- Le financement par rapport à la location géographique des districts. Les districts du nord et les régions éloignées ont plus de frais de kilométrage à payer lorsque leurs employés ou membres des conseils d'éducation de district doivent voyager à Fredericton.
- Le financement par rapport aux régions urbaines et rurales des divers districts. Offrir des services dans les régions éloignées des districts devenant un défi financier assez important à relever pour tous les districts.

District scolaire 6 (Rothesay, Sussex)

- Réduire la taille des classes de base.
- Souplesse pour le regroupement par aptitudes grâce à l'enseignement par blocs (classes multiâges et multiniveaux).
- Plus de perfectionnement professionnel pour le personnel, en particulier pour les aides-enseignants. Nous fournissons actuellement 1 journée de perfectionnement professionnel au coût de 14 000 \$ par jour pour couvrir les salaires.
- Plus de soutien administratif pour les enseignants-ressources.
- Plus de programmes exploratoires – formation professionnelle, préparation à la vie quotidienne, ateliers.
- Transition vers les possibilités d'emploi.
- Plus de programmes d'intervention – classes spéciales de transition, salles de suspension à l'école, salle de ressources en intervention en cas de crise comportementale.
- Le modèle de financement actuel n'est pas adéquat – le Nouveau-Brunswick et la Nouvelle-Écosse sont financés en fonction du recensement seulement. Il est

absolument nécessaire d'allouer un certain niveau de financement par catégorie en fonction des besoins ciblés et cliniquement diagnostiqués. Nous recevons actuellement un financement de 400 \$ par élève pour les besoins spéciaux. Nous avons besoin de 425 \$ par élève simplement pour atteindre le seuil de rentabilité en utilisant 95 % de ce budget pour répondre aux besoins prioritaires de nos élèves.

- Plus de collaboration entre les organismes gouvernementaux – SME, SFC, DRH.
- Élaborer une politique permettant d'intégrer certains apprentissages entre les programmes d'immersion en français et les programmes de base.
- Stratégies d'enseignement par les pairs.
- Maintien de l'importance et du soutien accordés à l'éducation de la petite enfance (un plus grand nombre de ministères gouvernementaux doivent investir dans cette initiative).
- Accent sur les interventions proactives plutôt que sur les interventions réactives.

District scolaire 8

1. Que le district crée un poste de supervision pour une période d'au moins deux à cinq ans. Le titulaire de ce poste aurait comme principale responsabilité de faire avancer le projet d'inclusion.
2. Que le district fasse suivre cette étude d'un sondage de perception qui a été élaboré au sujet des politiques en matière d'inclusion.
3. Que le district élabore des options d'intervention intensive en lecture ou en mathématiques qui demeurent à l'intérieur du cadre de travail de l'inclusion.
4. Que le district s'efforce de fournir aux directions des possibilités de perfectionnement professionnel sur les services aux élèves et qu'il exige que les directions tirent parti de ces possibilités, puisqu'un leadership fort est un élément clé de l'efficacité des programmes et des services s'adressant aux élèves ayant des besoins particuliers.
5. Que le district élabore un plan de perfectionnement professionnel à long terme à l'intention des titulaires de classe relativement aux besoins des enfants à risque ou des enfants ayant des besoins particuliers.
6. Que le district examine la charge de travail des enseignants-ressources en vue d'équilibrer le soutien et de soutenir toutes les écoles de façon adéquate.
7. Que le district élabore un cadre de travail et des lignes directrices sur la faisabilité du placement des aides-enseignants et qu'il rende ces lignes directrices claires pour le personnel scolaire et le grand public.
8. Que le district insiste sur le fait que la responsabilité relative aux enfants à risque et aux enfants ayant des besoins particuliers en est une de collaboration et que les titulaires de classe sont les premiers responsables de tous les élèves. Pour cette raison, que le district encourage la participation des titulaires de classe à l'élaboration des plans d'éducation spécialisée.

9. Que le district soutienne les équipes chargées de la prestation des services aux élèves dans les écoles et améliore leurs capacités.

10. Que le district élabore un plan à long terme pour le recrutement de professionnels qualifiés aux postes d'enseignants-ressources.

11. Que le district élabore des méthodes de communication efficaces avec les écoles et avec la collectivité en général.

12. Que le district envisage de lancer un projet de recherche de ressources documentaires à l'intention des titulaires de classe.

District scolaire 18

1. Examiner d'autres politiques de financement donnant aux conseils d'éducation de district (CED) une plus grande responsabilité à l'égard du personnel, des dépenses en capital et des programmes d'études.

2. Examiner la possibilité d'adopter une loi sur le financement par bons d'études, comme celles qui sont en vigueur en Colombie-Britannique, en Alberta et au Québec, qui permettrait de financer en entier les études des élèves ayant des besoins particuliers. Toute économie à long terme résultant du financement par bons d'études devrait être réinvestie à titre d'augmentation du financement par habitant de l'éducation publique.

3. Examiner les politiques qui accordent aux enfants des parents-enseignants une allocation couvrant les coûts matériels. Toute économie à long terme résultant du financement des parents-enseignants devrait être réinvestie à titre d'augmentation du financement par habitant de l'éducation publique.

District scolaire 11 (président)

1. Etablir un ministère de l'Enfance –pour assumer tous les services aux enfants de 0 à 18 ans autres que les services réguliers prévus dans la Loi sur l'éducation et qui relèvent actuellement du ministère de l'Éducation. Les services qui tomberaient sous la compétence de ce ministère seraient donc :

- Les services aux élèves définis comme "exceptionnels" dans la Loi sur l'éducation;
- Les services que le ministère des Services familiaux et communautaires assure présentement aux enfants et aux familles (dans la mesure où ces services impliquent un enfant);
- Les services que le ministère de la Santé et du Bien-être assure auprès de cette clientèle;
- Tous les services de garderie gérés par la province et la supervision de la réglementation imposé aux autres;
- Tous les autres services existants et ceux qui seront mis en place dans le futur qui visent les enfants, tels que les divers types d'intervention précoce, l'aide aux parents, l'accueil et la formation des ayants droit, la francisation des enfants d'âge pré-scolaire, etc.

District scolaire 10 – Équipe des services aux élèves

1. Temps – Adaptation des heures de classe pour libérer du temps à des fins de planification et de collaboration entre professionnels. Les éducateurs professionnels ne peuvent pas dresser des plans individuels pour les élèves pendant leurs heures de travail uniquement, et ils sont insultés par les attentes actuelles en ce sens. Plus particulièrement, nous recommandons :

- La création d'un programme-pilote de cinq ans visant à améliorer l'inclusion scolaire, à l'intérieur duquel tous les élèves seront envoyés à la maison à midi, un jour par semaine. Cet après-midi devrait être désigné expressément pour la collaboration et le perfectionnement professionnel afin d'augmenter la capacité des éducateurs de répondre aux besoins d'une population diversifiée d'élèves. Les résultats des élèves seront utilisés pour évaluer l'efficacité du système après cinq ans.

2. Formation – Nous recommandons la mise en œuvre d'un plan quinquennal sur le perfectionnement professionnel des titulaires de classe, des aides-enseignants, des enseignants-ressources, des conseillers en orientation, des administrateurs, des psychologues, des orthophonistes, des ergothérapeutes, des travailleurs sociaux en milieu scolaire et du personnel des districts.

Depuis quelques années, les possibilités de perfectionnement professionnel offertes aux éducateurs travaillant auprès des élèves exceptionnels sont inadéquates à deux niveaux, soit la formation avant l'emploi et celle en cours d'emploi :

- Formation avant l'emploi : les universités préparent mal les enseignants à l'inclusion scolaire. La question doit être abordée dans les programmes de baccalauréat en éducation au Nouveau-Brunswick afin que la situation puisse être améliorée dans l'avenir (p. ex., besoins particuliers, gestion de la salle de classe, pédagogie différenciée). Dans le même ordre d'idées, nous devons adopter des normes uniformes pour la formation avant l'emploi des aides-enseignants.
- Formation en cours d'emploi : nous ne fournissons pas suffisamment de possibilités de perfectionnement professionnel en cours d'emploi. Le budget des services aux élèves a été limité à la prestation des services directs des aides-enseignants et des enseignants-ressources. Nous ne laissons pas suffisamment d'argent dans le budget pour fournir une formation continue adéquate. Nous devons établir des compétences de base et allouer du temps en cours d'emploi à cette fin (p. ex., formation de travailleurs de soutien auprès des élèves autistiques pour les aides-enseignants qui travaillent auprès d'enfants autistiques).

3. Incitatifs financiers et professionnels : Les spécialistes comme les enseignants-ressources, les conseillers en orientation, les orthophonistes, les ergothérapeutes et les psychologues font valoir leur opinion en changeant d'emploi. Nous n'arrivons pas à recruter des travailleurs qualifiés et à les maintenir en poste, en particulier dans les régions éloignées. Nous devons fournir des incitatifs financiers et professionnels pour attirer et garder ces professionnels. Plus particulièrement, nous recommandons :

Enseignants-ressources et conseillers en orientation

- Programmes d'accréditation pour les enseignants-ressources et les conseillers en orientation semblables au système actuel des cours à l'université et des modules de district pour l'obtention d'un certificat d'aptitude à la direction des écoles. Pour répondre aux besoins des régions rurales, nous devons offrir des cours en ligne et des cours locaux à des fins d'accréditation.
- Dans les cas de mutation forcée, la convention collective (45.03) exige que l'employeur garde les enseignants dans une école, pourvu qu'ils puissent convenablement répondre aux exigences du poste. Pour les postes d'enseignants-ressources et de conseillers en orientation, les exigences de qualification n'ont pas été interprétées comme équivalant à une maîtrise. Les postes d'enseignants-ressources et de conseillers en orientation devraient être annoncés si des enseignants sans maîtrise (ou sans certificat) dans leur domaine ne sont pas disponibles dans une école donnée.
- Un accès à des adjoints administratifs pour les enseignants-ressources et les conseillers en orientation.
- Nous devons trouver des moyens de retenir les enseignants-ressources dans les écoles. Dans le district 10, nous avons eu un taux de roulement de 50 % l'année dernière. Nous recommandons que les enseignants-ressources reçoivent une indemnité de responsabilité pour les rôles d'administration et de supervision qu'ils doivent assumer (p. ex., coordonner le personnel pour mettre en œuvre les plans d'éducation spécialisée et les plans de comportement; évaluer les aides-enseignants et les travailleurs scolaires de soutien).

Adjoints d'enseignement

- Les aides-enseignants et les travailleurs scolaires de soutien sont actuellement assignés à des postes de cinq heures de travail par jour ou moins. Ce n'est pas suffisant pour les garder en poste. Les adjoints d'enseignement devraient être assignés à des postes permanents de 7¼ heures par jour à titre de norme. Le temps réservé au perfectionnement professionnel devrait être inclus dans le temps qui leur est assigné. Cette augmentation du temps permettrait aux élèves ayant des besoins particuliers de plus participer à la vie scolaire. Un bon nombre d'élèves ne se rendent pas à l'école pour la totalité du temps d'enseignement et sont rarement capables de participer aux activités parascolaires.

Autres

- Que les services de soutien au personnel d'éducation (travailleurs sociaux en milieu scolaire, ergothérapeutes, orthophonistes, psychologues) soient regroupés sous l'administration du ministère de l'Éducation.

Tout le personnel des services aux élèves

- Ratios désignés (p. ex., un psychologue par 1 000 élèves).
- Échelles salariales concurrentielles pour attirer et retenir du personnel qualifié. Les congés annuels et les autres conditions contractuelles doivent également être alléchants. À titre d'exemple, en Nouvelle-Écosse, contrairement au Nouveau-Brunswick, les psychologues scolaires ont droit à des vacances d'été.
- Que l'on établisse les descriptions de travail et les protocoles pour aider les membres de l'équipe à travailler en collaboration.
- Que l'on offre des possibilités de perfectionnement professionnel pour tenir le personnel à jour.

4. Outils – améliorer les programmes offerts aux élèves qui suivent un plan d'éducation spécialisée

Actuellement, les élèves exceptionnels sont intégrés dans les classes régulières, mais nous ne sommes pas toujours en mesure de fournir des programmes adéquats pour répondre à leurs besoins.

- Nous devons fournir aux éducateurs des programmes fondés sur les résultats pour les élèves suivant des programmes adaptés, modifiés et personnalisés.
- Nous devons également offrir différentes options de cours aux divers apprenants (p. ex., cours d'habiletés pratiques comme la charpenterie, la coiffure, la gestion du budget, des cours d'équivalence, etc.)
- Nous devons fournir des outils d'évaluation continue et évaluer les élèves exceptionnels pour diriger nos interventions de la manière décrite dans le modèle *Pyramid of Interventions*.
- Des guides pédagogiques comportant un contenu adapté et des modifications, un enseignement personnalisé et des éléments pratiques pour que les enseignants n'aient pas besoin d'en créer de toutes pièces pour chaque leçon.

Ces quatre objectifs (temps, formation, incitatifs et outils) contribueront à la réalisation des objectifs décrits dans le Plan d'apprentissage de qualité.

Agente pédagogique en adaptation scolaire au district scolaire 11

I. Le personnel

1.1 Augmentation des postes d'enseignants-ressources

Je propose donc que le ratio soit augmenté à 1 :130 afin de permettre aux enseignants-ressources d'intervenir auprès de cette clientèle.

1.2 Formation continue auprès des enseignants-ressources

Je propose donc que chaque district reçoive le soutien financier nécessaire afin de fournir la formation à un enseignant-ressource par région dans les domaines spécifiques des troubles d'apprentissage et de l'autisme.

Je propose également que des formations spécialisées comme celle offerte par des consultantes expertes en adaptation scolaire en 2002 et en 2003 puissent continuer. (Formation sur le processus de lecture offert par G.Duguay et V.McEniry) –C'était, à ma connaissance, la première fois que toute la population des enseignants-ressources recevait dans leur milieu la même formation et je remarque déjà l'impact positif de cette démarche.)

Je propose que des formations comme celle là se poursuivent quelques jours à chaque année afin de développer l'expertise nécessaire pour assurer un meilleur suivi auprès des élèves.

1.3 Formation des directions d'écoles

Il est important que l'on accorde une formation de base aux directions d'écoles afin qu'ils puissent se familiariser avec les diverses tâches autant de gestion que d'accompagnement que nécessite la clientèle de l'adaptation scolaire

1.4 Formation des enseignant.es de salle de classe

Il serait de mise que chaque district reçoivent plus de financement dans le budget de formation afin d'inclure des formations sur la gestion de salle de classe, la pédagogie différenciée et les autres approches favorisant un enseignement répondant aux besoins d'apprentissage de l'ensemble des élèves.

1.5 Ajout de postes d'intervenants en autisme

Que l'on crée un poste d'intervenant en autisme et que l'on embauche des intervenants qui ont terminé le cours d'intervenant en autisme pour combler ces nouveaux postes.

1.6 Ajout de postes d'intervenants médicaux ou d'infirmières

Que l'on ajoute des postes d'intervenants médicaux ou d'infirmières dans nos écoles.

1.7 Nouveau ratio d'aide-enseignant basé sur le nombre d'élèves à besoins

Que chaque district scolaire reçoive le financement du ministère de l'Éducation pour un aide-enseignant ou d'un poste d'accompagnement (intervenant en autisme ou intervenant médical) pour chaque enfant du group 1 révisé ci-dessus.

Que chaque district scolaire reçoive le financement du ministère de l'Éducation pour un aide-enseignant par 180 élèves pour l'accompagnement des autres élèves du groupe 2 révisé ci-dessus.

1.8 Augmentation des postes de psychologues ou d'intervenants en psychologie scolaire

Que chaque district scolaire reçoive le financement du ministère de l'Éducation pour appliquer un ratio en psychologie de 1:800 élèves.

1.9 Services provenant d'autres ministères

Que les responsables de la haute gestion (ministres ou sous-ministres) du ministère de l'Éducation et du ministère de la Santé se réunissent avec des membres du district et des membres des programmes extra-muraux afin de proposer des pistes de solutions pour le bien de nos enfants.

Que les responsables de la haute gestion (ministres ou sous-ministres) du ministère de l'Éducation et du ministère des Services familiaux et communautaires se réunissent avec des membres du district et des responsables des travailleurs sociaux scolaires afin de proposer des pistes de solutions pour le bien de nos enfants

II Programmes

2.1 Programme de littératie

Que le programme de littératie se poursuive dans les écoles et qu'on ajoute un programme semblable en numératie.

2.2 Programme foyer-hôpital

Que les districts reçoivent plus de financement dans le programme foyer-hôpital afin de nous permettre de desservir plus d'élèves des groupes 5, 6 et 7 (voir annexe 1)

III Équipement médical spécialisé

Que les responsables de la haute gestion (ministres ou sous-ministres) du ministère de l'Éducation et du ministère de la Santé se réunissent avec des membres du district et des membres des programmes extra-muraux afin de se rediviser les tâches au niveau des achats et de proposer des pistes de solutions pour le bien de nos enfants.

IV L'importance de la collaboration école-famille

Les parents doivent être invités à participer activement à l'élaboration de la vision à long terme du plan d'intervention de l'élève et dans les moyens proposés pour se rendre au but. En encourageant une collaboration active entre le milieu familial et l'école, l'élève a plus de chances de recevoir l'encadrement et l'appui nécessaires à son cheminement.

**PHASE 3 :
RECOMMANDATIONS¹⁵⁶**

**Recommandations sur la promotion
d'écoles axées sur l'enfant
et de communautés axées sur l'école**

¹⁵⁶ Ces recommandations finales font suite au *Mandat*. Pour référence, se reporter à l'annexe A.

INTRODUCTION : ÉCOLES AXÉES SUR L'ENFANT ET COMMUNAUTÉS AXÉES SUR L'ÉCOLE

Tout bon système scolaire doit être axé sur l'enfant et c'est justement ce que recherche le système du Nouveau-Brunswick. Le défi de cette étude et de ces recommandations est de promouvoir cet objectif sur les plans réel et pratique. Le Nouveau-Brunswick est une province surtout rurale. Le concept traditionnel de l'école comme centre de la communauté fait partie de l'histoire. Les écoles ne peuvent pas seules modifier la façon dont les enfants sont éduqués, mais elles peuvent y arriver en partenariat avec la société en général – ministères du gouvernement, secteur privé, groupes communautaires, parents, élèves et grand public. Il faut davantage mettre l'accent sur l'école comme le centre de la communauté. Les écoles devraient aussi être considérées comme le principal endroit où des services de tout genre sont offerts aux élèves. Les écoles devraient non seulement être plus centrales pour nos communautés mais elles devraient s'ouvrir et accueillir l'ensemble de la communauté.

Le Nouveau-Brunswick a entrepris de suivre la voie de l'inclusion depuis plus de vingt ans maintenant. En cours de route, il s'est établi dans la province une volonté et une capacité extraordinaire face à l'inclusion. Il va sans dire que ce rapport est présenté à un moment opportun. Le Nouveau-Brunswick arrive à un point tournant important. Des problèmes difficiles et complexes sont évidents. La recherche et l'étude ont été utiles et ont permis de définir certains enjeux. Au début, l'étude portait sur le concept général de l'inclusion et sur l'applicabilité de l'égalité en droit au Canada. Il a alors été déterminé que l'inclusion et l'égalité étaient des concepts tout à fait compatibles qui s'appuient mutuellement. C'est la bonne voie à suivre pour le Nouveau-Brunswick. La plupart des difficultés au Nouveau-Brunswick se manifestent aux étapes de la mise en œuvre, ce qui explique que cette mise en œuvre est l'élément le plus important de la réponse de la ministre à la présente étude. Le Nouveau-Brunswick est à un point tournant et les décideurs doivent veiller à ce que l'objectif à atteindre soit l'égalité pour tous les élèves. Le contexte social dans lequel fonctionne le système d'éducation a beaucoup changé, ce changement ayant entraîné la détérioration de nombreuses relations au sein de la communauté scolaire et de la communauté en général. Les écoles ne fonctionnent pas dans le même milieu externe qu'autrefois. Plusieurs défis et difficultés auxquels sont confrontés les élèves, les enseignants et les parents proviennent de l'extérieur de l'école. La culture socio-économique actuelle exerce des pressions sur les structures et les fonctions familiales. Le milieu physique est devenu très pollué, au point d'affecter la santé humaine. Les habitudes alimentaires et les modes de vie ont aussi changé, au détriment de la santé. Les changements technologiques ont eu des effets énormes sur les activités professionnelles et récréatives. Selon certaines personnes, le stress de la vie moderne peut en soi expliquer partiellement l'accroissement des cas d'autisme et de problèmes d'hyperactivité avec déficit de l'attention. Chaque changement dans le contexte social présente

de nouveaux défis pour l'éducation et crée de plus en plus d'attentes qui peuvent décourager le personnel scolaire.

Le développement et le débat sur le privilège des droits applicables à l'éducation ont aussi augmenté grandement les attentes en matière d'éducation. Ce point est approfondi dans la section sur l'analyse juridique du rapport de recherche. En particulier, l'égalité en droit des élèves éprouvant des difficultés et la prestation des services ont connu des développements importants récemment. C'est particulièrement le cas pour la prestation des services aux élèves autistiques et aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Les recommandations suivantes cherchent à répondre à certaines de ces nouvelles attentes et à fournir des suggestions modestes pour gérer ces attentes et concevoir un système d'éducation plus apte à relever les défis du XXI^e siècle.

Évidemment, il est impossible de répondre à tous les défis du monde moderne à l'intérieur du système scolaire – même un système bien conçu et doté de suffisamment de ressources. 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 soient conscients de leurs responsabilités et de leurs fonctions par rapport à leurs enfants et à la communauté scolaire en général. Le droit des parents d'être consultés, informés et partie prenante dans l'éducation de leurs enfants est accompagné de la responsabilité de collaborer avec les représentants scolaires et de contribuer, dans la mesure du possible, à l'instruction de leurs enfants. S'ils ont le temps de participer activement à l'association foyer-école, c'est encore mieux. Une éducation valable repose sur un effort collectif.

Il faut aussi être conscient de l'obligation de définir les besoins en ressources humaines à ce point tournant. Au cours d'un incident survenu en 2005, un jeune garçon est décédé dans une école du Nouveau-Brunswick après s'être étouffé en prenant son repas. Son école considérait qu'il avait un état de santé précaire car il avait besoin d'un système d'aspiration pour ne pas s'étouffer. Il fréquentait l'école depuis plusieurs années. Au cours de cette journée tragique, le dispositif d'aspiration n'a pas pu effectuer le déblocage. Les défis que présentent les élèves qui ont besoin d'un soutien spécialisé afin de pouvoir fréquenter l'école ou être présents dans leurs communautés, et le personnel qui offre le soutien, sont un volet important du présent rapport. Sans commenter les détails de cette situation, nous pouvons affirmer que l'effet de cet incident sur le personnel du système d'éducation a été profond. On s'est demandé si les enfants dont l'état de santé est précaire devraient fréquenter les écoles.

Quels sont les rôles du système d'éducation et de la communauté scolaire? Quelle place revient à chaque élève dans un système d'éducation inclusif? Qui prend les décisions? Quelles ressources humaines sont nécessaires pour rendre justice aux objectifs de l'inclusion et de l'égalité? Comment interagiront entre eux les ressources humaines et le personnel? Comment une coopération

interorganismes efficace permettra-t-elle d'offrir les services spécialisés qui s'imposent? Qu'est-ce que l'inclusion? Quels sont les objectifs de l'éducation? Ces questions ont été soulevées dans ces recommandations mais évidemment il n'y a pas de réponses absolues. La présente étude soulève plusieurs questions fondamentales.

Une autre question fondamentale est soulevée dans le cadre de cette étude et dans tout processus de changement de politique et de réforme. À quel niveau les décisions cruciales doivent-elles être prises? Comme il sera évident dans les recommandations suivantes, le gouvernement provincial, c'est-à-dire le ministère de l'Éducation et même le Cabinet du premier ministre, doit faire preuve de leadership. Les modifications à la *Loi sur l'éducation*, la rédaction de politiques et de nouveaux règlements provinciaux, et les modifications au financement doivent provenir du niveau provincial. Au cours de la réforme du système d'éducation en Finlande, le pouvoir a été centralisé, pour être décentralisé seulement au fur et à mesure des changements. Les conseils d'éducation de district et les écoles ont un rôle important à jouer à l'échelle locale pour appliquer les règles provinciales au niveau local. Ces organismes locaux sont aussi plus aptes à offrir les services adaptés au contexte local. La Finlande, dont le système d'éducation est le mieux coté au monde, possède aussi un des systèmes d'éducation le plus décentralisé au monde. Beaucoup de pouvoir discrétionnaire est accordé aux districts et aux écoles. L'équilibre entre le contrôle provincial et le contrôle local est implicite dans plusieurs recommandations mais ultimement, il doit être reflété dans la réponse du gouvernement à ces recommandations. Le « qui » peut être aussi important que le « quoi » dans la prestation des services d'éducation. Il importe que les divers paliers de décideurs collaborent pour promouvoir les meilleurs intérêts de tous les élèves dans le système.

La phase de consultation a été une des parties les plus importantes de cette étude d'une année. Divers points de vue ont été présentés au cours des séances de consultation. L'annexe M présente un résumé de chaque séance de consultation. Ce sommaire des échanges entre les participants offre un aperçu très important et très utile des diverses perspectives au Nouveau-Brunswick. Ces échanges offrent une ressource utile pour tracer la voie de l'avenir.

Le gouvernement du Nouveau-Brunswick et le ministère de l'Éducation ont fait les premiers pas pour résoudre certaines difficultés en élaborant le *Plan d'apprentissage de qualité* et en commandant la présente étude. Ces deux projets ont été renforcés dans le document : *Croire à la réussite 2005 : Un rapport sur notre progression vers les cibles du Plan d'apprentissage de qualité* publié en avril 2005. C'est avec ces objectifs en tête qu'une délégation s'est rendue en Finlande en octobre 2005. La mise en œuvre des recommandations suivantes ou d'une variante de celles-ci aidera le Nouveau-Brunswick à franchir d'autres étapes vers l'inclusion et l'égalité, et contribuera à atténuer une partie de la pression exercée sur les éducateurs, la communauté et le système. Ces

recommandations devraient promouvoir l'objectif de produire « des écoles de qualité et des résultats élevés ». En tenant compte de l'excellence du rendement et de la prestation des services, le Nouveau-Brunswick est prêt à ouvrir la voie vers un système d'éducation inclusif de qualité mondiale. Cette période de défis offre aussi des possibilités exceptionnelles.

Au cours des séances de consultation, on a souligné certains résultats du grand travail effectué en inclusion au cours des 20 dernières années: la manifestation d'une tolérance entre les élèves et le personnel, les magnifiques liens d'amitiés qui se sont tissés et les bons moments auxquels a mené la voie vers l'inclusion. Le Nouveau-Brunswick possède un système scolaire bienveillant. Comme il est indiqué dans la préface, cette caractéristique peut être liée au défi que doivent relever les élèves pour satisfaire à des normes élevées. Plusieurs bonnes choses ont commencé au Nouveau-Brunswick.

Comme c'est le cas presque partout ailleurs au Canada et en Amérique du Nord, la violence chez les jeunes est une préoccupation au Nouveau-Brunswick. La violence et les agressions prennent différentes formes. Au cours du processus de consultation, deux incidents distincts de menaces graves et de violence impliquant des armes ont été signalés dans les écoles secondaires de Saint-Jean et de Miramichi. Ces actes de violence dans ces deux incidents ont été heureusement évités. Dans un autre incident rapporté au Nouveau-Brunswick l'an dernier, un adolescent autiste a essayé de s'enfuir à Ottawa. D'après certaines informations, l'adolescent aurait payé certains élèves de l'école pour le conduire. Ces élèves auraient pris son argent et l'auraient abandonné à une station de service. Les élèves qui ont participé aux séances de consultation étaient préoccupés par la violence, l'intimidation et l'agression. Ils ont bien décrit plusieurs incidents. Il y a aussi des modèles de réussite comme de meilleures relations et une plus grande tolérance envers la diversité chez les élèves, mais plus doit être fait pour soutenir et augmenter ces succès.

Le comportement violent et l'agression par certains élèves et certains parents préoccupent aussi le personnel scolaire. Certains parents et élèves ont mentionné l'intimidation, l'agression et le manque de collaboration de la part du personnel de l'école. La situation du Nouveau-Brunswick n'est pas plus grave qu'ailleurs au Canada en ce qui a trait à relever les défis accrus de la violence chez les jeunes. C'est toutefois un défi important à gérer pour créer des écoles vraiment inclusives. La frustration et le stress causés par un manque perçu de ressources adéquates, une formation inadéquate en gestion du comportement et, selon certains, l'absence d'une vision cohérente sont des défis importants du système actuel. Ce problème semble s'aggraver en raison d'une rupture dans un réseau de communication efficace entre les divers intervenants du système d'éducation. Comme il est mentionné dans la section sur l'analyse juridique du rapport général, la promotion de l'inclusion réelle et la réduction de la violence peuvent aller de pair. C'est un signe encourageant.

Les écoles, quel que soit leur niveau d'inclusion, ne peuvent pas à elles seules enrayer la violence dans la société. Plusieurs intervenants sont en présence, y compris les médias comme un reflet de la culture populaire. Les écoles ont un rôle important à jouer. Pour vraiment bien instruire les citoyens de demain, elles doivent faire partie d'une culture de l'apprentissage plus générale qui valorise l'éducation, appuie la littératie et considère que l'enseignement est une vocation noble et importante. La culture de l'apprentissage peut commencer dans les écoles mais elle doit être appuyée par les bibliothèques, les musées et les centres culturels. Au cours de la conférence à laquelle j'ai assisté à Helsinki, en Finlande, en octobre 2005, les aspects ci-dessus de la culture de l'apprentissage finlandaise ont été mentionnés comme des éléments importants qui ont permis d'obtenir la meilleure cote en littératie et en calcul à l'échelle internationale. L'école est au centre mais elle doit être appuyée par des satellites qui renforcent la valeur de l'apprentissage continue.

Le *Globe and Mail* a publié, le 6 septembre 2005, un reportage intitulé « Why is India gaining on us? Do the math » par Sumitra Rajagopalan. L'article faisait allusion aux Nord-Américains ayant obtenu un classement comparativement faible à un test de mathématiques de l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques). L'auteur demande un retour aux méthodes d'enseignement plus traditionnelles. J'ai constaté, au cours de ma visite en octobre, en Finlande, un pays qui a obtenu le pointage le plus élevé du PISA de l'OCDE, que des méthodes d'enseignement aussi bien traditionnelles que novatrices ont été utilisées. L'article paru dans le *Globe* faisait ressortir qu'il n'est pas nécessaire que l'école soit toujours amusante. Les écoles devraient être la base de l'apprentissage continu et préparer les élèves à adopter la culture de l'apprentissage décrite ci-dessus. Le classement provincial sur les tests normalisés s'est aussi avéré important au Nouveau-Brunswick. Le *Plan d'apprentissage de qualité* et le rapport sur la progression *Croire à la réussite* montrent l'intérêt du gouvernement du Nouveau-Brunswick à assurer un bon rendement des élèves aux tests normalisés. C'était aussi le but du voyage en Finlande.

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 du rapport *Scraba* du Nouveau-Brunswick sur l'éducation. D'après les résultats de la présente recherche et des séances de consultation, cela n'a pas besoin d'être le cas. 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.¹⁵⁷ Plusieurs des recommandations suivantes préconisent que l'on

¹⁵⁷ 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,

étudie les méthodes d'enseignement, et que l'on cerne les problèmes en matière de ressources humaines et d'autres aspects connexes de la prestation des services d'éducation. Le but est d'établir un lien entre les valeurs des soins du développement et la stimulation pour que les élèves atteignent des normes de rendement élevées. Je pense que les deux peuvent aller de pair.

L'année a été fort occupée mais la présente étude ne fournira pas toutes les réponses. Malgré les difficultés rencontrées au Nouveau-Brunswick, cette étude donne de l'espoir et suscite presque un enthousiasme pour l'avenir du système d'éducation du Nouveau-Brunswick. Le Nouveau-Brunswick est déjà un chef de file dans la philosophie de l'inclusion. Une grande capacité et de l'expertise se sont développées au Nouveau-Brunswick. Celles-ci devraient être utilisées, et elles seront mises en valeur dans quelques-unes des recommandations suivantes.

Le système d'éducation bénéficie du dévouement et du sérieux de nombreux intervenants. La graine a été semée. Comme le disait un participant à une séance de consultation : « De belles choses sont arrivées au Nouveau-Brunswick ». Certaines sont mentionnées dans les sommaires des séances de consultation et dans les mémoires soumis pour la présente étude. Cette étude fait également ressortir ces succès. Ce sont les succès qui orientent la voie vers la croissance saine et la viabilité des écoles et des communautés, et des écoles comme communautés et pour les communautés.

Une des principales réussites de la présente étude et de son processus de consultation est la qualité du dialogue entamé au Nouveau-Brunswick. Les nombreux intervenants dans le système d'éducation du Nouveau-Brunswick ont saisi cette occasion pour cerner ensemble les difficultés réelles et résoudre leurs divergences d'opinion. La participation de représentants des communautés des Premières nations au processus a été un autre point positif. Le dialogue devrait se poursuivre, comme il est précisé dans les recommandations qui suivent.

Le présent processus de recherche et de consultation appuie une interprétation générale de l'inclusion, une inclusion pertinente pour tous les élèves. Tous les élèves devraient être reconnus pour qui ils sont et avoir accès à des programmes d'études et à des cours pertinents. Une attention aux cultures dominantes et des minorités et leurs perspectives fait partie de l'inclusion pertinente pour tous les élèves. Cette interprétation générale comporte un autre avantage. L'inclusion scolaire devient particulièrement conforme à la garantie d'égalité en droit au Canada. Pour le Nouveau-Brunswick, dont la population diminue, cette approche est aussi très logique. Le taux de naissances accru des communautés des Premières nations et des communautés d'immigrants est la principale source de croissance démographique pour les secteurs

d'enseignants responsables de la littératie (comme 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 dans la province.

francophones et anglophones. Ces groupes peuvent être les sources de la stabilité de la population de la province à l'avenir. Ils démontrent aussi que le système d'éducation du Nouveau-Brunswick doit être inclusif dans un sens général et qu'il doit voir à ce que tous les élèves ressentent un sentiment d'appartenance à la communauté scolaire.

Le présent processus a fait la lumière sur la situation au Nouveau-Brunswick. Les nombreux points de vue et aspects qui émergent sont reflétés dans le présent rapport. On espère que ces recommandations rendront justice à ceux qui vivent et travaillent dans le système d'éducation du Nouveau-Brunswick. Elles découlent d'un processus intensif de recherche et de consultation qui a été mené pendant une année auprès de la population du Nouveau-Brunswick. Elles présentent toutefois l'opinion du consultant. Je suis extrêmement conscient de l'ampleur de cette tâche et des limites auxquelles fait face toute personne qui tente de définir tous les contours de la voie à suivre. Il importe que le dialogue sur la forme du changement dans les écoles du Nouveau-Brunswick se poursuive.

Grâce à l'aide inestimable de Janet Burt-Gerrans, j'ai préparé le terrain pour l'élaboration de ces recommandations au cours des phases 1 et 2 de la présente étude et j'ai acquis des connaissances particulières au cours des consultations. Je suis donc persuadé que ces recommandations peuvent améliorer le système d'éducation au Nouveau-Brunswick et fournir les grandes lignes d'une voie meilleure pour l'avenir. Quant aux détails, ils donneront bien sûr lieu à des discussions. Je ne prétends pas avoir toutes les réponses mais je formule simplement des recommandations susceptibles d'apporter des améliorations. Vu les contraintes par rapport au temps, aux ressources et aux connaissances, les recommandations ne seront évidemment pas parfaites. Elles seront partielles dans tous les sens du mot. Les niveaux de détails varient et des gens raisonnables pourraient ne pas être d'accord avec certains détails. J'ai tenté de tracer les grandes caractéristiques de la voie à suivre. J'espère susciter un dialogue et un débat d'une qualité aussi élevée que celle atteinte pendant les consultations. Avec l'engagement, la souplesse, des ressources et une bonne volonté, l'idéal de l'inclusion peut devenir davantage une réalité au Nouveau-Brunswick. Il appartient au gouvernement et à la population du Nouveau-Brunswick, par l'intermédiaire du gouvernement, d'utiliser ces recommandations comme un guide afin d'améliorer les systèmes d'éducation pour tous les enfants du Nouveau-Brunswick.

Les recommandations suivantes s'adressent principalement à la ministre de l'Éducation, car elle a demandé cette étude. Il est entendu que la ministre déléguera de nombreuses tâches aux personnes appropriées tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du ministère. En particulier, certaines des lignes directrices peuvent toucher des fonctions relevant d'autres ministères, des conseils d'éducation de district ou des directions générales des districts qui collaborent avec la ministre et le ministère de l'Éducation, même s'ils n'en font pas partie. Ces autres intervenants sont parfois précisés dans les recommandations.

Quelques initiatives sont en cours dans certains des secteurs visés par les recommandations, et dans ces secteurs, je demande de poursuivre les mesures entreprises et d'en élargir la portée; dans d'autres secteurs, je recommande de nouvelles stratégies et de nouvelles mesures.

De nouvelles collaborations naîtront sans doute au cours de la mise en œuvre de ces recommandations. J'encourage une approche coopérative pour la mise en œuvre des recommandations et en nommant la ministre de l'Éducation dans de nombreuses recommandations, je reconnais son rôle important de leadership, mais je ne prétends pas qu'elle soit la seule responsable pour la mise en œuvre.

RÉSULTAT ATTENDU 1

ÉLÉMENTS D'UN ÉNONCÉ SUR L'INCLUSION

PRÉAMBULE DE LA *LOI SUR L'ÉDUCATION*

Depuis les 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 générale ainsi que de l'inclusion scolaire. 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. Le sommaire des consultations, à l'annexe M de ce rapport, reflète les résultats des discussions sur le meilleur moyen d'en arriver à une vraie inclusion. 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.

Les recommandations proposent quelques changements à la *Loi sur l'éducation*, aux règlements et aux politiques qui consolideront officiellement la connaissance et l'expérience en inclusion scolaire qui s'est développée au Nouveau-Brunswick. Nous avons bon espoir que cela fournira une base solide pour permettre de relever les défis qui surgiront durant la mise en œuvre.

Les recommandations reconnaissent également le rôle important de leadership de la 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 de 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.

Comme il en a été question auparavant dans ce rapport et dans la présentation des recommandations, la société a connu d'importants changements sur le plan de la structure familiale et de la technologie tandis qu'une plus grande conscientisation face aux droits de la personne a augmenté les attentes envers les services que doivent offrir les écoles. Certains estiment ces attentes trop élevées et qu'une éducation de qualité représente un défi pratique et financier de taille. Cependant, les programmes de réforme comme School^{Plus} en Saskatchewan et d'autres en Finlande offrent de l'espoir. Le gouvernement provincial, au moyen de ses textes législatifs touchant les écoles, doit faire preuve de leadership pour combler l'écart entre les attentes et l'éducation offerte au Nouveau-Brunswick.

Les écoles se trouvent dans la position unique d'obliger tous les enfants dans la province à franchir ses portes pour une longue période de temps.¹⁵⁸ Cette longue relation entre les écoles et presque chaque enfant dans 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.

Recommandation 1 : Préambule de la *Loi sur l'éducation*

1. Que la ministre de l'Éducation modifie la *Loi sur l'Éducation* de façon à intégrer un préambule qui établit les valeurs phares de l'éducation et le fondement de l'inclusion.

La législation des Territoires du Nord-Ouest utilise un vocabulaire intéressant à cet égard. Ce qui suit 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 l'étude. Le préambule suivant, ou une variation de celui-ci, devrait être adopté au plus tard un an après la publication de ce rapport.

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 ayant confiance en soi et pouvant faire preuve de leadership de manière à montrer la voie pour l'avenir;

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 contexte 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 contexte d'apprentissage positif contribueront à renforcer la capacité des élèves à apprendre, à contribuer 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 enseignants, les professionnels, les paraprofessionnels et le gouvernement, chaque partenaire ayant un rôle essentiel à jouer et une

¹⁵⁸ 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.

responsabilité à assumer l'un par rapport à l'autre en vue d'atteindre les objectifs concernant 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 possibles en matière d'éducation afin que les élèves puissent continuer de se perfectionner et qu'ils puissent poursuivre des études postsecondaires, recevoir une formation et obtenir un emploi;

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

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 au Nouveau-Brunswick;

Attendu l'importance des droits et de la dignité des personnes, comme le déclare la *Charte 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 Autochtones 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 renvoie à l'inclusion scolaire, le thème principal de cette étude. L'inclusion scolaire est un concept malléable qui a été utilisé de diverses façons partout au Canada.¹⁵⁹ La ministre de l'Éducation doit clarifier la définition de l'inclusion scolaire au Nouveau-Brunswick. Certaines des politiques et des directives établies dans les secteurs francophone et anglophone soulignent bon nombre d'éléments proposés dans ce rapport. Toutefois, il n'existe aucune déclaration claire sur l'orientation de la province en matière d'éducation.

La ministre doit également considérer à quel niveau de la hiérarchie juridique doit se faire cette déclaration. La déclaration des valeurs de base aurait plus de force sous forme de loi, mais elle pourrait également être présentée sous forme de règlement ou de directive. Des questions difficiles se posent concernant les différents niveaux de prise de décision et les valeurs de la centralisation par opposition à celles de la décentralisation. Il s'agit certes d'un thème important qui

¹⁵⁹ Phase 1, recherches préliminaires.

revient dans de nombreuses recommandations. La décision de faire cette déclaration dans la loi, les règlements ou les directives est difficile. Je préférerais que l'on opte pour la loi ou les règlements.

E ce qui concerne la définition de l'inclusion scolaire, je propose de revoir la discussion concernant la terminologie dans l'introduction de la phase 1 : recherches préliminaires. Gary Bunch et Kevin Finnigan mentionnent dans leur étude pancanadienne qu'il existe très peu d'uniformité dans l'usage de la terminologie relative à l'éducation spéciale et à l'inclusion. Une compréhension mutuelle de ce que signifie l'inclusion scolaire est un important point de départ. L'inclusion ne signifie pas nécessairement l'intégration, en tout temps, de tous les élèves dans la classe régulière. L'incapacité n'est pas non plus l'unique forme de diversité qui doit être intégrée dans nos écoles. La définition suivante de la proposition de réforme de l'éducation du Manitoba 2001 arrive à saisir de plus près la définition de l'inclusion dans son sens large et plus souple. Cela dépasse l'incapacité de préconiser l'inclusion de la diversité de tous les élèves.

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 chacun de ses membres. L'inclusion va plus loin que le simple emplacement physique et englobe un système de valeurs et de croyances qui fait la promotion de la participation, de l'appartenance et de l'interaction.

La définition proposée dans le cadre des soumissions écrites pour cette étude est aussi vaste et utile.

L'inclusion dans un environnement scolaire signifie l'acceptation non ambiguë et inconditionnelle de tous les enfants dans toute leur diversité pour qu'ils apprennent tous ensemble, avec les autres et des autres, et qu'ils interagissent de façon positive avec les autres enfants dans le cadre d'activités périscolaires et extra-murales. Cette vision nécessite la reconnaissance, la compréhension et l'acceptation des capacités individuelles de chaque enfant; de la diversité des styles d'apprentissage, des intérêts et des compétences que l'on retrouve dans chaque classe; de la diversité des aptitudes, des techniques et des connaissances qui, lorsqu'elles sont utilisées de façon créatrice, favoriseront l'amour de l'apprentissage chez chaque enfant et la réalisation du potentiel de chaque enfant; et une interaction positive entre les élèves et entre les éducateurs, à l'intérieur et à l'extérieur de la salle de classe et dans tous les aspects de la vie scolaire.¹⁶⁰

¹⁶⁰ Association du Nouveau-Brunswick pour l'intégration communautaire.

Il s'agit de l'approche globale de l'inclusion scolaire que je préconise 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.

Lors d'une conférence qui s'est tenue récemment en Finlande, on révélait que le système d'éducation finnois reposait sur une approche très centralisée durant sa période de transition, progressant vers ce qui constitue maintenant un système très décentralisé. Encore une fois, on remarque ici l'importance pour la ministre de l'Éducation et son ministère d'accorder la priorité à cette question. Les différences entre les systèmes finnois et néo-brunswickois sont nombreuses, et ce ne sont pas tous les aspects du système finnois qui sont intéressants pour le Nouveau-Brunswick. Notamment, le système n'est pas particulièrement inclusif pour les enfants à besoins particuliers. Ce qui plaît à propos du système finnois est que les élèves finlandais ont obtenu les meilleurs résultats au monde aux tests normalisés du PISA. La Finlande attribue en partie ce succès à la transition qu'elle a effectuée depuis plus d'une décennie vers un modèle de prestation intégrée de services complets et de grande envergure qui met l'accent sur le bien-être des enfants.

Recommandation 2 : Définition de l'inclusion

2. Que la ministre de l'Éducation adopte et publie une déclaration claire sur la signification de l'éducation et de l'inclusion scolaire au Nouveau-Brunswick, de préférence sous forme de loi ou de dispositions réglementaires, et ce, au plus tard un an après la publication de ce rapport. Les éléments suivants peuvent permettre d'établir certaines lignes directrices basées sur les recherches et consultations pour cette étude.

L'éducation doit :

- **permettre au plus grand nombre de jeunes possible d'acquérir des compétences étendues et transférables pour la lecture, l'écriture, les notions de calcul et l'informatique;**
- **favoriser chez tous les élèves le développement des habilités et des compétences, l'accomplissement de soi, l'amélioration des connaissances, la créativité et la pensée critique;**
- **préparer les jeunes à la vie de citoyen et à l'engagement dans leurs collectivités;**
- **favoriser l'autonomie et la confiance en soi chez les élèves;**
- **encourager et aider tous les élèves à atteindre leur potentiel. Tous les élèves devraient être encouragés à atteindre des normes de rendement élevées et les écoles devraient avoir des attentes élevées concernant les réalisations de leurs élèves;**
- **favoriser les habilités sociales et les interactions positives entre les personnes;**

- favoriser l'apprentissage pendant toute la vie chez les élèves et dans la collectivité;
- communiquer des valeurs d'égalité, de diversité et d'une société canadienne démocratique, y compris le développement de relations positives et de respect mutuel entre tous les membres de la communauté scolaire;
- favoriser l'égalité des chances et le développement du plein potentiel de l'enfant;
- favoriser la souplesse et l'acceptation du changement afin qu'il soit possible de s'adapter à un monde en constante évolution.

L'inclusion scolaire doit :

- s'assurer que les objectifs généraux de l'éducation sont réalisables pour tous les élèves et qu'ils leur sont communiqués;
- permettre la valorisation du potentiel et des perspectives de tous les élèves;
- fournir des options souples 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 de viser les mêmes buts ou résultats. Bien que l'enseignement en classe 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;
- permettre à chaque personne de se sentir acceptée, valorisée et en sécurité;
- prévoir le soutien des élèves au moyen de services appropriés autant qu'il sera raisonnablement possible de le faire;
- évoluer constamment de manière à répondre aux besoins des membres de la communauté scolaire;
- favoriser 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 comme base pour l'apprentissage;
- promouvoir chez tous les élèves la participation, l'appartenance, l'interaction, l'autodétermination, l'autonomie et l'interdépendance;
- veiller au développement et à la conception des écoles, des classes, 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;
- privilégier en tout temps l'intérêt et le bien de tous les élèves;
- offrir à tous les élèves des expériences variées;
- encourager les élèves à jouer un rôle actif à titre d'apprenants et assurer un climat de compassion pour le bien-être physique et psychologique des élèves;

- **favoriser l'inclusion dans la collectivité en général et l'inclusion de la collectivité dans le système scolaire;**
- **s'assurer que chaque élève a la chance d'atteindre son plein potentiel.**

COMPOSITION DES CLASSES

Pour les gens qui œuvrent dans le système scolaire au Nouveau-Brunswick, la composition des classes est l'une des questions les plus essentielles, comme 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. Les systèmes d'éducation dans l'ensemble du pays sont aux prises avec ce problème, comme on l'a constaté en octobre 2005 lors de la grève illégale des enseignants en Colombie-Britannique. La composition des classes était un enjeu majeur dans cette grève ainsi que le soutien offert aux élèves ayant des besoins particuliers. L'anglais langue seconde était également un enjeu important en Colombie-Britannique et deviendra aussi un enjeu pour le Nouveau-Brunswick si la province réussit à mettre en œuvre ses plans en vue de favoriser l'immigration.

La composition des classes correspond au profil des élèves dans une classe et, en particulier, le nombre d'enfants ayant un « plan d'éducation spéciale » 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 élèves réguliers. Les demandes portant sur la composition des classes visent à contrôler la charge de travail et à améliorer les conditions de travail des enseignants qui s'occupent de ces classes plus exigeantes. Elles visent également à s'assurer que tous les élèves dans la classe peuvent avoir une expérience éducative positive.

Il s'agit d'un enjeu de taille. La frustration et l'épuisement professionnel des enseignants, du personnel scolaire et des administrateurs scolaires sont importants au Nouveau-Brunswick. C'est également un problème très complexe. Un bon nombre des recommandations dans ce rapport (particulièrement en ce qui concerne la prestation intégrée des services, la prestation de services éducatifs, les ressources humaines et la formation) visent à améliorer la situation concernant la composition des classes. Idéalement, la composition des classes devrait être représentative de la variation naturelle qui existe dans une société plus grande. Les élèves ayant des besoins particuliers sont concentrés principalement dans les classes d'anglais de base, en partie en raison de l'impact de l'immersion en français, mais les enseignants ont signalé ce problème dans les deux secteurs linguistiques.

La technologie peut fournir certaines des réponses. Les nouveaux formulaires de plan d'éducation de l'élève en version électronique dans le secteur anglophone

au Nouveau-Brunswick peuvent être un exemple d'une initiative qui simplifierait le processus de documentation et, par conséquent, la charge de travail.¹⁶¹

Il pourrait subsister un besoin de soutien ciblé pour d'importantes ressources humaines. 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 la paperasserie, 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 et réduire le plus possible la frustration et l'épuisement professionnel. Il faudrait aussi reconnaître le fait qu'il faudrait un plus grand soutien ou réduire le nombre d'élèves dans les classes afin de parer aux problèmes de la composition des classes. Tous profiteraient de la baisse du niveau de frustration et de stress, de même que de la réduction des obstacles à la communication dans le dialogue.

Les recommandations qui suivent auraient tout aussi bien pu être intégrées aux discussions sur la prestation des services à la section du Résultat attendu 3 – Recommandations. Cependant, j'ai choisi d'aborder immédiatement certains éléments de la composition des classes, car il s'agit d'un dossier important pour l'inclusion scolaire au Nouveau-Brunswick. Je le fais pour indiquer que je prends au sérieux les préoccupations au sujet de la composition des classes et pour insister sur la nécessité de répondre aux exigences et aux frustrations découlant de certaines classes, où les enseignants et les élèves luttent pour rendre les études intéressantes. La diversité des classes est une bonne chose tant qu'il y a les ressources requises et les stratégies pour en assurer le bon fonctionnement.

Recommandation 3 : Composition des classes

3a) Que la ministre de l'Éducation augmente les fonds mis de côté pour régler les problèmes de composition des classes soulevés lors de la dernière ronde de négociations collectives. Ces fonds devront servir à augmenter le soutien offert en classe et, dans un temps raisonnable, à diminuer le nombre d'élèves ayant des besoins particuliers dans les classes, lorsque les circonstances l'exigent.

3b) Que la ministre de l'Éducation collabore 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

¹⁶¹ Cette initiative en est à ses tout débuts. Son efficacité n'est pas encore établie. Tout particulièrement, on a soulevé la question du rôle du parent, maintenant que les documents peuvent être changés beaucoup plus facilement. Cette question pourrait être traitée à part de l'efficacité des formulaires en version électronique pour faciliter le processus de documentation.

services de soutien à l'intention des enseignants, des enseignants-ressources et des directeurs d'école afin de s'assurer que les principales ressources humaines (enseignants, enseignants-ressources et directeurs d'école) consacrent leur temps à leurs tâches éducatives principales. Ces consultations devraient être organisées le plus tôt possible et terminées au plus tard un an après la publication de ce rapport.

3c) De concert avec les consultations susmentionnées, que la ministre de l'Éducation demande aux fonctionnaires pertinents du ministère qu'ils dressent un bilan pancanadien sur la façon dont les autres gouvernements ont résolu le problème de la composition des classes. Ce sujet est abordé dans le rapport de recherche préliminaire du présent rapport et analysé en détail par Pierre Dumas dans son examen des autres propositions de réforme provinciale contenu à l'annexe H. Le bilan pancanadien devrait être terminé au plus tard un an après la publication de ce rapport.

3d) Dès que les niveaux optimaux et les types de services de soutien sont déterminés, que la ministre de l'Éducation les intègre dans le système scolaire dans un délai de deux ans en réalisant des progrès chaque année.

COMMUNICATION

Une bonne communication entre toutes les parties a clairement émergé comme l'un des plus importants éléments de l'inclusion scolaire. Un bon nombre des questions et recommandations les plus complexes dans cette étude tendent à dépasser la portée des « résultats attendus » pour l'étude, et la communication en fait partie. 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 augmentent, et que les tendances pour la complexité et la 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. Il est impossible pour les enseignants, le personnel de l'école et les administrateurs scolaires d'être des experts dans tous ces domaines, et de nombreux enseignants et membres du personnel scolaire ont exprimé leurs préoccupations et leurs frustrations à cet égard au cours des séances de consultation pour cette étude.

Selon moi, l'inclusion scolaire, si elle est mise en œuvre de façon adéquate, n'oblige pas les enseignants, le personnel de l'école et les administrateurs scolaires à être des experts dans tous les domaines. L'inclusion scolaire accepte la diversité présente au sein de la population étudiante et compte sur les enseignants, le personnel de l'école et les administrateurs scolaires pour comprendre suffisamment ces questions afin d'émettre des jugements valables

et ainsi bien aiguiller les élèves ou mettre en place les plans appropriés lorsqu'ils sont requis. Il est nécessaire de s'assurer que l'information pertinente et à jour 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. Certains de ces besoins seront abordés ultérieurement dans les recommandations traitant des programmes de formation préalable à l'emploi et en cours d'emploi. Il doit également y avoir un personnel de soutien adéquat, comme on le mentionnera dans plusieurs des recommandations qui suivent.

Recommandation 4 : Communication

4a) Que la ministre de l'Éducation, en collaboration avec les partenaires concernés, y compris les membres des conseils d'éducation de district, élabore et exécute de façon continue un plan de communication et de distribution de l'information concernant les incapacités et autres facteurs touchant le bien-être et le développement des enfants. L'objectif d'une telle information sera d'aider à la mise en œuvre de l'inclusion scolaire. La présentation de l'information doit se faire de manière à ce qu'elle soit pertinente et accessible pour les parents, enseignants, employés de l'école et administrateurs scolaires qui sont tous très occupés.

4b) Que la ministre de l'Éducation et le personnel du ministère, en collaboration avec des chercheurs en éducation, le comité du dialogue sur l'éducation et d'autres partenaires concernés préparent une compilation mise à jour ainsi qu'un guide des meilleures pratiques en matière d'inclusion scolaire à l'intention des communautés francophone, anglophone et autochtone. Cette compilation sera basée sur le rapport de recherche préliminaire à la phase 1, sur l'annexe E et sur les exemples de stratégies efficaces à la phase 2 (thèmes émanant du dialogue). Cette compilation bénéficiera également des riches connaissances et de l'expertise des éducateurs et des chercheurs du Nouveau-Brunswick.

4c) Que la ministre de l'Éducation s'assure que chaque école et district mette à la disposition des enseignants, administrateurs, parents et autres membres du système scolaire un répertoire distribué à grande échelle sur les ressources communautaires dans le domaine de l'éducation.

La mise en oeuvre des recommandations ci-dessus devrait se faire dans un délai de un à deux ans après la publication de ce rapport.

CHAIRES FONDÉES EN INCLUSION SCOLAIRE

Les connaissances et l'expertise acquises par le Nouveau-Brunswick en matière d'inclusion scolaire sont impressionnantes. Le Nouveau-Brunswick est déjà un chef de file dans l'élaboration d'un système d'inclusion scolaire. Le gouvernement du Nouveau-Brunswick devrait saisir cette occasion pour souligner et récompenser le leadership et l'initiative du Nouveau-Brunswick dans ce domaine. Le Nouveau-Brunswick a la chance de célébrer son leadership innovateur et de faire passer son initiative en matière d'inclusion scolaire à la prochaine étape. L'importance de faire ressortir et de mettre en valeur l'expérience du Nouveau-Brunswick en matière d'inclusion est mise en lumière par le souhait exprimé par la province d'accroître l'immigration. Il est vital qu'un système d'éducation célèbre la diversité.

Le gouvernement du Nouveau-Brunswick a fait preuve d'un leadership remarquable à l'échelle mondiale en prenant, il y a vingt ans, des mesures audacieuses vers l'instauration de l'inclusion scolaire. Des mesures audacieuses sont de nouveau requises afin de soutenir et d'améliorer l'inclusion. La recherche de cette étude constitue pour le Nouveau-Brunswick une base qui lui permettra de prendre ces mesures. Plus tard, une fois que les nombreuses autres recommandations de plus haute importance auront été mises en application, le gouvernement du Nouveau-Brunswick devrait appliquer la recommandation qui suit. Pour montrer un engagement à l'égard de la recherche continue et de l'innovation, mettre en place un mécanisme de reddition des comptes assurant la qualité de la formation des enseignants et de la recherche d'avant-garde en inclusion scolaire; et pour montrer un engagement envers l'excellence en matière de conception d'un système d'inclusion scolaire, il est recommandé de créer les chaires fondées suivantes.

Recommandation 5 : Chaires fondées en inclusion scolaire

5a) Que le gouvernement du Nouveau-Brunswick établisse deux chaires fondées en inclusion scolaire; une dans un établissement d'enseignement postsecondaire francophone et l'autre dans un établissement d'enseignement postsecondaire anglophone de la province. On pourrait envisager certains programmes de financement universitaires et fédéraux ou d'autres activités de financement pour obtenir des fonds de contrepartie par rapport à la contribution provinciale. Cela pourrait se faire d'ici sept à dix ans quand les avantages et les réussites du *Plan d'apprentissage de qualité* et de l'inclusion scolaire en tant que composante de cette stratégie se concrétiseront.

RÉSULTAT ATTENDU 2 ÉLÈVE EXCEPTIONNEL

ÉLÈVE EXCEPTIONNEL

Actuellement, au Nouveau-Brunswick, le terme « élève exceptionnel », qui est expliqué en détail dans les articles 11 et 12 de la *Loi sur l'éducation*, sert à décrire les élèves qui ont des besoins particuliers. Ces articles expliquent le droit des élèves à un placement, le processus de planification ainsi que les services mis à la disposition d'un sous-ensemble restreint d'élèves¹⁶². Seulement deux provinces du Canada (l'Ontario et le Nouveau-Brunswick) utilisent le terme « élève exceptionnel »¹⁶³. En Ontario, le terme « exceptionnel » englobe aussi les élèves doués, mais ce n'est pas le cas au Nouveau-Brunswick. Bon nombre de personnes qui ont pris part aux séances de consultation étaient mécontentes du terme utilisé et étaient d'avis que le processus de définition risquait de s'embourber. L'emploi de l'adjectif « exceptionnel » fait aussi en sorte qu'il est difficile de décrire le reste des élèves d'une manière qui soit acceptable. Régulier, ordinaire, moyen et tous ces qualificatifs posent tous des problèmes. Étant donné que l'on dénombre autant de problèmes avec l'emploi du terme « exceptionnel » et son usage dans les articles 11 et 12 de la *Loi sur l'éducation*, je recommande que « élève exceptionnel » soit éliminé dans le cadre des modifications proposées aux articles 11 et 12 de la *Loi sur l'éducation*. Le principe d'interprétation générale de l'inclusion préconisé au chapitre *Résultat attendu 1* devrait englober la définition actuelle d'« élève exceptionnel », et ce, dans la mesure où le fait d'être exceptionnel décrirait aussi un « handicap ». Ces élèves 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 ayant des handicaps ne seront pas pour autant amoindris par l'abandon du sous-ensemble d'élèves exceptionnels. À mon avis, ce terme a fait son temps.

¹⁶² Au Nouveau-Brunswick, ce sous-ensemble inclut les élèves dont « les particularités de comportement, de communication, intellectuelles, physiques, de perception ou les particularités multiples... retardent son développement en matière d'éducation ». Cet article a été vivement critiqué dans toutes les séances de consultation comme étant beaucoup trop restrictif. Un grand nombre d'enfants ayant besoin d'un soutien n'entrent pas dans la catégorie définie principalement en raison de la condition « retardent son développement en matière d'éducation ». On a constaté aussi que de nombreux enfants auxquels la définition s'applique ne reçoivent pas de services en raison d'un manque de ressources.

¹⁶³ Voir Phase 1, Partie IV (A), « Législation ».

Recommandation 6 : Élève exceptionnel

6. Que le terme « élève exceptionnel » soit supprimé de la *Loi sur l'éducation* du Nouveau-Brunswick dans le cadre des modifications suivantes proposées aux articles 11 et 12 de la *Loi*.

MODIFICATIONS AUX ARTICLES 11 ET 12 DE LA *LOI SUR L'ÉDUCATION*

Les responsabilités qui incombent au directeur général en vertu des articles 11 et 12 de la *Loi sur l'éducation* engendrent la possibilité d'un conflit avec ses responsabilités financières en tant que chef de la direction du district scolaire, conformément au paragraphe 47(2). 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 comme celles touchant le placement ou la prestation de services. Durant les séances de consultation, il a été signalé que le directeur général délègue le plus souvent la prise de décisions à cet égard. Les rôles du directeur général et des autres personnes qui prennent part au processus décisionnel doivent être clarifiés et la loi devrait mieux refléter la réalité. La nature hautement confidentielle et subjective des décisions prises en vertu des articles 11 et 12 rend la situation difficile. Le degré d'individualisation en cause, conjugué à l'importance du contexte local, favorise une prise de décisions à l'échelle locale. Les incidences budgétaires importantes de ces décisions et la nécessité d'une certaine cohérence favorisent une prise de décisions plus centralisée. L'importance et les conséquences judiciaires de ces décisions rendent nécessaires des règlements précis, surtout si l'on souhaite établir un processus décisionnel cohérent.

C'est là un point qui soulève de nombreuses questions par rapport au choix du palier de prise de décision – provincial, district scolaire ou école – qui sera le mieux placé pour repérer les élèves qui ont besoin d'un soutien supplémentaire et auprès desquels il faut intervenir. En Finlande, les décisions se prennent à l'échelle locale et de nombreux services de soutien sont fournis par les municipalités. Cependant, le processus décisionnel est enchâssé dans un tronc commun national clairement défini et il existe un vaste consensus national sur les objectifs du système éducatif. Le préambule statutaire recommandé à la section Résultat attendu 1 et la définition de l'inclusion scolaire sont essentiels dans la conduite de ce processus décisionnel de première ligne, qu'il se fasse à l'échelle du district ou de l'école.

Dans un grand nombre de cas, la prise de décisions suppose la participation d'autres ministères, tout particulièrement si l'on opte pour une prestation intégrée des services et un partage des responsabilités. Le processus de recherche et de consultation fait ressortir qu'une intervention précoce est une bonne pratique à

adopter et que des services de prévention de haute qualité permettent habituellement de réduire plus tard les besoins. Cette dernière constatation découle de mon voyage en Finlande en octobre 2005 où l'on a investi de façon significative dans l'intervention précoce.

Les processus de recherche et de consultation ont révélé que la planification la plus efficace pour les élèves est obtenue dans un milieu de collaboration où les partenaires de services multiples travaillent ensemble. Le processus PATH¹⁶⁴ a été mentionné à plusieurs reprises en tant que stratégie efficace.

Dans le Projet mots clés¹⁶⁵, la collaboration est définie comme un groupe de personnes qui se réunissent dans un esprit ouvert et sans contrainte pour travailler ensemble afin de planifier les besoins d'un élève. Le mandat de l'équipe est d'élaborer et de surveiller la programmation et d'établir des objectifs pour les apprenants qui ont des incapacités en allant au-delà de la simple résolution de problèmes et en tenant compte des besoins globaux de la personne. Les responsabilités et les obligations de rendre compte sont les mêmes pour toute l'équipe et tous les membres sont égaux. Au départ, les participants à ce projet ont associé une telle approche à l'inclusion des personnes handicapées, même si la planification concertée peut s'appliquer au soutien de n'importe quel élève.

En ce moment, l'article 12 de la *Loi sur l'éducation* n'appuie pas expressément la collaboration ou le fait d'assumer ensemble les responsabilités sur le plan de la planification ou de la prestation des services aux élèves qui ont des besoins particuliers en matière d'intervention. Certaines politiques et lignes directrices du ministère de l'Éducation (à la fois dans le secteur francophone et anglophone) appuient la collaboration dans les faits. De plus, l'énoncé officiel de l'entente des Services de soutien à l'éducation préconise aussi la collaboration et le fait d'assumer ensemble les responsabilités. Il y a, de toute évidence, des défaillances en ce qui concerne la mise en œuvre, dont bon nombre sont examinées ailleurs dans les autres recommandations.

Pour la section *Résultat attendu 2*, on m'a demandé d'évaluer la formulation légale du terme « élève exceptionnel » qui est employé dans l'article 12 de la *Loi sur l'éducation*. L'une de mes conclusions est que l'approche actuelle pourrait être beaucoup plus efficace dans la promotion de l'inclusion scolaire, de l'intervention précoce proactive et préventive, de la collaboration et de la nécessité d'assumer ensemble les responsabilités.

L'un des aspects des recommandations suivantes est le renvoi aux programmes de prestation de services universels. Ce mode de prestation de services vise un problème 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

¹⁶⁴ Planning Alternative Tomorrows with Hope est un processus de planification élaboré par le Centre Marsha Frost de Toronto.

¹⁶⁵ Voir Gary Bunch et Kevin Finnigan, annexe E.

l'assignation d'un aide-enseignant à un élève en particulier (dans le cadre d'un plan individuel) sont des exemples de soutien individualisé. La prestation de services universels consisterait, par exemple, à offrir des services conçus pour soutenir les élèves, mais qui sont attribués de façon plus générale.

La récente initiative du Nouveau-Brunswick en matière d'alphabétisation est un exemple de service universel quand le service est offert à tout élève qui pourrait en avoir besoin sans qu'un plan individuel ne soit d'abord élaboré. Les programmes d'entraide par les 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 sont d'autres exemples de soutien universel (voir l'annexe E et les recherches préliminaires). Un exemple de service de collaboration universel a été présenté lors des séances de consultation au Nouveau-Brunswick au cours desquelles des infirmières du programme Apprenants en santé et des directeurs d'école ont collaboré avec une municipalité à créer de meilleures possibilités récréatives pour les enfants plus âgés.

Mon récent voyage en Finlande m'a permis de constater que la prestation de services universels est une composante importante du succès de ce pays à l'égard du PISA. Parmi les initiatives intéressantes de prestation de services universels, j'ai retenu le projet de repas chaud équilibrés et gratuits qui sont offerts à tous les enfants et celui d'activités parascolaires avant et après les classes dirigées par un personnel formé et compétent. À eux seuls, ces deux services universels sont susceptibles d'améliorer significativement le bien-être et le mieux-être des élèves.

Il existe de nombreuses options de prestation de services universels et individuels dans plusieurs secteurs. Au Nouveau-Brunswick, bien des équipes ont déjà commencé à dresser des listes des différents programmes qu'ils offrent, dont certains ont été soumis à cette étude dans le cadre du processus de consultation. Les recommandations qui suivent adoptent la position que les services universels confèrent une occasion de répondre aux besoins des élèves d'une manière plus inclusive tout en permettant de réaliser certaines économies sur le plan de la rentabilité. La prestation de services individualisés et d'orthopédagogie est très exigeante sur le plan des ressources et du temps. Il est presque impossible d'écarter complètement la nécessité des programmes individualisé ou orthopédagogique, mais plus nous réussissons à répondre aux besoins grâce à des services universels, moins il y aura d'élèves qui auront besoin d'un plan individualisé, et de tout le travail qui y est rattaché.

Prenons, par exemple, le cas d'un élève qui se déplace en fauteuil roulant (supposons, pour les besoins de la cause, qu'il s'agit du seul handicap de cet élève) dans une école qui n'est pas accessible aux fauteuils roulants. Dans cette école, un plan individuel devra être élaboré pour chaque année que l'élève passera dans cette école, de même que de nombreuses adaptations et considérations individuelles. Dans une école qui est entièrement accessible aux

fauteuils roulants¹⁶⁶, le même élève n'a pas besoin d'un plan individuel et requiert beaucoup moins de planification. De plus, les autres élèves ayant les mêmes besoins bénéficient des mêmes avantages. Les besoins de ces élèves ayant une déficience physique sont répondus en grande mesure par le fait que l'école appuie un concept de prestation de services universels. Voilà un bon exemple de la nécessité de changements systémiques ainsi que d'adaptations individuelles en vue de répondre à l'impératif d'égalité comme on a discuté dans la partie concernant le cadre juridique de ce rapport.

Tant le processus de recherche que celui de consultation ont mis en évidence les différents avantages d'un système d'inclusion scolaire qui met l'accent sur l'intervention précoce et le mieux-être général des élèves. Parmi ces avantages, on peut mentionner le fait que ces élèves auront moins de problèmes plus tard dans la vie ainsi que les économies de ressources publiques réalisées en mesures correctives, en santé, en sécurité publique, en mieux-être, en application de la loi et en incarcération. Une source indique que pour chaque pourcentage d'augmentation du taux d'alphabétisation des adultes, on observe une hausse permanente de 1,5 % du produit intérieur brut.¹⁶⁷

Le processus de changement du système éducatif au Nouveau-Brunswick doit être échelonné sur une période donnée. Il est très important qu'une transition graduelle tienne compte de toutes les perspectives et de toutes les personnes qui seront touchées par ce changement. Ce point est renforcé dans notre rapport de recherches préliminaires.¹⁶⁸

Outre le fait de reconnaître que le processus peut s'avérer lent, il est aussi important de reconnaître que nous ne vivons pas dans un monde parfait où il y a suffisamment de ressources pour répondre aux besoins de tous les élèves. Bien que des choix doivent être faits concernant l'attribution des ressources déjà limitées, et que je préconise une augmentation importante de l'investissement en éducation, il y aura toujours des limites. L'affectation des ressources ne doit pas se faire de façon discriminatoire, et les besoins des élèves ayant des besoins particuliers doivent être satisfaits sans causer une contrainte excessive, comme le prévoit la *Charte des droits et libertés* et la *Loi sur les droits de la personne* du Nouveau-Brunswick.

¹⁶⁶ Au Nouveau-Brunswick, notre collectivité a déjà appris à ses dépens que quand on prépare une école afin qu'elle puisse accueillir des élèves en fauteuil roulant, les besoins précis des élèves doivent être pris en considération. Voir le sommaire des consultations à l'annexe M.

¹⁶⁷ Sousmis par Troubles d'apprentissage – Association du Nouveau-Brunswick, source Coulombe, S., Tremblay, J. et Marchand, S., 2004. *Performance en littératie, capital humain et croissance dans quatorze pays de l'OCDE*. Ottawa : Statistique Canada et *La promesse et le problème de la littératie au Canada : plan d'action Canada*. Association canadienne d'éducation, 2004.

¹⁶⁸ Chriss, Walther-Thomas, Collaboration for Inclusive Education: Developing Successful Programs. Voir l'annexe E.

En revanche, certaines contraintes excessives légitimes peuvent empêcher l'adaptation complète des élèves ayant des besoins particuliers, qu'elles prennent la forme d'un handicap ou de toute autre différence. Les limites d'adaptation raisonnable des élèves ayant des besoins particuliers sont discutées en détail plus tard, mais je veux insister sur le fait que les justifications fondées sur les contraintes excessives s'appliquent aussi au-delà du handicap. Dans les dispositions législatives et réglementaires proposées, je tente de repérer certains facteurs que l'on peut légitimement considérer lorsque la réalité des ressources raisonnablement disponibles nécessite un refus d'une demande de soutien. Parmi ces facteurs, on retrouve le coût, la sécurité, la santé (dans le contexte scolaire) ainsi que l'incidence qu'une décision de fournir un soutien ou d'intégrer un enfant en particulier dans une classe régulière pourrait avoir sur toute la classe. Bon nombre de ces répercussions seraient positives et amélioreraient l'expérience éducative de tous les élèves, mais certaines pourraient s'avérer négatives. Dans la mesure du possible, les changements devraient être apportés de manière à inclure tous les élèves dans les classes régulières, mais une solution ne peut convenir à tout le monde. Le prix de l'intégration complète à l'aide des services de soutien nécessaires est parfois trop élevé et cause une contrainte excessive.

Bien des composantes de cette proposition sont touchées par des questions liées aux ressources humaines et à la prestation intégrée des services, questions qui sont abordées à la section Résultat attendu 3. Le règlement d'un grand nombre de ces questions est beaucoup plus pressant que la modification des articles 11 et 12 de la *Loi sur l'éducation*. De plus, la mise en oeuvre pour le Résultat attendu 3 influera énormément sur une bonne partie du contenu des nouveaux articles 11 et 12.

Je conseille d'apporter les changements à la *Loi sur l'éducation* quand la mise en oeuvre des nombreuses recommandations beaucoup plus pressantes aura commencé à donner des résultats. Alors, le système sera mieux préparé à satisfaire aux normes législatives proposées dans les articles révisés de la Loi.

Recommandation 7 : Modifications aux articles 11 et 12 de la *Loi sur l'éducation*

7a) Que la ministre de l'Éducation modifie, après les cinq premières années de mise en œuvre des recommandations de ce rapport, ou plus tôt si c'est possible, les articles 11 et 12 de la *Loi sur l'éducation* comme suit :

7b) Que l'article 11 désigne un directeur d'école ou une équipe scolaire stratégique pour prendre les décisions concernant le placement des élèves au niveau de l'école. Quand une décision concernant le placement d'un élève en particulier est prise, l'article 11 devrait exiger que ce soit fait conformément au processus de planification énoncé à l'article 12 de même

que selon les règlements, politiques et lignes directrices du ministère de l'Éducation et des conseils d'éducation de district. Bien que le directeur d'école et les représentants scolaires concernés doivent agir sous la supervision générale du directeur général, les responsabilités susmentionnées doivent être déléguées principalement au directeur d'école et aux représentants scolaires.

7c) Que l'article 12 actuel soit remplacé par le texte suivant ou par un article semblable adapté à la mise en oeuvre des recommandations pour le Résultat attendu 3 :

- **12(1)a) À l'appui du préambule de la présente loi et conformément aux règlements, politiques et lignes directrices applicables, chaque directeur général doit s'assurer que les processus de planification et de mise en œuvre énoncés à l'article 12 sont respectés dans les écoles de ce district. Chaque directeur général doit s'assurer que le processus vise à générer les meilleurs résultats raisonnables possibles étant donné les ressources disponibles et les besoins en éducation de tous les élèves.**
- **12(1)b) À l'appui du préambule de la présente loi et conformément aux règlements, politiques et lignes directrices pertinents, les décideurs doivent, en vertu de l'article 12, faire tout ce qui est en leur pouvoir pour la prestation de l'aide et des services adéquats afin de promouvoir le développement de l'élève et d'offrir ces services de façon à normaliser le plus possible le programme de l'élève qu'il soit enseigné dans une salle de classe, une école, un établissement communautaire polyvalent ou toute combinaison de ces installations qui est dans le meilleur intérêt de l'élève, tout en tenant compte des besoins des autres élèves.**

« Normaliser » signifie faire en sorte que la planification et les programmes destinés aux élèves qui ont besoin de services de planification et de soutien supplémentaires permettent à ces élèves de développer un sentiment d'appartenance, de se sentir appréciés, d'avoir des occasions d'interagir avec leurs pairs et de prendre part à des activités avec eux, en plus d'avoir la chance d'établir des relations enrichissantes à l'école et dans l'ensemble de la communauté.

« Établissement communautaire polyvalent » signifie une installation qui offre des services de soutien communautaires et de santé à une grande variété de gens dans la collectivité.

- **12(2)a) Lorsque l'équipe stratégique des services aux élèves pertinente d'une école,**
 - i) après avoir évalué les besoins d'un élève et les services universels ainsi que les services de soutien aux élèves actuellement disponibles,**
 - ii) après avoir consulté les personnes qualifiées et**
 - iii) après avoir consulté les parents ou les tuteurs,**

détermine qu'un élève est un « élève qui requiert une planification et des services de soutien supplémentaires », l'enfant sera désigné comme un élève qui requiert une planification spéciale et des services de soutien supplémentaires aux fins de cette loi.

« Équipe stratégique des services aux élèves » désigne un groupe de personnes dans chaque école possédant les compétences afin d'aider à la planification des services pour un élève en particulier. Certains membres de l'équipe sont obligatoires (comme le directeur d'école et les enseignants-ressources) tandis que d'autres sont facultatifs et sont appelés à se joindre à l'équipe dans des circonstances particulières. Il peut s'agir d'un enseignant, d'un conseiller en orientation, d'un aide-enseignant, d'un préposé aux élèves ou d'un autre membre du personnel de l'école qui connaît l'élève et qui a établi une relation avec lui.

« Personnes qualifiées » désigne les personnes qui ont une expérience pratique ou professionnelle et qui comprennent le genre de difficultés que vit l'élève dont il est question.

- **12(2)b) Un élève qui a besoin d'une planification ou d'un soutien particulier signifie que pour réussir, atteindre son potentiel et être inclus dans l'école, l'élève nécessite une planification personnalisée ou des interventions particulières, des adaptations ou un soutien de façon permanente ou à court terme de la part des enseignants et d'autres professionnels ou paraprofessionnels.**
- **12(2)c) Un élève qui a besoin d'une planification ou de services de soutien supplémentaires a droit à ces services quand le personnel de l'école est mis au courant tout en tenant dûment compte de ce qui est possible selon les circonstances. Toutes les circonstances comprennent les ressources financières et humaines raisonnablement disponibles et les conséquences (le cas échéant) d'offrir ces services de soutien sur l'enseignement de l'ensemble des élèves dans le système scolaire.**

- **12(3) L'équipe stratégique des services aux élèves dirigera le processus de planification en conformité avec les règlements.**
- **12(4) La décision de l'équipe stratégique des services aux élèves d'une école en vertu du présent article doit être prise :**
 - a) sous réserve des politiques et règlements établis par le ministre;**
 - b) sous réserve des politiques et lignes directrices du conseil d'éducation de district;**
 - c) seulement à l'égard des élèves qui sont inscrits dans cette école.**

RÈGLEMENTS SUR LE PROCESSUS DE PLANIFICATION

Après avoir consulté ses collègues du Cabinet relativement à l'établissement d'un modèle de prestation intégrée des services, que la ministre de l'Éducation édicte des règlements qui régissent la mise en œuvre du processus de planification individuel des élèves (article 12) conformément au paragraphe 12(3) proposé ci-dessus. Les règlements permettraient d'offrir certaines garanties relativement au processus de planification et de mettre en œuvre la prestation intégrée des services abordée à la section du Résultat attendu 3. De nombreuses variables influenceront l'élaboration de ces règlements. Bon nombre de résultats ne sont pas prévisibles à ce stade-ci. La prochaine recommandation propose différents termes employés à prendre en considération et traite de certaines questions clés inhérentes au processus de planification. La façon de mettre en œuvre les recommandations de la section du Résultat attendu 3 influera sur une partie du contenu.

Recommandation 8 : Règlements sur le processus de planification

8a) Que la ministre édicte des règlements conformément au paragraphe 12(3) proposé. Les paragraphes qui suivent proposent différents termes à prendre en considération en tenant compte du fait que la façon de mettre en œuvre les recommandations de la section du Résultat attendu 3 influera sur une partie du contenu.

8b) Que le processus de planification pour les élèves qui ont besoin d'une planification et de services de soutien supplémentaires soit désigné comme un processus de planification individuel pour ces élèves. Le document de planification découlant de ce processus devra être désigné comme un plan individuel de l'élève ou un plan d'intervention.

8c) Avant d'officialiser un plan individuel de l'élève ou un plan d'intervention, que le processus de planification permette d'évaluer s'il existe des obstacles structurels ou systémiques ou un manque de programmes universels qui empêchent un élève de participer à l'école sans

un plan individuel de l'élève ou un plan d'intervention ou qui augmentent la nécessité de certains éléments du plan individuel de l'élève. Si de tels obstacles sont définis, le processus de planification doit également générer des recommandations destinées au plan d'amélioration de l'école qui est requis en vertu du paragraphe 28(2) de la *Loi sur l'éducation*.

8d) Que le processus de planification individuel pour l'élève soit dirigé par l'équipe stratégique des services aux élèves de l'école et permette la contribution des parents de l'élève à titre de participants actifs, et de l'élève le plus possible, en devenant plus accessible et invitant pour les parents. Le processus de planification individuel pour l'élève devra comprendre la participation de l'équipe multidisciplinaire du district et de tout fournisseur de services au gouvernement ou à la communauté chaque fois qu'il sera dans l'intérêt de l'élève d'agir ainsi.

8e) L'équipe multidisciplinaire du district désigne une équipe permanente de spécialistes professionnels et d'agents pédagogiques dans le district qui travaillent en collaboration avec le ministère de l'Éducation, le ministère de la Santé et du Mieux-être, le ministère des Services familiaux et communautaires et tout autre organisme pertinent désigné. L'équipe travaille avec l'équipe stratégique des services aux élèves au niveau de l'école afin d'aider à l'évaluation et à la planification pour les élèves ayant besoin d'un plan spécial et de services de soutien supplémentaires. Cette équipe est responsable de la coordination de la prestation intégrée des services lorsque l'intervention de plus d'un ministère est nécessaire.

8f) Que le plan individuel de l'élève ou plan d'intervention soit utilisé à titre de référence ou d'outil pour rendre compte par tous les organismes fournisseurs de services au gouvernement ou à la communauté qui prennent part au processus de planification et qui aident à la réalisation des objectifs définis dans le plan. L'efficacité du plan individuel de l'élève ou plan d'intervention et les progrès de l'élève par rapport à la réalisation des objectifs définis devront être évalués au moins deux fois par année.

8g) À l'appui du préambule de la présente loi, que le plan individuel de l'élève ou le plan d'intervention de chaque élève ayant besoin d'une planification ou de services de soutien supplémentaires permette de fixer les objectifs et les mesures des progrès de l'élève et d'élaborer un plan d'action visant la réalisation des objectifs établis. Les objectifs du plan individuel de l'élève ou plan d'intervention peuvent être polyvalents et porter, entre autres, sur les besoins éducatifs, comportementaux, sociaux et physiques de l'élève.

8h) Pour retirer un élève d'une classe régulière ou d'une école dans le cadre de son plan individuel ou plan d'intervention, ou en raison de la

sécurité ou des besoins éducatifs des autres élèves de la classe, il faudra prendre en considération ce qui suit :

- les raisons précises du retrait de l'élève;
- les effets sur les autres élèves de la classe si l'élève demeure dans la classe et s'il en est retiré;
- la responsabilité envers chaque élément du programme de cet élève et envers les services ou les soins à cet élève une fois qu'il aura quitté la classe régulière;
- la durée du retrait;
- les répercussions sur les progrès de l'élève de son retrait de la classe;
- comment et quand l'élève pourra réintégrer la salle de classe.

Il est important de noter que, dans bon nombre de cas, le retrait d'un élève d'une classe régulière à des fins pédagogiques peut s'avérer une expérience positive pour cet élève, qu'il soit handicapé ou non. Les considérations ci-dessus sont conçues pour veiller à ce que le droit de tous les élèves à l'enseignement soit pris en considération.

8i) Que toute décision de modifier le placement d'un élève ou de retirer ses privilèges qui est hâtée par un comportement perturbateur continu ou d'autres difficultés soit précédée d'une lettre aux parents qui précise la nature du problème et les invite à collaborer en réagissant de manière appropriée. Cette mesure ne s'applique pas si le comportement constitue un risque immédiat pour la sécurité ou s'il perturbe la classe de façon importante. Dans ce cas, l'école communiquera avec les parents immédiatement après l'incident en question.

8j) Que le plan individuel de l'élève ou plan d'intervention favorise dûment le « soutien naturel » qui fait appel aux autres élèves et à des occasions dans la collectivité quand cela convient, lequel soutien naturel appuiera la réalisation des objectifs du plan individuel de l'élève ou plan d'intervention et le respect des valeurs énoncées dans la *Loi sur l'éducation* et les règlements qui en découlent.

8k) Recourir, au besoin, à un professionnel ou paraprofessionnel pour la mise en œuvre des plans individuels des élèves ou plans d'intervention lorsque c'est pertinent. Les décisions concernant l'affectation des services de soutien professionnels et paraprofessionnels à des élèves en particulier dans le cadre d'un plan individuel de l'élève ou plan d'intervention doivent être prises par l'équipe multidisciplinaire du district en collaboration avec l'équipe stratégique des services aux élèves de l'école, l'élève et les parents de ce dernier, en tenant compte de l'intérêt de l'élève. Dans tous les cas, toute l'importance sera accordée à l'affectation des ressources financières et humaines raisonnablement disponibles et aux conséquences

d'offrir de tels services de soutien pour tous les élèves de l'école et du district.

ÉLÈVES AYANT DES BESOINS PARTICULIERS

L'article 12 de la *Loi sur l'éducation* et les règlements connexes proposés ci-dessus ne font pas référence, de façon notable, aux élèves ayant des besoins particuliers. En élargissant l'approche à l'inclusion, l'accent n'est plus mis sur les élèves ayant des besoins particuliers. Le système de services de soutien aux élèves proposé ci-dessus est toujours en mesure de répondre aux besoins des élèves qui reçoivent actuellement des services en vertu de l'article 12 et dépasse la portée de l'ancien article.

Bien entendu, il reste encore des questions à régler pour les élèves ayant des besoins particuliers, comme l'étendue de la garantie de la prestation de services et la responsabilité qu'a l'école d'offrir des services pédagogiques de manière non discriminatoire. Premièrement, qu'est-ce qu'une incapacité protégée en vertu des droits à l'égalité de la *Charte canadienne des droits et libertés* et des lois sur les droits de la personne? L'annexe P contient des extraits tirés de la *Charte canadienne des droits et libertés* et de la *Loi sur les droits de la personne* du Nouveau-Brunswick.

Un élément important de l'interprétation que font les tribunaux de ces dispositions consiste à reconnaître qu'une incapacité fait intervenir une composante sociale qui n'est aucunement liée à une condition biologique. Cette composante sociale est le « handicap défini par la société » qui découle de normes sociétales conçues pour les personnes physiquement aptes. Le concept de l'élément social d'une incapacité est très important et se trouve à la base d'une bonne partie de l'analyse de la structure éducative dans les recherches préliminaires et dans l'étude. Selon les termes de la Cour suprême du Canada :

« l'analyse... vise non seulement la suppression de la discrimination à l'endroit de personnes handicapées, elle cherche également à mettre un terme au "phénomène social du handicap". »¹⁶⁹

La responsabilité des institutions sociales de tenir compte de la situation des personnes handicapées et de les inclure est importante. Encore une fois, dans les termes de la Cour suprême du Canada, selon son interprétation de la garantie à l'égalité à l'article 15 de la *Charte canadienne des droits et libertés* :

Le paragraphe 15(1) garantit que les gouvernements ne peuvent pas, intentionnellement ou en omettant de prendre les mesures d'accommodement appropriées, stigmatiser l'affection physique ou

¹⁶⁹ *Québec (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse) c. Boisbriand (Ville)* [2000] 1 R.C.S 665 par J. L'Heureux-Dubé.

mentale sous-jacente ou attribuer à une personne des limitations fonctionnelles que cette affection physique ou mentale sous-jacente n'entraîne pas, ou encore omettre de reconnaître les difficultés supplémentaires que les personnes ayant une déficience peuvent éprouver à s'épanouir dans une société implacablement conçue pour répondre aux besoins des personnes physiquement aptes...¹⁷⁰

Recommandation 9 : Élèves ayant des besoins particuliers

9. Que la ministre de l'Éducation édicte un règlement ou élabore une politique qui appuie l'article 12 de la *Loi sur l'éducation* afin d'inclure les points suivants :

- **Les élèves ayant des besoins particuliers peuvent être considérés comme des élèves qui nécessitent une planification ou des services de soutien supplémentaires lorsque l'équipe stratégique des services aux élèves de l'école confirme qu'il est impossible de satisfaire les besoins de ces élèves au moyen de services universels ou d'autres programmes déjà offerts et que les besoins découlent d'une incapacité comme il est défini dans la *Charte canadienne des droits et libertés* ou la *Loi sur les droits de la personne* du Nouveau-Brunswick.**
- **Un élève présentant des incapacités importantes ou multiples qui est considéré comme « médicalement fragile » ou qui a besoin de soins de relève peut être un élève qui nécessite une planification ou des services de soutien supplémentaires. Les besoins d'une telle personne devraient être pris en considération de façon raisonnable dans la prestation des services du gouvernement, et le système d'éducation est une option, mais pas la seule.**
- **En vertu de la *Charte canadienne des droits et libertés* et de la *Loi sur les droits de la personne* du Nouveau-Brunswick, l'école s'acquitterait probablement de ses responsabilités si l'article 12 de la *Loi sur l'éducation* était respecté de bonne foi et qu'on offrait aux élèves ayant des besoins particuliers la chance de réaliser leur potentiel et d'acquérir les compétences nécessaires pour assurer leur autodétermination et leur participation active dans la société.**
- **L'interprétation légale de la garantie de la *Charte* en matière de droits à l'égalité exige d'accorder raisonnablement de l'importance aux besoins des élèves ayant des handicaps d'une façon équilibrée par**

¹⁷⁰ *Granovsky c. Canada (Ministre de l'Emploi et de l'Immigration)* [2000] 1 R.C.S. 703.

rapport aux besoins des autres élèves, tout en gardant à l'esprit qu'il est impossible de déterminer à l'avance le potentiel d'un élève.

ADAPTATION RAISONNABLE ET CONTRAINTES EXCESSIVES

Il peut être déconcertant d'assumer la responsabilité de satisfaire, de façon raisonnable, les besoins des élèves ayant des besoins particuliers. Les cours et les tribunaux se sont, eux aussi, penchés sur cette question. L'étude de la loi dans les recherches préliminaires souligne que le critère juridique de discrimination en vertu des lois sur les droits de la personne est de « prendre des mesures raisonnables à l'endroit de la personne nécessitant l'adaptation sans qu'il y ait contrainte excessive ». Le point précis de contrainte excessive est une question d'interprétation judiciaire. Comme il était indiqué dans la partie du cadre juridique du rapport d'information, le concept a été interprété de façon à signifier qu'une certaine contrainte est acceptable, particulièrement lorsque le système fait obstacle à l'adaptation ou à l'inclusion.

Un seuil important doit être franchi afin de prouver que des efforts ont été faits pour répondre aux besoins d'une personne handicapée. Toutefois, le seuil de contrainte excessive est atteignable. Les cours et les tribunaux ont fait preuve de considération envers les gouvernements qui subissent des compressions budgétaires réelles. Ils ont également considéré des facteurs comme la santé, la sécurité, les conséquences importantes sur les relations avec les employés et l'ampleur de l'intervention.

L'interprétation juridique des garanties de prestation des services sans discrimination énoncées dans les lois sur les droits de la personne exige de satisfaire les besoins des élèves ayant des besoins particuliers jusqu'au point d'en arriver à des contraintes excessives. Les tribunaux ont fait valoir qu'une certaine contrainte est raisonnable. Les contraintes excessives peuvent prendre la forme d'une adaptation déraisonnable, d'une impossibilité, d'un risque grave en matière de sécurité ou de santé ou de coûts démesurés. Voici d'autres facteurs permettant d'évaluer s'il s'agit de contraintes excessives¹⁷¹:

- l'interchangeabilité des effectifs et des installations;
- la grandeur de l'entreprise (dans ce cas, le district scolaire), qui peut jouer sur l'évaluation de ce qui représente un coût excessif;
- la facilité avec laquelle les installations peuvent s'adapter aux circonstances;
- les facteurs pertinents pour la sécurité sont l'ampleur du risque et l'identité des personnes qui s'exposent à ce risque;
- une atteinte importante à la convention collective.

¹⁷¹ *Central Alberta Dairy Pool*, par J. Wilson, tel que modifié dans *Central Okanagan School District No. 23 c. Renaud* [1992] 2 R.C.S. 970-974, par J. Sopinka.

Le syndicat ainsi que l'employeur ou le fournisseur de services ont l'obligation d'accommoder la personne handicapée. Le syndicat et la personne qui nécessite des mesures d'adaptation sont dans l'obligation d'agir raisonnablement en collaboration avec l'employeur ou le fournisseur de services qui s'efforce de satisfaire les besoins de la personne handicapée. Toutes les parties doivent agir de façon raisonnable.

Plus récemment, la Cour suprême du Canada a réexaminé les facteurs qui permettent d'évaluer s'il s'agit de contraintes excessives et a ajouté les facteurs suivants¹⁷²:

- Le coût est un facteur qu'il faut considérer, mais la « preuve constituée d'impressions » du coût n'est pas suffisante. Les représentants qui comptent sur une défense qui se sert des coûts doivent avoir sérieusement pensé à la faisabilité d'un accommodement donné et avoir effectué des recherches en ce sens.
- Dans un cas où on refuse carrément l'accommodement, il doit y avoir certains éléments de preuve qui lient le refus catégorique d'accorder même la possibilité d'accommoder à un risque excessif en matière de sécurité. La nature du risque en matière de sécurité et l'identité de la personne qui doit courir le risque sont des facteurs pertinents.

Il est possible de prouver que la mesure d'adaptation ne serait pas raisonnable et qu'elle entraînerait une contrainte excessive, un risque grave ou un coût excessif. Les cours et les tribunaux font preuve de considération envers les gouvernements qui subissent d'importantes compressions budgétaires. D'après les éléments de preuve, une planification à long terme ayant comme objectif l'amélioration de l'adaptation et de l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers aidera grandement à justifier une défense de mesure d'adaptation raisonnable jusqu'au point d'en arriver à des contraintes excessives. Le fait de reconnaître les coûts liés aux mesures d'adaptation pour certaines incapacités physiques et mentales et l'élaboration d'un plan à long terme afin d'améliorer l'inclusion et l'accessibilité constituent une bonne stratégie sur le plan juridique et éducatif. Il faut essentiellement se demander si la personne qui prend la décision d'exclure la personne handicapée ou de ne pas fournir les mesures d'adaptation a examiné toutes les autres solutions raisonnables et moins discriminatoires.

En plus de proposer une discussion (ci-dessus) sur les contraintes excessives et sur les mesures d'adaptation, l'article 1 de la *Charte canadienne des droits et libertés* (compris à l'annexe P) peut donner des conseils sur les restrictions des droits à l'égalité, y compris l'accommodement des personnes handicapées. Dans le cadre de l'étude de ce qui constitue des « limites raisonnables au sein d'une

¹⁷² *Colombie-Britannique (Superintendent of Motor Vehicles) c. Colombie-Britannique (Council of Human Rights)* [1999] 3 R.C.S. 868.

société libre et démocratique », les intérêts communs de toute la collectivité peuvent être examinés. La personne qui reçoit la réclamation d'égalité, que ce soit le conseil d'éducation de district, le gouvernement ou un particulier, a le fardeau de prouver qu'il s'agit de contraintes excessives ou de limites raisonnables aux droits à l'égalité. La norme de preuve est la prépondérance des probabilités.

Recommandation 10 : Adaptation raisonnable et contraintes excessives

10a) Que la ministre de l'Éducation élabore des lignes directrices et des politiques concernant l'étendue de l'incapacité et la norme de justification d'une adaptation raisonnable jusqu'au point d'en arriver à des contraintes excessives. Ces lignes directrices ou politiques devront être élaborées au plus tard un an après la publication de ce rapport. Les facteurs énumérés dans la liste non exhaustive suivante sont pertinents lorsqu'il s'agit de faire la preuve de 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 fondée sur le coût doivent avoir sérieusement pensé à la faisabilité de la mesure d'adaptation et avoir effectué des recherches à cet égard.**
- **La santé des membres de la communauté scolaire ou de la collectivité en général.**
- **La sécurité des membres de la communauté 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.**
- **La grandeur de l'entreprise (dans ce cas, le district scolaire), qui peut influencer l'évaluation de ce qui représente un coût 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, comme le syndicat et la personne qui demande des mesures d'adaptation.**
- **L'aspect pratique et raisonnable de différentes autres solutions moins exclusives.**

En vertu de la disposition de limites raisonnables de l'article 1 de la *Charte canadienne des droits et libertés*, voici un facteur qui peut être considéré comme une limite raisonnable possible à l'égalité (y compris sous la forme d'une mesure d'adaptation) :

- Le milieu propice à l'apprentissage pour l'ensemble des élèves dans la classe (effet sur les autres élèves). Le fardeau d'établir cette limite à l'égard des droits à l'égalité représente la principale « justification démontrable » plutôt que la seule prépondérance des probabilités, comme c'est le cas pour les autres facteurs susmentionnés. Le fardeau de la preuve repose sur le fournisseur de services qui refuse d'offrir les mesures d'adaptation.

10b) Que les conseils d'éducation de district, en collaboration avec la ministre de l'Éducation, organisent des séances de formation et d'instruction pour les directeurs généraux des districts, les directeurs de l'éducation, les responsables des services aux élèves, les directeurs d'école et tout autre administrateur s'occupant des questions d'incapacité et de mesures d'adaptation raisonnables examinées précédemment. Cette formation doit être offerte au plus tard un an après la publication de cette étude et doit faire partie de l'élaboration des lignes directrices ou des politiques en matière d'incapacités et de mesures d'adaptation.

10c) Que les conseils d'éducation de district fassent rapport de leurs décisions concernant la prestation des services éducatifs (surtout sur l'utilisation des lignes directrices susmentionnées) de même que sur les séances de formation et qu'ils incluent leur rapport dans le plan d'éducation du district qu'ils présentent à la ministre de l'Éducation.

RÉSULTAT ATTENDU 3

RESSOURCES HUMAINES ET PERFECTIONNEMENT PROFESSIONNEL

INTRODUCTION

Une composante clé pour une inclusion scolaire réussie est de pouvoir compter sur des professionnels ayant reçu une formation appropriée et qui remplissent des rôles bien définis et coordonnés. Durant la consultation, le dévouement du personnel à bien accomplir son travail était évident. On a aussi remarqué un écart considérable dans l'efficacité du personnel lors de la consultation. Des personnes compétentes et hautement qualifiées, et ce, à tous les échelons, sont au cœur de la réussite d'un système d'inclusion scolaire. Les « personnes » qui composent les ressources humaines sont un aspect capital. 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 pour la réalisation du potentiel du personnel enseignant à tous les échelons. 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 des ressources actuelles.

Dans cette section, couvrant les recommandations 11 à 29, plusieurs discussions portent sur le rapport élèves-membre du personnel. Le rapport élèves-membre du personnel est seulement un indicateur de l'accessibilité du service. Je vous invite donc à mettre un tel rapport en perspective, c'est-à-dire à le comparer avec d'autres indicateurs tels que les délais d'attente. La question, en dernier recours, demeure la prestation d'un service plus opportun.

Le processus de définition d'un rapport approprié d'élèves par membre du personnel est parsemé de difficultés. Certaines associations professionnelles proposent des rapports idéaux et ils sont indiqués, le cas échéant. En outre, il est évident que le nombre de professionnels requis peut aussi être influencé par la disponibilité des paraprofessionnels et d'autres soutiens ou services. De plus, les rapports actuels au Nouveau-Brunswick varient grandement selon le district scolaire, car les districts scolaires disposent d'une marge de manœuvre en ce qui concerne l'allocation de leurs budgets. 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. Il faut tenir compte de toutes ces considérations tout au long de cette section. Notamment, je recommande que, lorsqu'un district scolaire obtient un rapport d'élèves par effectif professionnel supérieur à celui recommandé dans le présent document, aucune mesure de

mise en œuvre prise en vertu de ce rapport ne devrait avoir d'incidence négative sur ce district scolaire ou sur ce rapport d'élèves par effectif professionnel.

LEADERSHIP EN INCLUSION SCOLAIRE

Le leadership à l'intérieur du système d'éducation est une composante clé pour atteindre l'objectif d'attirer et de conserver des ressources humaines de haute qualité et de fournir un excellent service afin de promouvoir l'inclusion scolaire.

Recommandation 11 : Leadership en inclusion scolaire

11. Que la ministre de l'Éducation, en collaboration avec le personnel du Ministère, lance une stratégie de développement du leadership qui ciblerait des postes clés au sein du système d'éducation, y compris le personnel du ministère de l'Éducation, les membres des conseils d'éducation de district, les directeurs généraux des districts, les directeurs de l'éducation, les responsables des services aux élèves et les directeurs d'école, ainsi que d'autres que l'on pourrait désigner.

Cette stratégie de développement du leadership devrait comporter l'élaboration et la mise en œuvre de politiques et de pratiques d'embauche afin de garantir que les personnes occupant 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 responsable dans leur secteur.

PROFESSIONNELS DE SERVICES EXTERNES

L'absence d'accès à des services professionnels compétents pour des programmes et des thérapies individualisés a surgi comme un thème important durant le processus de consultation au Nouveau-Brunswick. Les régions rurales, à la fois dans les communautés francophones et anglophones, 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 d'expression française au sein des communautés francophones pose un problème supplémentaire. On indique que les délais d'attente pour consulter certains professionnels sont longs. Certains font état de périodes d'attente qui peuvent aller de six mois à trois ans.

Le gouvernement du Nouveau-Brunswick devrait viser des délais d'attente ne dépassant pas trois mois pour consulter un professionnel. Les recommandations devraient être mises en œuvre graduellement sur une période de trois ans ou

d'au plus cinq ans. Le lieu de prestation des services externes et les ministères gouvernementaux auxquels sont rattachés ces professionnels représentent également des considérations importantes influant sur l'efficacité de la prestation des services et la fluidité des services dans la structure d'éducation. Cette question est abordée plus en profondeur dans la section intitulée « Prestation intégrée des services » des présentes recommandations. Dans divers scénarios avancés lors du processus de consultation (ils sont résumés à l'annexe M), on a proposé que ces professionnels soient abrités et rémunérés selon diverses configurations possibles.

Pour ce qui est de la question compliquée des rapports élèves-membres du personnel, l'information ne suffisait pas pour proposer des rapports dans toutes les catégories. Les associations professionnelles ou les ministères gouvernementaux ont seulement proposé des rapports idéaux dans quatre catégories. On relève également la question épineuse des divers rapports dans certaines catégories professionnelles pour les secteurs francophone et anglophone. Par exemple, si je comprends bien, le rapport des psychologues scolaires dans le secteur francophone se rapproche beaucoup plus de l'idéal proposé que le rapport équivalent dans le secteur anglophone. Donc, lorsqu'on part d'un rapport qui combine les chiffres des deux secteurs linguistiques, la promotion d'une norme visée pour les deux secteurs peut avoir des conséquences différentes dans les deux secteurs linguistiques. Par exemple, si le secteur francophone était content de son rapport élèves-psychologue scolaire, il pourrait choisir d'utiliser sa part équitable de l'argent alloué pour des psychologues afin d'attirer un professionnel d'expression française d'une autre catégorie – un problème important souligné lors des consultations. Le secteur anglophone, bien sûr, se servirait de son allocation pour des psychologues scolaires. On relève également la question complexe des différences entre les écoles urbaines et rurales ainsi que les difficultés éprouvées à attirer des professionnels de services externes dans les régions rurales et à les garder sur place. Dans une certaine mesure, je devrai compter sur le gouvernement pour mettre en œuvre ces recommandations de sorte qu'elles soient équitables pour les deux groupes linguistiques. Je reviendrai sur ces questions difficiles de financement équitable entre les deux secteurs linguistiques ou entre les écoles urbaines et rurales dans la section du Résultat attendu 5 plus loin dans ce rapport.

Vu l'ampleur d'un grand nombre des recommandations découlant de cette étude, la ministre de l'Éducation ne devrait pas apporter immédiatement de changements à la structure ministérielle et à la répartition des professionnels de services externes. Après une période de cinq ans, cette question devrait être réévaluée pour atteindre l'utilisation la plus efficace et la plus adéquate des ressources humaines.

Recommandation 12 : Professionnels de services externes

12a) Que la ministre de l'Éducation, en collaboration avec ses collègues du Cabinet, mette sur pied un comité interministériel afin de déterminer l'étendue des pénuries dans les principaux services professionnels externes qui ont une interaction avec l'éducation des élèves. Le travail de ce comité consisterait à analyser l'écart entre les délais d'attente actuels et souhaitables et, à partir de cette analyse, à quantifier les ressources humaines nécessaires. Les ressources professionnelles externes sont présentées plus loin dans cette recommandation. Un tel comité devrait être mis sur pied dans les six mois suivant la publication de ce rapport. Il devrait terminer son travail dans l'année suivant sa création.

12b) Que la ministre de l'Éducation, en collaboration avec ses collègues du Cabinet, tente de réduire les délais d'attente pour consulter des professionnels en établissant un plan destiné à attirer et à garder sur place les professionnels externes afin d'accroître leur nombre dans la province et en s'efforçant d'améliorer les rapports dans autant de régions que possible. Les statistiques et les propositions présentées dans le tableau ci-après ressortent des consultations et fournissent des objectifs à examiner. Il ne s'agit pas d'une liste complète. Nous invitons les représentants des ministères pertinents à fournir les données qui manquent dans le tableau comme première mesure pour dresser un plan.

PRINCIPAUX PROFESSIONNELS DE SERVICES EXTERNES¹⁷³

PROFESSIONNEL	RAPPORT ACTUEL	RAPPORT PROPOSÉ	PROPOSÉ PAR
Orthophonistes	M-12 1:3767	1:1560	Ministère de la Santé et du Mieux-être en vertu du Plan d'apprentissage de qualité
Psychologues scolaires	M-12 1:2027	1:1000	National Association of School Psychologists
Travailleurs sociaux	M-12 1:3719	1:3000	School Social Workers Assoc. of America
Infirmières (IA/IAA)	0	1:1400	Ministère de l'Éducation

¹⁷³ Ce tableau est fondé sur les chiffres qui datent d'un peu plus d'un an. Il combine le nombre de professionnels et d'élèves dans les deux secteurs linguistiques au Nouveau-Brunswick.

Thérapeutes en autisme	Données non disponibles	-	-
Professionnels de la santé mentale	Données non disponibles	-	-
Physiothérapeutes	Données non disponibles	-	-
Ergothérapeutes	Données non disponibles	-	-
Audiologistes	Données non disponibles	-	-

12c) Que le gouvernement du Nouveau-Brunswick alloue les ressources financières nécessaires pour attirer, maintenir et accroître le nombre de fournisseurs de services professionnels externes dans la province, et ce, sur une période raisonnable. Des progrès devraient être réalisés afin d'améliorer les rapports élèves-effectif professionnel au cours de chacune des années après la publication de ce rapport.

12d) En reconnaissant l'importance des répercussions financières implicites à cette augmentation des ressources humaines tout en tenant compte du fait qu'il est vital d'avoir des ressources externes adéquates pour la prestation intégrée de services acceptables, je recommande que le gouvernement du Nouveau-Brunswick crée un comité interministériel pour concevoir et mettre en œuvre une approche graduelle en ce qui concerne l'augmentation du nombre de professionnels des services externes et qu'il se concentre sur les postes les plus importants qui, d'après mon analyse empirique des consultations, incluraient les postes suivants. Les objectifs recommandés en matière de rapports et la sélection des domaines prioritaires ne sont pas arrêtés; ils doivent servir de guide au comité interministériel.

Orthophonistes : dans un an, réduire le rapport à 1:3000; dans trois ans, le réduire à 1:2500; dans cinq ans, le réduire à 1:2000. Après cinq ans, réévaluer les besoins et l'incidence des autres mesures visant à diminuer les délais d'attente.

Psychologues scolaires : dans deux ans, réduire le rapport à 1:1500; dans cinq ans, le réduire à 1:1000. Après cinq ans, réévaluer les besoins et l'incidence des autres mesures visant à diminuer les délais d'attente.

Travailleurs sociaux scolaires : dans deux ans, réduire le rapport à 1:3500; dans cinq ans, le réduire à 1:3000. Après cinq ans, réévaluer les besoins et l'incidence des autres mesures visant à diminuer les délais d'attente.

Infirmières (IAI/IAA) : dans deux ans, fournir des infirmières dans les écoles selon un rapport de 1:3500; dans cinq ans, un rapport de 1:2000. Après cinq ans, réévaluer les besoins et l'incidence de cette augmentation des ressources humaines.

Les rapports et la disponibilité des autres professionnels spécialisés de services externes devraient être suivis conjointement avec les délais d'attente. Dans trois ans, le gouvernement devrait réévaluer ces délais d'attente ainsi que les besoins, et ce, après la mise en œuvre des autres mesures destinées à réduire les délais d'attente.

Le gouvernement devrait créer ce comité interministériel dans l'année suivant la publication de ce rapport et le travail du comité devrait être terminé dans les cinq ans suivant sa création.

12e) Que la ministre de l'Éducation, en collaboration avec ses collègues du Cabinet, ajoute au mandat du comité susmentionné l'élaboration d'un plan à long terme afin de remédier au manque d'accès aux services de soutien externes. La considération des stratégies suivantes peut réduire le coût pour remédier au manque d'accessibilité aux professionnels de services externes.

- Collaboration avec les universités et les collèges communautaires afin d'encourager la formation des ressources humaines qui sont nécessaires (p. ex. programme de diplôme en médecine avec l'Université de Sherbrooke¹⁷⁴).**
- Recherche de partenariats avec les collèges communautaires du Nouveau-Brunswick, le College of Extended Learning de l'UNB et d'autres collèges dans la province afin d'offrir des cours paraprofessionnels innovateurs. Ces établissements possèdent des campus dans plusieurs régions rurales de la province.**
- Devenir un participant dynamique dans les salons de l'emploi afin d'augmenter le recrutement dans des secteurs clés établis. Participation aux salons de l'emploi dans les écoles secondaires, les collèges et les universités du Nouveau-Brunswick.**
- Former et encourager les gens qui travaillent et habitent déjà dans les régions rurales du Nouveau-Brunswick là où les pénuries sont plus marquées. Ce plan pourrait inclure des rabais dans les frais de scolarité et des stimulants fiscaux pour encourager l'accréditation et la formation postsecondaire.**

¹⁷⁴ Un partenariat entre l'Université de Moncton et l'Université de Sherbrook visant à former les médecins a été mentionné à l'une de nos séances de consultation en août.

- **Le gouvernement du Nouveau-Brunswick devrait s'assurer que les taux de rémunération de ces professionnels de soutien externes correspondent à ceux offerts dans d'autres régions du Canada.**
- **Collaboration avec les professionnels du secteur privé afin d'accroître l'accessibilité dans les régions où aucune personne du secteur public n'occupe le poste. Les collèges communautaires du Nouveau-Brunswick devraient être consultés puisqu'ils ont joué un rôle de premier plan dans la création de partenariats avec les professionnels du secteur privé.**
- **L'emploi de la technologie pour accroître l'accès aux professionnels grâce à l'organisation de téléconférences et à d'autres stratégies.**

12f) Reconnaissant 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.

AUDIOLOGISTES COMMUNAUTAIRES

Durant la phase de consultation de cette étude, on a insisté sur l'importance d'une bonne acoustique dans les salles de classe, et ce, à la fois dans les exposés écrits et oraux. L'Association des orthophonistes et des audiologistes du Nouveau-Brunswick (AOANB) n'a pas seulement soumis son mémoire (voir le résumé des recommandations à la phase 2, pages 160 et 161) et présenté des exposés oraux, mais elle a aussi fourni des systèmes de modulation de fréquences pour certaines des séances de consultation. J'ai été en mesure d'observer des salles de classe avec des systèmes de modulation de fréquences en place dans une école élémentaire à Woodstock, au Nouveau-Brunswick. La valeur de ces systèmes pour améliorer les communications et réduire le stress est difficile à réfuter. Comme c'est souvent le cas, le principal défi sera le coût et la priorité. J'inclus cette recommandation ici non pas pour accorder la priorité aux audiologistes communautaires par rapport à d'autres professionnels externes, mais pour accentuer le rôle important qu'ils pourraient jouer en vue d'améliorer l'éducation destinée à tous les élèves.

Recommandation 13 : Audiologistes communautaires

13. Que le gouvernement du Nouveau-Brunswick établisse le rôle de l'audiologiste communautaire pour les régions désignées de la province et attribue les ressources

financières nécessaires pour effectuer le travail. La fonction de l'audiologiste communautaire devrait être élaborée sous forme de politique appropriée, et une formation particulière devrait être offerte afin de préparer ces audiologistes à leur fonction dans les écoles. La fonction des audiologistes dans les écoles pourrait inclure ce qui suit, sans s'y limiter :

- **la mesure de l'acoustique dans les salles de classe;**
- **l'éducation concernant l'ouïe et l'apprentissage, l'acoustique de la classe et les systèmes de modulation de fréquences;**
- **l'évaluation et la vérification des systèmes de modulation de fréquences;**
- **les troubles du traitement des informations auditives (TTIA) – (évaluation et rééducation, information concernant l'effet de ces troubles sur l'apprenant en classe et recommandations subséquentes à l'intention de l'élève et du personnel enseignant).**

COMPÉTENCES DE BASE, ATTITUDES ET CONNAISSANCES FAVORISANT L'INCLUSION

Fondée sur les recherches préliminaires,¹⁷⁵ et le processus de consultation,¹⁷⁶ la liste suivante des compétences, attitudes et connaissances optimales contribuera 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 professionnels qui travaillent avec les enfants. Elle s'applique en plus des compétences et des connaissances qui sont plus particulières au rôle ou à la fonction des membres du personnel ou des professionnels externes. Il se peut que la liste ne soit pas complète et qu'elle nécessitera des modifications après une consultation pertinente, mais elle présente le mieux ce que j'ai ressorti de la consultation.

Recommandation 14 : Compétences de base, attitudes et connaissances favorisant l'inclusion

14a) Que la ministre de l'Éducation adopte sous forme de politique appropriée la liste suivante des compétences, attitudes et connaissances optimales qui sont cruciales pour la promotion d'un système d'inclusion scolaire efficace, ou modifie la liste de façon appropriée.

14b) Que la ministre de l'Éducation travaille avec ses collègues du Cabinet pour s'assurer que ces compétences, attitudes et connaissances soient reflétées dans les structures de prestation des services du gouvernement.

¹⁷⁵ Résumées dans la Phase 1 ainsi que dans les Annexes E et H.

¹⁷⁶ Voir Phase 2

14c) Que la ministre de l'Éducation travaille avec ses collègues du Cabinet pour s'assurer que ces compétences, attitudes et connaissances font partie des programmes de formation préalable à l'emploi et en cours d'emploi du personnel travaillant avec les enfants dans la province.

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 :

- **Connaissance générale du développement de l'enfant**
- **Vaste sensibilisation à la gamme de besoins particuliers**
- **Vaste sensibilisation aux cultures dominantes et minoritaires**
- **Connaissance de la douane**
- **Connaissance des atouts et possibilités de sa localité**
- **Connaissance des philosophies et pratiques de l'inclusion**

RÔLE STATUTAIRE DE L'ENSEIGNANT ET CONFIANCE DU PUBLIC ENVERS LES ENSEIGNANTS

Le contenu du perfectionnement professionnel dépend beaucoup de l'efficacité avec laquelle on définit clairement les rôles du personnel concerné dans le système. Dans la phase 2 du processus de consultation, on a relevé l'absence de clarté concernant les nombreux rôles et responsabilités comme un obstacle important à une prestation de services qui s'effectue de façon harmonieuse, ce qui constitue une source de frustration dans le système d'éducation. Les recommandations suivantes sont destinées à clarifier la définition du rôle et à proposer un perfectionnement professionnel pertinent. Encore une fois, ces recommandations s'appuient sur les recherches préliminaires, les consultations, mes propres expériences et réflexions.

Le rôle de l'enseignant consiste essentiellement à enseigner aux élèves et à gérer la classe qui lui a été confiée. Une notion implicite à ce rôle est le fait de répondre de manière proactive aux besoins divers des élèves présents dans la classe. Abstraction faite des élèves qui requièrent une solide intervention pour fréquenter l'école ou participer aux cours et aux programmes, une grande variété et diversité caractérisent toujours les autres élèves. L'inclusion scolaire exige des approches qui rendent justice à cette variété et diversité.

À l'heure actuelle, les enseignants au Nouveau-Brunswick connaissent des taux élevés de frustration et d'épuisement professionnel. Ils déclarent que les attentes à leur égard sont trop élevées, compte tenu des ressources et des appuis qui leur sont offerts. De plus, des difficultés importantes semblent surgir lors des communications avec certains parents et élèves. Les recommandations qui suivent traitent uniquement certains aspects de ces questions, notamment le rôle des enseignants ainsi que leur préparation ou formation pour assumer ce rôle. L'interdépendance complexe d'un certain nombre d'autres secteurs visés par les recommandations de ce rapport permettra d'atténuer également les nombreuses pressions qui contribuent aux difficultés susmentionnées des enseignants.

L'importance d'encourager la confiance du public envers les enseignants des écoles publiques ne peut être sous-estimée. Un bon nombre d'enseignants des écoles publiques ont reçu une formation poussée. Leurs expertise, expérience et connaissances devraient être largement connues et valorisées par les localités qu'ils desservent. On compte de nombreux enseignants compétents et très dévoués œuvrant dans les deux secteurs linguistiques au Nouveau-Brunswick. On compte également des enseignants qui font le minimum exigé pour conserver leur poste et qui ne se font pas un point d'honneur d'améliorer continuellement leurs connaissances et compétences. Le mécanisme proposé suivant cherche à fournir l'occasion à la collectivité de connaître ses enseignants, leurs antécédents et leur formation, suscitant par le fait même l'estime et la confiance à leur égard. Il s'agit aussi d'un mécanisme visant à encourager les enseignants à toujours continuer d'améliorer leurs compétences, à saisir les occasions de

perfectionnement professionnel et à chercher à atteindre l'excellence. Lors de la conférence qui a eu lieu en Finlande en octobre 2005, on a désigné la fierté au sein de la profession d'enseignant et le respect des enseignants dans la collectivité en général comme des facteurs importants expliquant les très bons résultats remportés par la Finlande aux tests du PISA.

Les tâches de l'enseignant sont actuellement énoncées au paragraphe 27(1) de la *Loi sur l'éducation*.

Recommandation 15 : Rôle statutaire de l'enseignant

15a) Que la ministre de l'Éducation modifie l'alinéa 27(1)b) afin d'insérer la locution « *de son potentiel d'apprentissage et* » pour que l'article se présente comme suit :

« déterminer et mettre en œuvre des stratégies d'apprentissage et d'évaluation qui favorisent un milieu d'apprentissage positif propice à la réalisation, par chaque élève, *de son potentiel d'apprentissage et des objectifs d'apprentissage prescrits* ».

15b) Que la ministre de l'Éducation modifie l'alinéa 27(1)d) afin d'insérer les qualificatifs « *serviable et soucieux du bien commun* » pour que l'alinéa se présente comme suit :

« servir d'exemple et encourager chaque élève à être honnête, juste, compréhensif, *serviable et soucieux du bien commun* et respectueux envers toutes les personnes ».

15c) Que la ministre de l'Éducation modifie l'alinéa 27(1)f) afin d'insérer la locution « *et toujours continuer à l'améliorer* » pour que l'alinéa se présente comme suit :

« faire preuve de compétence professionnelle *et toujours continuer à l'améliorer* ».

Recommandation 16 : Confiance du public envers les enseignants

16. Pour promouvoir la confiance du public envers la profession d'enseignant et pour souligner certaines compétences et le perfectionnement professionnel, les conseils d'éducation de district, par l'intermédiaire de leur directeur général du district, devraient conserver de l'information sur les compétences professionnelles de chaque enseignant (et d'autres membres du personnel) et publier des mises à jour à cet égard, y compris les études en cours, l'accréditation ou la formation sur les lieux

de travail. Cette mesure devrait être prise de concert avec les associations d'enseignants pertinentes et les associations regroupant d'autres membres du personnel pertinents. La publication de l'information se ferait seulement après avoir examiné toutes les répercussions possibles sur le plan de la protection des renseignements personnels d'une telle intervention.

COMPÉTENCES, ATTITUDES ET CONNAISSANCES DES ENSEIGNANTS

Outre les compétences de base, les attitudes et les connaissances du personnel désigné plus tôt, les enseignants ont besoin de compétences, d'attitudes et de connaissances particulières pour faire la promotion de l'inclusion dans l'école et la salle de classe. Selon les résultats du processus de consultation, un bon nombre d'enseignants du Nouveau-Brunswick ne possèdent pas les ensembles optimaux de compétences, d'attitudes et de connaissances pour promouvoir l'inclusion. Une capacité importante s'est développée au Nouveau-Brunswick pour promouvoir l'inclusion, mais il faudrait faire davantage.

Un point qui revenait souvent chez le personnel scolaire lors des consultations était le désir de recevoir plus de formation et de perfectionnement professionnel. Si l'on se fie aux deux examens menés dans l'ensemble du pays (voir les annexes I et H) sur la formation des enseignants, examens confiés à la sous-traitance, et aux résultats du processus de consultation, les programmes de formation préalable à l'emploi ne préparent pas convenablement les enseignants, ne les dotant pas de compétences, d'attitudes et de connaissances optimales pour promouvoir l'inclusion. Les recommandations suivantes sont destinées à promouvoir l'acquisition de compétences, d'attitudes et de connaissances optimales chez les enseignants tant dans la formation préalable à l'emploi que dans la formation en cours d'emploi.

Les alinéas 29a) b) et c) de la *Loi sur l'éducation* prescrivent que le ministre de l'Éducation doit établir 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. Donc il serait inopportun de rattacher les exigences trop étroitement avec 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 étudiants du niveau postsecondaire afin de mieux répondre aux besoins de formation préalable à l'emploi 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. Cette collaboration devrait commencer par la sélection cruciale des étudiants appropriés pour recevoir la formation d'enseignant.

Recommandation 17 : Compétences, attitudes et connaissances des enseignants

17a) En collaborant avec les facultés d'éducation (St. Thomas University, Université du Nouveau-Brunswick, Université de Moncton et Atlantic Baptist University), avec le Centre Meighen à Mount Allison University, Que la ministre de l'Éducation dresse une liste d'exigences particulières (tant pour les travaux de cours et l'expérience pratique) qui favorisent l'acquisition de compétences, d'attitudes et de connaissances optimales en vue de promouvoir l'inclusion. Cette liste devrait être comprise dans le règlement 2004-8 comportant les exigences du ministre pour obtenir le certificat d'enseignement.

17b) Que la ministre de l'Éducation, par l'intermédiaire des fonctionnaires pertinents du Ministère, offre des stimulants aux facultés de formation des enseignants ou à d'autres facultés connexes, afin d'encourager des formes particulières de perfectionnement professionnel qui favorisent les compétences et les habiletés en inclusion scolaire, comme il a été décrit plus tôt dans ces recommandations.

17c) Que la ministre de l'Éducation, par l'intermédiaire des fonctionnaires pertinents du Ministère, collabore avec les facultés de formation des enseignants et entame un dialogue avec elles afin de déterminer les titres de compétence requis pour être admis aux programmes universitaires de formation des enseignants et pour recruter les meilleurs candidats possibles aux fins de formation des enseignants au Nouveau-Brunswick.

17d) Que la ministre de l'Éducation s'assure 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.

17e) En concluant une entente en vertu du paragraphe 29b) de la *Loi sur l'éducation*, que la ministre de l'Éducation s'assure de prévoir dans les modalités et conditions de l'entente que la liste suivante, ou une forme modifiée de celle-ci, inclut les compétences et les connaissances optimales des enseignants qui favorisent l'inclusion.

Compétences :

- **Gestion de classe**
- **Création proactive d'un milieu d'apprentissage positif**
- **Pédagogie d'inclusion, renforcement de la collectivité et d'autres compétences d'inclusion**¹⁷⁷
- **Capacité d'enseigner dans un contexte de minorité linguistique (du moins pour les enseignants dans le secteur francophone)**
- **Capacité de faire participer activement les parents et d'autres partenaires**

Attitudes :

- **Ouverture à travailler en partenariat avec les parents, les organismes communautaires et d'autres**
- **Professionnalisme**

Connaissances :

- **Vaste sensibilisation à une diversité de besoins particuliers**
- **Connaissance de l'autisme, des troubles d'apprentissage, du trouble déficitaire de l'attention (TDA), du trouble d'hyperactivité avec déficit de l'attention (THDA), d'autres besoins particuliers ainsi que des nombreux troubles du comportement**¹⁷⁸
- **Connaissance de la douance et des styles d'apprentissage découlant de diverses cultures**
- **Connaissance des outils de la technologie**
- **Connaissance d'une variété de méthodes d'enseignement et d'évaluation qui font la promotion de l'inclusion et de l'accomplissement**¹⁷⁹

17f) En permettant l'exécution de stages pédagogiques dans les écoles en vertu de l'article 29c) de la *Loi sur l'éducation*, que la ministre de l'Éducation s'assure que les stages pédagogiques sont évalués partiellement en fonction des compétences, des attitudes et des connaissances optimales susmentionnées. La ministre devrait aussi s'assurer que les enseignants stagiaires sont exposés à des contextes variés dans lesquels ils peuvent acquérir de l'expérience auprès de la plus grande diversité d'élèves que possible.

¹⁷⁷ Voir l'annexe E.

¹⁷⁸ 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 durant 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.

¹⁷⁹ Voir l'annexe E.

Pour appuyer cet objectif, que la ministre et ses collègues, en collaboration avec les collectivités des Premières Nations, discute de la possibilité d'établir, dans la mesure du possible, une rotation obligatoire des enseignants stagiaires dans les écoles gérées par des conseils de bande dans la province. Cela permettrait d'offrir un soutien supplémentaire aux collectivités des Premières Nations et une expérience plus variée aux nouveaux enseignants.

PRÉPARATION DU PERSONNEL DE FORMATION PROFESSIONNELLE

Comme il sera évident dans les prochaines recommandations, je préconise un retour à plus de possibilités de formation dans les métiers pour tous les élèves – non seulement pour les élèves ayant des besoins particuliers ou d'autres troubles d'apprentissage. Ce volet de formation professionnelle ne devrait pas être simplement un retour à l'ancien modèle d'école des métiers, mais à un nouveau modèle imaginatif conçu pour mettre en valeur des compétences monnayables et combler des lacunes sur le marché de l'emploi actuel. Cela exigera une évaluation des compétences, des connaissances et des attitudes qui conviendront le plus aux enseignants de formation professionnelle dans un contexte d'inclusion scolaire. Cela nécessitera également des discussions avec les collèges communautaires et les universités du Nouveau-Brunswick et ultimement du financement afin de doter le système d'enseignants de formation professionnelle qualifiés. On devrait également explorer diverses possibilités innovatrices pour obtenir la collaboration du milieu des affaires du Nouveau-Brunswick à la fois dans le secteur public et privé.

Recommandation 18 : Préparation du personnel de formation professionnelle

18a) Que la ministre de l'Éducation forme un comité réunissant des fonctionnaires pertinents du ministère de l'Éducation, des représentants d'universités et de collèges communautaires et des membres du milieu des affaires afin de créer un modèle de préparation du personnel de formation professionnelle pour remanier la structure de formation professionnelle.

18b) Que la ministre s'assure que le comité susmentionné s'occupe de la conception, de la structure et du programme d'études pour la formation professionnelle ou travaille étroitement avec un organisme qui a reçu le mandat de concevoir le programme de formation professionnelle remanié.

18c) Que le gouvernement du Nouveau-Brunswick réserve des ressources suffisantes pour la préparation des enseignants de formation professionnelle qui travailleront dans la province du Nouveau-Brunswick. Il

faudra mettre graduellement en oeuvre la prestation de ces programmes de préparation des enseignants de formation professionnelle au cours des cinq prochaines années en tenant compte des ressources disponibles et d'autres contraintes raisonnables.

PERFECTIONNEMENT PROFESSIONNEL EN COURS D'EMPLOI

Le perfectionnement professionnel en cours d'emploi pour les enseignants 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. Ce perfectionnement devrait 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, c'est-à-dire la pensée critique et la résolution de problème.

La formation en cours d'emploi est particulièrement importante en raison des départs à la retraite imminents des *baby-boomers* et du nombre grandissant de jeunes exerçant la profession d'enseignant. On semble également beaucoup se préoccuper de la mesure dans laquelle la formation universitaire préalable à l'emploi prépare les enseignants à relever les défis de l'inclusion scolaire, de la gestion du comportement et du travail en équipe. Vu les ressources limitées, la formation en cours d'emploi devrait être axée sur des objectifs stratégiques, être ciblée et offerte d'une façon coordonnée et cohérente. 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 une population immigrante grandissante, à une population autochtone et à la diversité en général.

Recommandation 19 : Perfectionnement professionnel en cours d'emploi

19a) Que la ministre de l'Éducation continue de prévoir régulièrement des possibilités d'apprentissage, d'échanges et de formation de réseaux pour la promotion de l'inclusion scolaire et la prestation de services de haute qualité auprès d'élèves nécessitant une certaine planification ou un soutien supplémentaire. Ces possibilités peuvent être organisées à l'échelle de l'école, du district et de la province, là où le personnel se rassemble pour dialoguer, échanger sur des stratégies efficaces et discuter des difficultés.

19b) Que la ministre de l'Éducation encourage les districts et les écoles à élargir les programmes de mentorat pour les enseignants, en faisant appel, dans la mesure du possible, aux enseignants à la retraite et en utilisant les crédits réservés dans le budget 2005 – 2006 pour ce genre de mentorat.

19c) Que la ministre de l'Éducation augmente de une journée par année le nombre de jours de perfectionnement professionnel en cours d'emploi à l'échelle de la province et que les conseils d'éducation de district en fassent autant à l'échelle du district, et ce, dans le but de renforcer la capacité pour l'inclusion scolaire au Nouveau-Brunswick.

19d) Que la ministre de l'Éducation, de concert avec ses collègues du Cabinet, réserve les fonds nécessaires pour permettre ce supplément de formation en cours d'emploi.

19e) Que la Fédération des enseignants du Nouveau-Brunswick, à titre d'agent négociateur des enseignants du Nouveau-Brunswick, demande l'ajout d'un jour de perfectionnement professionnel à l'année scolaire (sans coût supplémentaire à la province) dans les points à discuter pour la prochaine ronde de négociation collective. Il pourrait s'agir uniquement d'une mesure temporaire destinée à favoriser le processus de mieux former le personnel pour mettre en œuvre plus efficacement l'inclusion.

19f) Que la ministre de l'Éducation, de concert avec les conseils d'éducation de district, élabore un plan stratégique en vue de développer et d'augmenter la capacité d'inclusion et d'excellence dans la prestation de services chez les professionnels de l'enseignement dans la province. Fondée sur les recherches préliminaires et le processus de consultation, l'annexe Q donne un aperçu des idées préliminaires, du contenu et de l'orientation pour ce plan de perfectionnement professionnel stratégique.

Il est recommandé que le perfectionnement professionnel stratégique en cours d'emploi relativement à la mise en œuvre de l'inclusion scolaire au Nouveau-Brunswick commence par les directeurs d'école et d'autres administrateurs clés, afin qu'ils puissent offrir un leadership sur l'inclusion. On a désigné cette question comme étant vitale lors des consultations.

19g) Que le plan stratégique susmentionné inclue le personnel des écoles dirigées par les bandes des Premières Nations pour ce qui est des possibilités de formation et de perfectionnement professionnel.

19h) Que la ministre de l'Éducation, en collaboration avec les universités de la province, explore la possibilité de créer un environnement d'apprentissage en ligne pour l'inclusion scolaire. Ces cours et ces programmes pourraient être conçus en fonction de l'ensemble des professionnels et des paraprofessionnels de l'enseignement partout dans la province. Un ensemble varié de cours en ligne, de cours d'été et de cours durant les fins de semaine est recommandé à titre de modèle le plus efficace et le plus abordable pour la province.

Une université intéressée pourrait créer et entretenir le site Web, ou le service d'apprentissage électronique du ministère de l'Éducation, en ayant recours à son portail nouvellement créé destiné aux enseignants ou en utilisant l'environnement WebCT (où les cours du secondaire sont actuellement offerts par enseignement à distance).

19i) Que le gouvernement du Nouveau-Brunswick accorde des rabais sur les frais de scolarité ou des remboursements d'impôt aux enseignants qui poursuivent des études supérieures (à temps plein ou à temps partiel) dans des secteurs d'études consacrés à l'éducation spéciale ou à l'inclusion scolaire ou à l'éducation des Autochtones. Ces enseignants-maîtres pourraient ensuite servir de mentors¹⁸⁰ et contribuer à la formation des autres enseignants.

RÔLE ET PERFECTIONNEMENT PROFESSIONNEL DES DIRECTEURS D'ÉCOLE

La recherche et les séances de consultation ont confirmé que le directeur d'école joue un rôle déterminant dans la mise en œuvre de l'inclusion et l'établissement d'un esprit de collaboration et d'appartenance à l'école. Étant donné l'importance de la fonction et du rôle du directeur d'école pour la mise en œuvre de l'inclusion, sa formation et son perfectionnement professionnel sont essentiels. Pour obtenir des suggestions plus précises concernant le perfectionnement professionnel des directeurs d'école, veuillez consulter l'annexe Q.

Les tâches du directeur d'école sont actuellement énoncées au paragraphe 28(1) de la *Loi sur l'éducation*.

Recommandation 20 : Rôle et perfectionnement professionnel des directeurs d'école

20a) Que la ministre de l'Éducation modifie les tâches du directeur d'école inscrites au paragraphe 28(1) en changeant les alinéas 28(1)b) et 28(1)c) et en remplaçant l'alinéa 28(1)b) par ce qui le texte qui suit ou une formulation semblable :

« à titre de leader pédagogique de l'école, 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. »

20b) Que la ministre de l'Éducation adopte un règlement semblable à celui sur les certificats d'enseignement afin d'établir les exigences en vue

¹⁸⁰ Il pourrait s'agir d'un prolongement du programme de mentorat visant les enseignants au Nouveau-Brunswick, où des enseignants plus expérimentés aident les enseignants débutants.

d'obtenir un certificat d'aptitudes à la direction d'école¹⁸¹. Ce règlement devrait établir l'importance des compétences, des attitudes et des connaissances suivantes qui favorisent l'inclusion (en plus des autres compétences et connaissances nécessaires à l'exercice des fonctions du directeur d'école)¹⁸².

Compétences :

- Capacité de mobiliser les partenaires communautaires au profit de l'école et de tous ses élèves
- Capacité de mobiliser les parents comme partenaires en éducation
- Capacité de donner le ton en ce qui concerne le travail d'équipe, la coopération et l'inclusion parmi le personnel et les élèves de l'école
- Capacité d'assurer la médiation et de pratiquer la résolution non conflictuelle de différends

Attitudes :

- Une attitude positive envers tous les élèves
- Une appréciation de la diversité et de l'inclusion

Connaissances :

- Connaissance des atouts et des organismes de la collectivité
- Vaste sensibilisation à une diversité de besoins particuliers
- Connaissance de l'autisme, des troubles d'apprentissage, du trouble déficitaire de l'attention (TDA), du trouble d'hyperactivité avec déficit de l'attention (THDA), d'autres besoins particuliers ainsi que des nombreux troubles du comportement
- Connaissance de la douance et des styles d'apprentissage provenant de diverses cultures
- Connaissance de la technologie
- Connaissance d'une variété de méthodes d'enseignement et d'évaluation qui font la promotion de l'inclusion et de l'accomplissement¹⁸³
- Connaissance d'une variété de stratégies pour la gestion du comportement

¹⁸¹ Il s'agirait d'un prolongement du programme d'accréditation des directeurs d'école, qui fonctionne sur une base modeste et non officielle.

¹⁸² On ne s'attend pas à ce qu'un directeur d'école possède toutes les compétences précisées dans la liste suivante, mais il devrait en général correspondre à ce profil.

¹⁸³ Voir l'annexe E.

RÔLE ET PERFECTIONNEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS-RESSOURCES

À l'heure actuelle, ce poste est financé en vertu de l'éducation spéciale dans le secteur anglophone et en vertu de l'adaptation scolaire dans le secteur francophone. Ces enseignants exécutent toutes les tâches associées à l'enseignement spécialisé ainsi qu'à la planification, aux réunions et à la coordination. En se basant sur le processus de consultation, il semble que les enseignants-ressources possèdent un niveau de qualification équivalent à la maîtrise. On constate un taux d'épuisement professionnel élevé, en raison d'un haut taux de roulement chez le personnel.

À l'heure actuelle, les principales tâches des enseignants-ressources sont de faciliter le processus de planification de l'intervention individuelle et d'enseigner aux enfants en difficulté. Le conflit entre ces deux rôles peut être une source de tension pour les enseignants-ressources. La tension entre ces deux rôles (et parfois des rôles conflictuels) sera atténuée par les résultats des nombreuses recommandations présentées tout au long de ce rapport.

Pour enseigner aux élèves, les enseignants-ressources adoptent l'approche de « retrait » de la classe ordinaire. Cette approche peut continuer à être utile pour l'enseignant-ressource ou d'autre personnel de soutien à l'intérieur d'un cadre d'inclusion, quoique cette démarche devrait être abordée dans le cadre du processus établi au Résultat attendu 2. Lorsqu'un enseignant-ressource travaille avec de petits groupes, il faut veiller à ce que les besoins de ces groupes soient semblables et à ce qu'ils obtiennent les avantages du travail en petits groupes.

La ministre de l'Éducation a récemment embauché des enseignants spécialisés en alphabétisation. Il s'agit essentiellement d'enseignants-ressources ayant un domaine de spécialité. Il peut s'avérer profitable d'encourager ce genre de spécialisation et de développement d'expertise. Évidemment, un enseignant-ressource ne peut pas être expert dans tous les domaines. Comme il a été mentionné dans les recommandations précédentes relativement à la prestation intégrée des services, le poste d'enseignant-ressource s'applique mieux à un contexte de collaboration permettant d'assurer au besoin l'accès à des experts.

En plus des compétences de base, les attitudes et les connaissances énumérées ci-dessus et d'autres compétences générales établies pour le poste d'enseignant-ressource, les enseignants-ressources ont besoin de compétences supplémentaires (indiquées dans la recommandation suivante) pour promouvoir l'inclusion. Durant l'étude, on a désigné les enseignants-ressources comme 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 stimulants fiscaux et des rabais sur les frais de scolarité, comme il a été recommandé plus tôt et préconisé dans d'autres provinces.

Recommandation 21 : Rôle et perfectionnement professionnel des enseignants-ressources

21a) La ministre de l'Éducation devrait établir un plan pour assurer la formation et le perfectionnement professionnels adéquats des enseignants-ressources, conformément aux compétences indiquées ci-après ou à une modification raisonnable de celles-ci, et elle devrait présenter ces compétences sous forme de politique appropriée.

Compétences :

- **Capacité de créer un climat et des liens positifs**
- **Capacité de déterminer correctement au départ les besoins des élèves et d'aiguiller, le cas échéant, les élèves ayant des besoins importants ou des difficultés plus complexes vers une équipe multidisciplinaire**
- **Compétences à faire fonctionner une variété d'appareils de technologie d'aide et pour en enseigner l'usage ainsi que pouvoir aider les élèves à déterminer leur besoin en matière d'appareils de technologie d'aide**
- **Compétences à établir des buts objectifs et mesurables pour une panoplie de besoins chez les élèves**
- **Capacité de faire participer activement les parents et d'autres partenaires**

Attitudes :

- **Approche centrée sur l'enfant**
- **Acceptation d'une vision large de l'inclusion comme le montre le travail effectué pour assurer une place adéquate à chaque élève dans la communauté d'apprentissage scolaire**
- **Ouverture d'esprit et ne pas porter de jugements à l'égard des élèves**

Connaissances :

- **Connaissance d'une variété de stratégies d'enseignement et d'évaluation qui font la promotion de l'inclusion et de la réalisation du potentiel de chaque élève¹⁸⁴**
- **Connaissance d'une gamme de besoins particuliers ainsi**

¹⁸⁴ Voir l'annexe E.

que de la nature de l'apprentissage chez les surdoués

- **Connaissance et utilisation de diverses méthodes pédagogiques et d'évaluation**
- **Connaissance du développement de l'enfant, du perfectionnement de l'apprentissage, des compétences et des stratégies pour l'apprentissage, des compétences et des stratégies pour la préparation aux tests**

21b) Que la ministre de l'Éducation participe à des discussions et à des négociations directes avec Mount Allison University et le Meighen Centre for Learning Assistance and Research¹⁸⁵ à Mount Allison University avec l'idée d'établir un programme de deuxième cycle universitaire financé dans le but de décerner un diplôme néo-brunswickois de deuxième cycle en inclusion scolaire.

21c) Que la ministre de l'Éducation participe aussi à des discussions directes avec l'Université de Moncton avec l'idée d'étendre son programme financé de deuxième cycle universitaire visant à décerner un diplôme néo-brunswickois de deuxième cycle en inclusion scolaire. Il importe également étudier la possibilité d'établir des liens entre les programmes proposés à Mount Allison University et à l'Université de Moncton.

21d) Que la ministre de l'Éducation évalue la rémunération des enseignants-ressources dans la province pour qu'elle corresponde au niveau de qualifications attendu et au niveau de responsabilité de l'emploi et qu'elle se compare à celle d'emplois similaires ailleurs. Cette évaluation doit se faire en accord avec les conventions collectives pertinentes.

21e) Dans les six mois suivant la réception de ce rapport, que la ministre de l'Éducation crée un comité pour mener une enquête sur le besoin d'enseignants-ressources dans chaque district et les ressources humaines disponibles. Le comité devrait terminer son mandat dans les six mois suivant sa création.

21f) En se basant sur l'enquête susmentionnée, que la ministre de l'Éducation améliore le rapport enseignant-ressource et élèves qui est de 1:238 (de la maternelle à la 8^e année) et de 1:325 (de la 9^e à la 12^e année). Il peut y avoir des écarts dans les rapports entre les secteurs anglophone et

¹⁸⁵ 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 difficultés d'apprentissage aux niveaux élémentaire, secondaire et postsecondaire. Le Centre Meighen est bien placé pour travailler avec d'autres établissements postsecondaires ainsi que directement avec les fonctionnaires 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, l'éducation des parents et de la collectivité, les programmes de recherche et le suivi.

francophone. Sous réserve des ressources financières, le nombre d'enseignants-ressources devrait augmenter progressivement comme suit :

- Dans l'année suivant la publication de ce rapport, réduire le rapport pour les élèves de la maternelle à la 8^e année à 1:200
- Dans les trois années suivant la publication de ce rapport, réduire le rapport pour les élèves de la 9^e à la 12^e année à 1:300
- Dans les quatre années suivant la publication de ce rapport, réduire le rapport pour les élèves de la maternelle à la 8^e année à 1:180
- Dans les six années suivant la publication de ce rapport, réduire le rapport pour les élèves de la 9^e à la 12^e année à 1:275

De nouveau, la forme précise d'amélioration des rapports peut varier quelque peu entre les secteurs anglophone et francophone du système d'éducation. Toutes les modifications proposées devraient toujours entraîner une amélioration du rapport enseignant-ressource et élèves.

21g) Que la ministre de l'Éducation, de concert avec ses collègues du Cabinet, réserve les ressources financières requises pour accroître le nombre d'enseignants-ressources et leur perfectionnement professionnel concernant ces composantes cruciales du système d'éducation. L'augmentation du nombre d'enseignants-ressources devrait s'échelonner sur une période de six ans.

RÔLE ET PERFECTIONNEMENT PROFESSIONNEL DES CONSEILLERS EN ORIENTATION

L'une des nombreuses questions soulevées lors des séances de consultation fut l'importance des transitions au sein du système d'éducation. Les transitions du niveau élémentaire au niveau secondaire jusqu'au niveau postsecondaire et au marché du travail peuvent poser des problèmes aux élèves, mais surtout pour les 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 pour les questions scolaires, sociales et psychologiques, et ce, sur une base individuelle et à la grandeur de l'école. Le nombre de conseillers en orientation est à la baisse et le problème est particulièrement aigu dans les petites régions rurales du Nouveau-Brunswick. Les conseillers en orientation jouent un rôle important dans le système scolaire et contribuent grandement à la mise en œuvre efficace de l'inclusion scolaire.

Recommandation 22 : Rôle et perfectionnement professionnel des conseillers en orientation

22a) Selon des sources du ministère de l'Éducation, actuellement le rapport entre conseiller en orientation et élèves est de 1:787 (pour la maternelle à la 12^e année). Que la ministre de l'Éducation réduise ce rapport à 1:700 au cours des trois prochaines années et à 1:500 dans les six prochaines années.

22b) Que la ministre de l'Éducation affecte des conseillers en orientation auprès des élèves de la maternelle à la 8^e année et de la 9^e à la 12^e année dans les secteurs anglophone et francophone.

22c) Qu'une formation préalable à l'emploi et en cours d'emploi adéquate soit offerte aux conseillers en orientation et que la ministre de l'Éducation facilite cette formation sur le plan des ressources financières et de la coopération avec les associations et les établissements concernés.

RÔLE ET PERFECTIONNEMENT PROFESSIONNEL DES AIDES-ENSEIGNANTS

À l'heure actuelle, on semble utiliser ce poste pour effectuer presque toutes les tâches ayant trait aux élèves exceptionnels 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 (AE), plus en accord avec la formation et la rémunération de l'aide-enseignant. Les aides-enseignants, comme le nom le suggère, devraient principalement aider l'enseignant dans la prestation des services d'éducation. Il est devenu évident, lors des séances de consultation, que les aides-enseignants veulent davantage de possibilités d'apprendre et de mieux se préparer à l'exercice de leurs fonctions.

L'insatisfaction concernant le taux élevé de roulement chez les aides-enseignants a été fortement communiquée lors du processus de consultation. Les clauses de « supplantation » ou de « jour de possibilité d'emploi » en vertu de la convention collective actuelle créent beaucoup d'instabilité au niveau de l'emploi et de perte de ressources en formation et en recyclage du personnel. On a également exprimé des préoccupations à propos des conditions de travail des aides-enseignants, y compris des préoccupations à l'égard des comportements agressifs et violents qui peuvent causer des blessures au personnel. De plus amples détails sont fournis dans la présentation écrite du Syndicat canadien de la fonction publique (SCFP) et dans les résumés de la compilation des recommandations de la phase 2, aux pages 62 à 64, ainsi que dans le résumé des consultations de l'annexe M. Dans une certaine mesure, la dotation d'aides-enseignants peut être une solution rapide aux préoccupations

des parents, mais ce n'est pas toujours la meilleure solution pour encourager l'inclusion scolaire. Ces aides-enseignants jouent un rôle important, mais ils ne sont pas des substituts pour les enseignants ou d'autres professionnels formés.

Recommandation 23 : Rôle et perfectionnement professionnel des aides-enseignants

23a) Que la ministre de l'Éducation crée et publie des énoncés de fonctions et des descriptions de travail pour les aides-enseignants sous la forme d'une politique appropriée. Un aide-enseignant ne devrait pas être affecté à un seul élève. Leurs tâches ne devraient pas être organisées expressément autour d'un élève exceptionnel ou d'une disposition en matière de service d'éducation spéciale.

Des tâches typiques appropriées doivent inclure ce qui suit :

- **Mener des activités avec des petits groupes d'élèves sous la direction d'un enseignant**
- **Accomplir des activités qui soutiennent un enseignant**
- **Organiser un jeu de rôle pour illustrer le comportement d'un bon élève (voir l'annexe E)**
- **S'occuper de la surveillance et de la supervision durant les examens, la récréation, l'heure du dîner, etc.**
- **Remplir d'autres tâches qui appuient le fonctionnement général de l'école ou de la classe selon les directives de l'enseignant ou du directeur d'école**
- **Participer à titre de membre des équipes scolaires stratégiques**

23b) En collaborant avec les collèges communautaires de la province, que la ministre de l'Éducation établisse des exigences particulières pour les cours d'aides-enseignants. Ces exigences décriraient les cours et les normes qui conviennent pour préparer les aides-enseignants à leur rôle et à la promotion de l'inclusion dans les écoles.

23c) Que la ministre de l'Éducation s'assure que les cours susmentionnés et d'autres cours pertinents sont offerts aux aides-enseignants de façon préalable à l'emploi et en cours d'emploi. Que la ministre travaille aussi avec les sections locales pertinentes du SCFP pour s'assurer que du temps et des ressources soient consacrés au perfectionnement professionnel.

23d) Que la ministre de l'Éducation, en collaboration avec l'équipe des ressources humaines, travaille avec le SCFP au sujet des clauses de « supplantation » de la présente convention collective afin d'offrir une stabilité et une sécurité à toutes les personnes concernées. Vu les discussions à ce sujet durant la consultation, il faudrait aussi que la

ministre de l'Éducation travaille en collaboration avec les directeurs généraux et le personnel du district pour créer une certaine stabilité dans les heures de travail des aides-enseignants.

Dans le cadre des discussions et des négociations susmentionnées, qu'on envisage sérieusement la possibilité d'accorder des heures de travail à temps plein aux aides-enseignants, ce qui ne réduirait pas seulement le problème de « supplantation », mais permettrait également aux aides-enseignants de faire partie des équipes scolaires stratégiques.

23e) Que la ministre de l'Éducation entame un dialogue continu avec le SCFP qui représente les aides-enseignants afin d'étudier les questions relatives aux conditions de travail. Au nombre des questions relatives aux conditions de travail figurent la définition du rôle de l'aide-enseignant et la responsabilité à l'égard de certaines interventions médicales pratiquées par les aides-enseignants. De plus, la sécurité des aides-enseignants qui doivent travailler seuls avec des élèves affichant des comportements agressifs ou qui ont des antécédents de violence est une source de préoccupation importante. Dans le cadre de ce dialogue avec le SCFP, on devrait accorder une attention à la responsabilité du système scolaire dans la gestion de ces risques.

RÔLE DES PRÉPOSÉS AUX ÉLÈVES

Ce poste existe théoriquement au Nouveau-Brunswick, mais ne semble pas être souvent utilisé. La fonction principale de la personne titulaire de ce poste consiste à s'occuper des élèves qui ont besoin d'une aide individuelle intensive pour être physiquement présents à l'école. À l'heure actuelle, dans de nombreux cas, ce sont les aides-enseignants qui comblent ce besoin.

Les préposés aux élèves sont assignés à un élève en particulier qui a besoin d'aide pour, par exemple, la toilette, le gavage, l'aspiration et la surveillance de la glycémie ou toute autre aide spécialisée afin de pouvoir participer à la vie scolaire et communautaire. 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. Le syndicat (SCFP) qui représente les aides-enseignants nous a dit que les aides-enseignants qui exécutent actuellement ce type de tâches ont reçu peu ou pas de formation à cet égard. Ce manque de formation nuit à la sécurité et à l'inclusion scolaire. Bon nombre de personnes ont exprimé un malaise important face à cette situation.

Dans le cas des élèves ayant des besoins particuliers qui requièrent les services d'un préposé aux élèves, la prestation de services de qualité tôt dans son développement peut réduire l'intensité des services dont il aura besoin plus tard. Afin d'assurer une meilleure qualité de service et de mieux favoriser l'inclusion, il

faut établir une description de poste, des normes, une formation et une rémunération appropriées pour les préposés aux élèves.

Il importe peu que le nom de ce poste soit préposé aux élèves ou autre. Au cours d'une séance de consultation, certains participants croyaient que ce poste était semblable à celui de « conseiller en services à la personne » au ministère de la Santé et du Mieux-être. Certains avaient l'impression que ce titre met davantage l'accent sur la nécessité du respect et d'une approche professionnelle dans l'exécution de ces tâches. Quel que soit le nom du poste, celui-ci devrait être axé principalement sur l'excellence de la prestation des services et devrait favoriser l'inclusion le plus possible.

La personne 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 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.

En plus des compétences de base, des attitudes et des connaissances énumérées auparavant, le préposé aux élèves doit posséder les compétences, les attitudes et les connaissances dont il sera question dans les recommandations suivantes. Les travailleurs de soutien autochtones qui jouent un rôle plus lié à l'éducation que celui des préposés aux élèves doivent faire preuve de compétences supplémentaires, notamment une connaissance de la culture autochtone et une sensibilité envers celle-ci.

Étant donné que ces postes nécessitent la participation d'autres ministères comme celui de la Santé et du Mieux-être, des Services familiaux et communautaires ainsi que du ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien, les recommandations suivantes proposent une collaboration entre la ministre de l'Éducation et les autres ministres.

Recommandation 24 : Rôle des préposés aux élèves

24a) Que la ministre de l'Éducation, en collaboration avec ses collègues du Cabinet, crée et publie des descriptions de postes, des normes ainsi qu'un modèle de formation et de rémunération à l'intention des préposés aux élèves sous la forme d'une politique pertinente. Au moment de l'élaboration de ces normes, il faudra tenir compte de l'ensemble suivant de compétences :

Compétences :

- La capacité d'offrir des services qui satisfont aux besoins individuels de l'élève tout en favorisant au maximum son indépendance ainsi que son inclusion dans la collectivité.
- La formation préalable ou en cours d'emploi devrait offrir des modules ou des cours particuliers visant l'obtention de compétences précises (aide pour la toilette, le gavage, l'aspiration, la surveillance de la glycémie, les appareils de levage).
- Il faut tenter de jumeler les préposés aux élèves avec les élèves selon l'expérience et la formation des préposés et les besoins particuliers de chaque élève.

Attitudes :

- Vouloir offrir un soutien visant l'égalité, la dignité et l'inclusion de tous les élèves.

Connaissances :

- Connaissance des installations, de l'équipement et des techniques appropriés en vue de la prestation des services de soutien en question.
- Connaissance des problèmes auxquels fait face cette clientèle et des difficultés en ce qui a trait à son inclusion dans la collectivité.

24b) Que le gouvernement du Nouveau-Brunswick crée un mécanisme de partage des responsabilités financières pour ces postes, suivant les recommandations de la section du Résultat attendu 2 : Élève exceptionnel et de la section du Résultat attendu 3 : Prestation intégrée des services. Un grand nombre d'élèves qui ont besoin de ce type de soutien continueront d'avoir ces besoins durant les nombreuses transitions et au-delà des limites de l'école. Il s'agit d'une ressource humaine idéale pour le partage des responsabilités financières.

24c) Que la ministre de l'Éducation, en collaboration avec ses collègues du Cabinet et les représentants d'employés pertinents, mette en place des mesures qui favorisent la stabilité de ces postes afin de permettre que la prestation des services aux enfants qui en ont besoin se poursuive.

RÔLE ET PERFECTIONNEMENT PROFESSIONNEL DES BIBLIOTHÉCAIRES ET AIDES BIBLIOTHÉCAIRE

Les bibliothécaires et les aides bibliothécaire jouent un rôle important dans la réalisation 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 dans 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 effet, 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 ce type de réalisation dans les bibliothèques de la province sont cruciales.

Le ministère de l'Éducation a récemment établi un partenariat fructueux avec les bibliothèques publiques à l'échelle de la province. Le rapport *Croire à la réussite* portant sur le *Plan d'apprentissage de qualité* fait état, avec fierté, du nombre de nouveaux membres qui se sont inscrits à la suite de ces initiatives. Ce partenariat est un énorme succès duquel on pourrait tirer d'autres avantages. Le réseau de bibliothèques publiques du Nouveau-Brunswick constitue un partenaire potentiel important pour la promotion des objectifs d'inclusion et du *Plan d'apprentissage de qualité* dans la province.

Recommandation 25 : Rôle et perfectionnement professionnel des bibliothécaires et aides bibliothécaire

25a) Que la ministre de l'Éducation travaille avec le syndicat (SCFP) pour s'assurer que les bibliothécaires et les aides bibliothécaire dans les écoles détiennent l'information, les compétences et les aptitudes requises pour favoriser la réalisation des objectifs d'inclusion dans les bibliothèques scolaires.

25b) Que le ministère de l'Éducation continue de développer la relation de partenariat qu'il a établi avec les bibliothèques provinciales afin d'exploiter les possibilités d'améliorer le caractère inclusif des bibliothèques de la province. Certaines initiatives pourraient comprendre des programmes d'échange pour la mise en place de mesures et de documents de différents formats en vue d'augmenter l'accès de l'école à des documents intéressants qui sont à jour et qui font la promotion de l'inclusion.

RÔLE ET PERFECTIONNEMENT PROFESSIONNEL DU PERSONNEL D'ENTRETIEN ET DES CHAUFFEURS D'AUTOBUS

Le rôle du personnel d'entretien et des chauffeurs d'autobus dans les écoles est également crucial, même s'ils sont souvent « en coulisse ». Ces derniers jouent un rôle important dans la sécurité de l'école. Le Syndicat canadien de la fonction publique (SCFP) représentant le personnel d'entretien et les chauffeurs d'autobus a fait part de ses inquiétudes concernant le peu de membres qui ont une compréhension suffisante de l'importance de leur rôle et des mesures à appliquer pour se protéger lorsqu'ils doivent nettoyer les liquides organiques. Il a également fait part de ses inquiétudes concernant la façon d'agir en cas de problèmes de comportement de la part de certains élèves.

Recommandation 26 : Rôle et perfectionnement professionnel du personnel d'entretien et des chauffeurs d'autobus

26a) Que la ministre de l'Éducation travaille en collaboration avec les représentants syndicaux régionaux qui représentent les membres du personnel d'entretien et les chauffeurs d'autobus afin de veiller à ce que l'information et les formations qui leur sont offertes soient suffisantes 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.

26b) Que cette collaboration entre la ministre de l'Éducation et les représentants syndicaux (SCFP) du personnel d'entretien et des chauffeurs d'autobus tienne également compte des problèmes de comportement violent et agressif de la part des élèves ainsi que de la réponse la plus efficace qui servirait le mieux l'intérêt de tous les élèves.

26c) Que la collaboration susmentionnée permette de trouver des moyens de mieux informer les membres du personnel d'entretien et les chauffeurs d'autobus sur l'éventail des besoins des divers apprenants dans les écoles et sur les nombreuses conditions difficiles qui pourraient influencer sur le comportement des élèves.

RÔLE DU PERSONNEL MÉDICAL (INFIRMIÈRES)

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 sur les élèves. Des questions ont été soulevées quant à leur compétence dans ce type de procédures, et à la responsabilité de ces travailleurs et du système scolaire en cas d'erreur. Beaucoup ont déploré la réduction du nombre d'infirmières scolaires, et certains ont remis en question l'inclusion d'élèves souffrant de graves problèmes de santé dans une classe régulière. Les élèves ne devraient pas être privés de l'accès à l'éducation en raison de leur état de santé, mais des questions complexes se posent quant à savoir quel est le meilleur cadre pour offrir cette éducation.

Recommandation 27 : Rôle du personnel médical (infirmières)

27a) Que la ministre de l'Éducation mette en place un comité destiné à étudier la prestation des services médicaux dans les écoles dont le mandat sera :

- 1. la définition des services médicaux par opposition aux services pédagogiques;**
- 2. le cadre éducatif le plus approprié pour les élèves ayant un état de santé très précaire;**
- 3. le rôle et la répartition des infirmières scolaires dans l'ensemble de la province;**
- 4. le rôle des préposés aux élèves et des aides-enseignants dans la prestation de services de nature médicale;**
- 5. la responsabilité de la prestation actuelle de services médicaux dans les écoles de la province.**

Ce comité devra rendre des comptes à la ministre de l'Éducation dans l'année suivant la publication de ce rapport.

RÔLE DES TRAVAILLEURS DE SOUTIEN EN AUTISME

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. D'après le récent litige sur l'autisme discuté dans les recherches préliminaires, la nécessité de services spécifiques pour l'autisme est indéniable. Dans le cadre d'une stratégie provinciale sur l'autisme, le rôle d'un travailleur de soutien en autisme devrait être défini avec la participation des nombreux groupes de défense qui s'intéressent à l'autisme et des spécialistes en la matière. Ce travailleur de soutien en autisme devrait travailler avec un élève particulier ou en petits groupes d'élèves autistiques. Cette personne devrait être désignée de façon très appropriée grâce à un processus de plan individuel de l'élève ou de plan d'intervention, car certains élèves du spectre de l'autisme nécessiteront différents niveaux d'intervention.

Recommandation 28 : Rôle des travailleurs de soutien en autisme

28a) Que la ministre de l'Éducation, en collaboration avec le Collège communautaire du Nouveau-Brunswick, le College of Extended Learning, d'autres établissements d'enseignement postsecondaire appropriés et des groupes de défense de l'autisme, crée des cours et des normes de soins pour les personnes qui travailleront avec des élèves atteints du trouble du spectre autistique. La ministre devrait considérer l'application d'une théorie de l'analyse appliquée au comportement et de l'intervention comportementale intensive (ABA/ICI) dans le programme de formation et les normes de soins à l'attention des élèves autistiques, bien que cela ne doive pas constituer la seule approche et ne devrait pas être réalisé de façon isolée.

28b) Que la ministre de l'Éducation crée et publie des politiques présentant la description du poste, les qualifications requises, la formation et la détermination de la rémunération appropriée pour les travailleurs de soutien en autisme.

28c) Que la ministre de l'Éducation, par l'entremise des fonctionnaires pertinents du ministère, examine s'il y a lieu en partenariat avec la Commission de l'enseignement spécial des provinces de l'Atlantique (CESPA), les services que la CESPA pourrait être en mesure d'offrir relativement aux troubles du spectre autistique, et qu'elle étudie la possibilité d'accords contractuels pour l'élaboration de stratégies telles que l'ABA/ICI ou d'autres stratégies de communication totale.

28d) Si ces services ne sont pas disponibles en français, et qu'ils sont par conséquent inappropriés pour le secteur francophone, que la ministre de l'Éducation envisage d'autres options pour offrir des services équivalents dans ce secteur.

RÔLE DES INTERVENANTS EN MATIÈRE DE COMPORTEMENT

À l'heure actuelle, un financement de ces postes semble avoir été ajouté dans le cadre de l'initiative sur le milieu propice à l'apprentissage. Les rapports sur cette initiative dans le cadre du processus de consultation ont indiqué que cette initiative s'était avérée utile et efficace. Les intervenants en matière de comportement ont exercé une influence positive, mais ces initiatives n'ont pas été continuées. Il reste très peu de travailleurs de soutien en comportement dans le système.

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 classe et à gérer des crises. En outre, on a souligné que la gestion de crises n'était pas formellement mentionnée dans la description du poste de quiconque.

Le rôle de l'intervenant en matière de comportement devrait aussi consister à faire partie de l'équipe d'intervention pour un élève aux prises avec des difficultés comportementales, ainsi qu'à gérer les crises, à servir de médiateur, à résoudre les conflits et à veiller à la sécurité. Il devrait aussi être disponible pour aider l'enseignant ou le directeur d'école à répondre à des situations de crise et pour contribuer à la planification de mesures préventives. Il pourrait jouer un rôle important dans la prévention de la violence scolaire.

Recommandation 29 : Intervenants en matière de comportement

29a) Que la ministre de l'Éducation reconnaisse le rôle important et unique des intervenants en matière de comportement dans les écoles en créant pour ces postes un crédit au budget des districts scolaires ainsi qu'en désignant un rapport approprié entre le nombre d'élèves et d'intervenants en matière de comportement au plus tard deux ans après la publication de ce rapport.

29b) Que la ministre de l'Éducation collabore avec le personnel et les administrateurs scolaires, ainsi qu'avec les établissements agréés de la province, pour définir les rôles et les responsabilités des intervenants en matière de comportement et élaborer un programme d'agrément approprié.

29c) Que la ministre de l'Éducation crée et publie des politiques précisant les rôles et les responsabilités des intervenants en matière de comportement, ainsi que les compétences et les qualifications nécessaires. Ce faisant, elle devra tenir compte de l'ensemble suivant de compétences ou de modifications raisonnables à ces compétences.

Compétences :

- **Stratégies efficaces de soutien comportemental positif;**
- **Gestion et planification efficaces des crises;**
- **Intervention non violente en situation de crise, médiation et résolution des conflits;**
- **Capacité à motiver les parents et les élèves à travailler ensemble pour obtenir un comportement positif.**

Attitudes :

- **Vouloir des relations communautaires positives à l'échelle de l'école.**

Connaissances :

- **Connaissance approfondie du développement de l'enfant et des difficultés comportementales en particulier;**
- **Connaissance approfondie des techniques et de la mise en place d'un soutien comportemental positif, de l'intervention non violente en situation de crise, de la médiation et de la résolution des conflits.**

RÉSULTAT ATTENDU 3

PRESTATION INTÉGRÉE DES SERVICES

INTRODUCTION ET CONTEXTE

Partout au Canada, les systèmes d'éducation sont aux prises avec la question de la prestation intégrée des services. 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 les services aux élèves et les offrent. Nous reconnaissons qu'il existe un désir général de coopération et de création d'un continuum harmonieux pour la prestation de services. 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 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 la bureaucratie de la province en question.

Au Canada, différents modèles touchant divers aspects de la prestation intégrée des services ont vu le jour, dont certains sont décrits brièvement ci-après. De plus amples renseignements concernant les modèles CAYAC et *School^{plus}* de la Saskatchewan sont fournis dans les recherches préliminaires et l'annexe R, qui ont été préparés pour moi par Cathy Thorburn.

Le modèle du comité d'action pour l'enfance et la jeunesse (Children and Youth Action Committee ou CAYAC) est actuellement en usage en Colombie-Britannique et en Nouvelle-Écosse. Une analyse plus approfondie de ce modèle tel qu'il est appliqué en Nouvelle-Écosse a été effectuée. Les comités CAYAC en Nouvelle-Écosse sont composés de groupes d'administrateurs de haut niveau qui se rencontrent régulièrement et qui préparent leurs ordres du jour en fonction de problèmes d'intérêt commun tant aux niveaux régional que provincial. Ils discutent de problèmes opérationnels et systémiques, notamment l'adaptation des politiques pour chacun des services. Le modèle CAYAC n'a pas tendance à traiter les cas de façon individuelle, et ce comité néo-écossais a récemment collaboré à la production d'un rapport sur l'état de mieux-être des enfants dans la province.

Les partenariats bilatéraux « dérivés » de CAYAC qui ont vu le jour dans le cadre de réunions du comité CAYAC et qui se sont transformés en approche bilatérale ou multilatérale entre les services ou au sein de ceux-ci constituent un autre avantage de ce modèle. Les seuls coûts liés au modèle CAYAC sont les salaires, les avantages et les services de soutien offerts au directeur CAYAC, dont le bureau alterne entre les services participants. D'après l'expérience de la Nouvelle-Écosse, il semble que l'efficacité du modèle CAYAC repose sur la

capacité des membres ayant suffisamment de pouvoirs pour s'engager à investir les ressources nécessaires.

Grâce à son modèle *School^{plus}*, la Saskatchewan propose une approche globale à la prestation intégrée des services. Certains des nombreux avantages importants de ce modèle sont expliqués en détail à l'annexe R préparée par Cathy Thorburn. Ce modèle propose entre autres des techniques de financement innovatrices, et met l'accent sur les services après l'école ou liés à l'école. Il n'est pas clair si ce modèle a été mis en œuvre dans toute la Saskatchewan. Après ma visite en Saskatchewan le 21 novembre 2005, il semble qu'il avait été mis en œuvre sous une forme simplifiée, que les ressources financières proposées par le groupe de travail initial avaient été réduites. Essentiellement, le modèle *School^{plus}* ressemble à une entente interministérielle. À la suite du rapport du groupe de travail sur le modèle *School^{plus} – A Vision for Children and Youth 2001*, tous les ministères ont signé l'entente en tant que fournisseurs de services intégrés. Nos recherches montrent que les pratiques varient dans la province. Malgré le fait que le modèle et le rapport *School^{plus}* proposent certains concepts très généraux et utiles, il semble que la réalisation du modèle en vertu d'une entente interministérielle a certaines limites lorsqu'il s'agit de la mise en œuvre de première ligne. Quoi qu'il en soit, le modèle de la Saskatchewan semble être le plus axé sur la collaboration et le mieux coordonné. Ces impressions positives ont été renforcées par ma visite en Saskatchewan, en novembre.

Bien qu'elle reconnaisse que le modèle de la Saskatchewan ne soit pas parfait, M^{me} Thorburn classe le modèle *School^{plus}* comme le meilleur des quatre qu'elle a examinés. Elle conclut à la page 4 de l'annexe de son rapport :

La capacité de garder les enfants à besoins (un élève exceptionnel en vertu de l'actuelle *Loi sur l'éducation*) au centre du modèle se trouve encore renforcée par la mise en œuvre d'un programme axé sur l'élève (Pupil Program Plan ou PPP) qui commence dès que l'enfant est à l'âge préscolaire et de plans de transition des écoles publiques au système postsecondaire, au milieu de travail, etc.

Les diagrammes des figures 1 et 2 situées à l'annexe de l'étude Thorburn soulignent l'importance du modèle axé sur l'élève pour la prestation intégrée des services.

Les limites des ententes interministérielles sont mises en évidence à l'annexe R dans le cadre de recherches décrivant l'approche adoptée par Terre-Neuve-et-Labrador. Le Nouveau-Brunswick a connu des limitations semblables dans le cadre de l'entente des Services de soutien à l'éducation. Un élément de ces limites est le fait que les équipes multidisciplinaires qui existaient en vertu de cette entente sont désormais largement inactives ou inexistantes. On dit de Terre-Neuve qu'elle est relativement riche en matière de disponibilité des ressources professionnelles, sauf dans les régions les plus éloignées.

Bien que la vision et les valeurs d'une entente interministérielle pourraient être articulées de manière à mieux partager les responsabilités que l'entente actuelle des Services de soutien à l'éducation du Nouveau-Brunswick, son statut d'entente interministérielle pourrait ne pas permettre d'atteindre les résultats escomptés. Ce modèle doit aussi être axé sur l'élève et facile d'accès pour les élèves qui en ont besoin. Ce fait est également reconnu dans l'approche à entrée simple du Manitoba.

La question des sphères de compétences régionales mal définies pose d'autres problèmes à tous les territoires examinés. Ce problème est très complexe, et tous les gouvernements au Canada y font face. Le problème a été soulevé par des personnes que j'ai rencontrées en Saskatchewan mais, selon elles, un peu de volonté politique suffirait à surmonter cet obstacle. Nos recherches ainsi que le processus de consultation ont révélé que lorsque les représentants du ministère de l'Éducation doivent composer avec plus d'un organisme régional de santé et de services communautaires, et vice versa. Il en résulte de la frustration, des pertes de ressources et une incapacité à planifier ou à collaborer efficacement. L'entente des Services de soutien à l'éducation pose la question des sphères de compétences en indiquant que si celles-ci posaient un problème, alors on s'en occuperait. Toutefois, ce problème continue de faire obstacle à l'intégration efficace des services au Nouveau-Brunswick et, à ma connaissance, il n'a pas encore été résolu.

De fait, les systèmes éducatifs de partout dans le monde s'interrogent sur la façon d'assurer l'efficacité d'une prestation intégrée des services. Même si cela dépasse la portée initiale de cette étude, j'ai examiné, bien que de façon limitée, le système éducatif de la Finlande. Comme il a été mentionné dans une section précédente, le gouvernement de la Finlande attribue les notes élevées de ses élèves aux examens du PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) de l'Organisation de coopération et de développement économiques à son modèle complet de prestation intégrée des services qui met l'accent sur le mieux-être de l'enfant en tant que fondement de l'apprentissage. Dans le cadre de ce modèle, chaque élève a droit à un repas équilibré gratuit. Des programmes préscolaires et parascolaires bien supervisés et gratuits sont offerts dans la plupart des localités. Le modèle de la Finlande préconise de hauts standards d'éducation ainsi qu'une culture d'apprentissage favorisant le mieux-être de l'élève. Ce modèle, et la priorité qu'il accorde aux élèves plus faibles, a contribué à la réussite des élèves aux tests du PISA. Le conseil national d'éducation de la Finlande se vante également dans sa brochure d'avoir créé une multitude de nouveaux emplois grâce à l'initiative de dix ans. L'aspect de création d'emplois pour la prestation intégrée des services est certainement intéressant.

Le projet Varpu est une autre composante intégrale du modèle finlandais. Il offre une approche claire et structurée qui aide les équipes multiprofessionnelles et multidisciplinaires à être efficaces tout en appliquant des valeurs de « respect

pour la subjectivité, le réseautage, l'orientation des ressources et le dialogisme ». ¹⁸⁶ Le modèle propose un système prévoyant un groupe régional d'animateurs de discussions en mesure de mener des conférences de cas, ainsi qu'une « échelle d'inquiétude » servant à aider les gens à exprimer leurs besoins.

Tous ces modèles offrent une variété de réponses à la question touchant l'organisation de la structure administrative et, en particulier, l'organisation des ressources humaines. Qui devrait faire partie de quel ministère et comment ces personnes devraient-elles unir leurs efforts? » Les solutions aux problèmes de ressources humaines proposées durant les consultations au Nouveau-Brunswick allaient du regroupement de toutes les ressources sous la gouverne du ministère de l'Éducation, à la création d'un ministère regroupant les « services à l'enfance », en passant par le regroupement de certains professionnels (comme les orthophonistes) sous la direction du ministère de l'Éducation et d'autres écoles ou districts scolaires tout en étant financés par un autre ministère (comme dans le cas du programme Apprenants en santé). Ce modèle est illustré dans l'organigramme de M^{me} Thorburn, à la page 39 de son rapport à l'annexe R.

Une communication efficace entre les ministères pertinents est une composante essentielle de la prestation intégrée des services. Les mécanismes qui facilitent la communication et l'échange de renseignements dans un environnement de prestation intégrée des services supposent l'utilisation d'un système d'information électronique ainsi que d'un système provincial d'identification des enfants (doté des règlements et des mécanismes de contrôle nécessaires pour assurer la protection de la vie privée des élèves). Ces systèmes sont conçus pour aider à rendre harmonieux le processus d'échange de renseignements et de transfert des dossiers. Le processus de consultation du Nouveau-Brunswick a fait surgir ce problème comme important. De plus, le recours à des plans d'intervention individuels comme base de la prestation intégrée des services a été suggéré dans l'examen du système d'éducation de l'Alberta et mentionné dans nos recherches préliminaires. Cette approche semble appuyer le modèle de partage des responsabilités qui est souhaité pour répondre aux besoins de soutien ou d'intervention des élèves. Ces mécanismes sont prometteurs en tant que mesures d'aide à une communication et une collaboration sans heurts entre les divers fournisseurs de service, et sont, dans une certaine mesure, actuellement mis en application au Nouveau-Brunswick sous forme de plans d'éducation de l'élève.

¹⁸⁶ Tom Arnkil et Esa Eriksson, « *Varpu, or Early Intervention and Networks* » (Stakes, National Research and Development Centre for Welfare and Health Research, Finland).

Les cours et les tribunaux des droits de la personne sont certainement en faveur d'une collaboration entre les ministères en matière de prestation de services; en revanche, ils ont définitivement tendance à s'en remettre aux législateurs en ce qui concerne la façon exacte de procéder. Ce point est souligné dans la section juridique du rapport sur les recherches préliminaires. Se lancer la balle d'un ministère à l'autre n'est pas une bonne façon de réagir sur le plan juridique ou éducationnel.

Il n'existe pas de modèle clair que l'on pourrait reproduire au Nouveau-Brunswick. La ministre de l'Éducation et ses collègues du Cabinet devraient tenir compte de tous les modèles examinés dans le cadre de cette recherche et du processus de consultation. Je suis d'accord avec l'évaluation de Cathy Thorburn, présentée à l'annexe R, qui souligne que le modèle *School^{plus}* de la Saskatchewan est celui qui confère le plus d'avantages. Dans cette annexe, M^{me} Thorburn place les modèles de Terre-Neuve, du Manitoba et de la Nouvelle-Écosse dans cet ordre après celui de la Saskatchewan, et l'on trouve les motifs de son choix aux pages 3 à 6 de cette annexe. La richesse des différents modèles étudiés par Cathy Thorburn fournit de bonnes idées pour la conception d'un modèle néo-brunswickois. À la lumière de cette conclusion, l'établissement de liens avec le ministère de l'Apprentissage de la Saskatchewan devrait être une priorité, étape que je recommande officiellement à la section du Résultat attendu 4.

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

Dans son rapport (surtout aux pages 30 à 35 de l'annexe R), M^{me} Thorburn insiste sur l'importance de la prestation intégrée des services et formule des recommandations concernant sa mise en œuvre. M^{me} Thorburn suggère même, comme le montre l'organigramme sur la prestation intégrée des services que l'on trouve à la page 35 de son rapport, la centralisation du rôle du ministère de l'Éducation. Bien que le ministère de l'Éducation doive peut-être prendre les devants dans bien des cas, un modèle préconisant le partage des pouvoirs entre les ministères est plus susceptible de faire avancer les besoins en matière de prestation de services éducatifs plus haut sur la liste des priorités de tous les ministères. Les modèles de partage des pouvoirs illustrés dans les figures 1 et 2 (pages 7 et 8) de l'annexe R me semblent de loin les plus intéressants. L'entente des Services de soutien à l'éducation existante qui, en apparence, présente certaines caractéristiques intéressantes, n'est guère efficace en matière de prestation intégrée des services, et devrait être remplacée.

Dans son rapport daté de 2002 et intitulé *Schools Teach – Parents and Communities Support – Children Learn – Everyone Benefits*, Elena Scraba décrit le système d'éducation du Nouveau-Brunswick comme étant trop compatissant. L'excès, selon l'analyse de M^{me} Scraba, est que la compassion sous forme d'inclusion constitue un obstacle à l'excellence dans les écoles du Nouveau-Brunswick. Je conteste cette analyse dans la préface de ce rapport, dans le titre de mon rapport « *Liens entre l'aide et les défis* » ainsi que dans mes recommandations. La compassion à l'égard des élèves au sein d'un système d'inclusion scolaire peut appuyer les objectifs de l'énoncé de politique « Écoles de qualité, résultats élevés » qui sont établis dans le plan stratégique de 10 ans du Nouveau-Brunswick en matière d'éducation, c'est-à-dire le *Plan d'apprentissage de qualité*. Le lien entre la compassion pour le mieux-être des élèves et l'atteinte de résultats élevés a été renforcé durant 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 l'accomplissement. Bien que la Finlande ne soit absolument pas aussi inclusive que le Nouveau-Brunswick, elle démontre tout de même une attitude compatissante envers tous les élèves qui ont amélioré leur rendement et qui se situaient au bas de l'échelle dans les résultats du PISA de l'OCDE.

Le Nouveau-Brunswick est d'avis qu'une société peut être solidaire 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 opinions. L'inclusion est une des facettes de la manifestation de cette compassion et elle constitue une valeur néo-brunswickoise fondamentale qu'il vaut la peine de promouvoir. Un modèle de prestation intégrée des services s'avère l'une des façons les plus efficaces de promouvoir l'inclusion et les valeurs organisationnelles du gouvernement concernant la solidarité et la compassion. Par conséquent, certaines des recommandations qui suivent visent d'abord le premier ministre, car il détient le pouvoir d'obtenir le genre de collaboration interministérielle qui est nécessaire pour faire de la prestation intégrée des services une réalité. Le modèle précis est moins important que la volonté politique d'adopter un tel modèle.

Recommandation 30 : Comité directeur interministériel du premier ministre sur la prestation intégrée des services

30a) Que le premier ministre crée un comité directeur interministériel sur la prestation intégrée des services (le comité directeur du premier ministre) qui sera formé des ministres suivants :

- **Éducation (président)**
- **Formation et Développement de l'emploi**
- **Justice**
- **Sécurité publique**

- Services familiaux et communautaires
- Santé et Mieux-être
- Affaires autochtones
- Autres ministères qui s'occupent de secteurs liés à la prestation de services éducatifs.

30b) Que le premier ministre exige que les ministères susmentionnés collaborent à la conception et à la mise en œuvre d'un modèle de prestation intégrée des services spécifiquement néo-brunswickois qui soit axé sur les élèves et la collaboration, et ce, dans le but de remplacer l'entente actuelle des Services de soutien à l'éducation. Lors de la conception de ce modèle, le comité devra considérer les recommandations de ce rapport, les travaux de la chercheuse figurant à l'annexe R ainsi que les caractéristiques des programmes des quatre provinces qu'elle a examinés.

30c) Que la conception du modèle de prestation intégrée des services, supervisée par le comité directeur du premier ministre inclut des définitions précises des rôles des divers ministères ainsi qu'un énoncé clair des attentes à l'égard des partenariats entre ministères.

30d) Que le premier ministre réserve le financement nécessaire aux travaux de ce comité et permette à ce dernier d'acquiescer auprès de diverses sources les renseignements nécessaires pour faire son travail.

30e) 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 de la mise en œuvre du modèle de prestation intégrée des services.

30f) Que le premier ministre crée un tel comité au plus tard trois mois après la publication de ce rapport, car la mise en œuvre d'un modèle de prestation intégrée des services est essentielle à une inclusion scolaire réussie au Nouveau-Brunswick.

30g) Que ce comité produise une ébauche de modèle de prestation intégrée des services un an après sa création. Que le gouvernement, après les travaux du comité susmentionné et au plus tard six mois après la présentation de l'ébauche de modèle, modifie la loi, édicte des règlements et ait recours à tout autre instrument de politique nécessaire à la mise en œuvre du modèle proposé de prestation intégrée des services dans tous les ministères partenaires.

Recommandation 31 : Système de dossier d'information sur l'élève

31. Que la ministre de l'Éducation, en collaboration avec ses collègues pertinents du Cabinet, crée un système de dossier d'information sur l'élève qui suivra l'élève au fur et à mesure qu'il chemine dans le système scolaire et dans les autres ministères qui s'occupent de secteurs connexes. Que ce système soit non seulement conforme aux lois qui protègent la vie privée, mais aussi qu'il permette 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 leur apprentissage. Ce dossier d'information devra suivre l'élève à partir du niveau préscolaire jusqu'au niveau postsecondaire.

Recommandation 32 : Services en milieu scolaire

32. Dans la mesure du possible, que les services de soutien à l'éducation soient offerts par les écoles et dans les écoles, comme 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.

Recommandation 33 : Détermination et gestion des besoins en matière de services aux élèves

33. Que la ministre de l'Éducation élabore un cadre stratégique officiel intégrant des méthodes de recherche fondées sur les résultats afin de repérer et de gérer les besoins des élèves dans le système d'éducation. Que le comité directeur interministériel du premier ministre sur la prestation intégrée des services supervise l'élaboration et la mise en œuvre de ce cadre stratégique officiel. La mise en œuvre de ce cadre stratégique doit tenir compte des éléments soulevés à la section du Résultat attendu 1.

Recommandation 34 : Équipes chargées de la prestation des services en milieu scolaire¹⁸⁷

34a) Les équipes de prestation de services interdisciplinaires constituent les mécanismes les plus efficaces de prestation intégrée des services aux élèves. Que la ministre de l'Éducation établisse des normes concernant la formation des équipes de prestation de services interdisciplinaires.

34b) À titre d'autre exemple précis (qui n'en n'est pas un définitif) 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 1000 élèves) afin d'offrir des services complets. Il doit s'agir des professionnels suivants :

- **1 enseignant-ressource pour 30 élèves munis de plans d'intervention (à l'exception des élèves munis de plans adaptés : voir les recommandations de la section du Résultat attendu 2)**
- **1 orthophoniste pour 1000 élèves***
- **1 ergothérapeute pour 1000 élèves**
- **1 psychologue scolaire pour 1000 élèves (travaillant à partir du bureau du district)**
- **1 travailleur social par district (travaillant à partir du bureau du district)**

***Nota : Ce rapport est meilleur que celui proposé plus tôt dans la section du Résultat attendu 3 – Ressources humaines, et émane de l'étude de Cathy Thorburn (voir l'annexe R) dans laquelle elle suggère des rapports encore plus bas.**

Recommandation 35 : Prestation des services aux élèves autochtones

35a) Il est en outre recommandé que la conception et la mise en œuvre du modèle de prestation intégrée des services tienne compte de la situation des élèves autochtones, en mettant particulièrement l'accent sur les défis inhérents aux transitions entre les écoles gérées par des conseils de bande et les écoles provinciales ainsi que des besoins uniques de ces élèves sur le plan de la culture et de la santé.

¹⁸⁷ Différentes versions de ce type d'équipe ont fait l'objet de discussions dans les recherches préliminaires, les consultations ainsi que dans d'autres secteurs des recommandations. La définition précise d'une telle équipe au Nouveau-Brunswick dépasse la portée de cet examen.

35b) Dans le modèle *School^{plus}* de la Saskatchewan, le ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien (AINC) assure le financement des élèves ayant des besoins particuliers qui fréquentent les écoles à l'extérieur des réserves. Le mémoire du Comité de l'initiative en matière d'éducation des Premières Nations du Nouveau-Brunswick souligne que certains fonds du gouvernement fédéral sont déjà injectés dans les écoles de la province par le biais de demandes faites au nom des élèves par les conseils de bande auprès du ministère des AINC.

Le ministère de l'Éducation doit négocier avec les parties concernées au ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien afin de préconiser que les fonds fournis pour les élèves autochtones dans le système scolaire provincial soient d'un niveau comparable à ceux fournis aux élèves fréquentant les écoles gérées par les conseils de bande. Ces négociations devraient avoir lieu en consultation avec les représentants autochtones pertinents au Nouveau-Brunswick.

RÉSULTAT ATTENDU 3

INTERVENTION PRÉCOCE ET PRÉSCOLAIRE

INTERVENTION PRÉCOCE ET PRÉSCOLAIRE

Toutes les recherches préliminaires appuient l'idée qu'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 déficiences ou d'autres besoins particuliers à l'école et cela s'avère très efficace pour réduire le niveau de 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 pas avant, et si l'on peut intervenir plus tôt auprès des élèves à risques, meilleures sont les chances de réussite. 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.

D'après la recherche effectuée pour ce rapport, parmi les initiatives d'intervention précoce, les plus efficaces sont celles qui :

...visent l'acquisition des compétences cognitives, interpersonnelles, sociales et physiques qui conviennent à l'âge et qui protègent les enfants exposés aux risques en intégrant une combinaison de services ciblés, universels, individualisés et axés sur le système qui sont « sur place » au lieu de « sur appel », « d'approche » au lieu de « sur demande » aux situations quotidiennes de l'enfant par l'intermédiaire de certaines alliances stratégiques entre l'école ou la garderie et la famille, la collectivité et qui sont mis en place et soutenus dans un contexte local.¹⁸⁸

La valeur de l'intervention précoce, même au niveau préscolaire, a été largement reconnue, sauf qu'elle n'est pas mise en pratique de manière aussi vaste. 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'école¹⁸⁹. La Finlande offre une école préscolaire subventionnée par l'État qui, bien qu'elle ne soit pas

¹⁸⁸ Gina Brown, Carolyn Byrne, et coll., « Sewing the Seams », voir Phase 1, Partie III, dans les notes de bas 79 à 82. Cette citation met en évidence l'importance des réseaux et de la coopération des divers organismes dans les stratégies d'intervention précoce.

¹⁸⁹ Pierre Dumas a étudié les propositions de réforme des programmes et services provinciaux et les résultats se trouvent à l'annexe H ou sous forme abrégée dans la Phase 1, Partie IV.

obligatoire, est fréquentée par plus de 95 % des enfants admissibles. 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. Dans mes réunions 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 la meilleure base possible pour l'éducation des élèves. L'importance de l'intervention précoce est également officiellement mentionnée dans le *Plan d'apprentissage de qualité*.

Recommandation 36 : Intervention précoce et préscolaire

36a) Que la ministre de l'Éducation, en collaboration avec ses collègues du Cabinet, modifie la *Loi sur l'éducation* pour rendre explicite le rôle du ministère de l'Éducation dans l'éducation préscolaire et l'intervention précoce. Il faudra 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 doit également reconnaître explicitement les avantages pour les communautés francophones, pour ce qui est de la prestation de services dans leur langue, grâce à l'élargissement par la ministre de l'Éducation du rôle joué au niveau préscolaire et en intervention précoce. Les services préscolaires seraient donc offerts aux communautés francophones en français.

36b) Que la ministre de l'Éducation, en collaboration avec ses collègues du Cabinet, forme un comité interministériel ayant le mandat suivant :

- i. préparer un inventaire de toutes les initiatives en intervention précoce actuellement offertes aux enfants âgés de moins de 9 mois (*in-utero*) à dix-huit ans dans la province.**
- ii. créer un plan détaillé pour augmenter les efforts d'intervention précoce dans les secteurs stratégiques qui doivent comprendre, sans toutefois s'y limiter, les secteurs suivants :**
 - l'évaluation;**
 - le suivi;**
 - l'éducation prénatale, néonatale, préscolaire et parentale;**
 - le soutien parental, les loisirs communautaires et les possibilités de jeux (avec peu ou aucuns frais d'utilisation);**

- les programmes préscolaires dans les écoles;
 - les stratégies d'intervention précoce conçues de manière à inclure les parents et les enfants ayant des besoins particuliers;
 - la valeur de l'intervention précoce comme pierre angulaire pour la prestation de services d'éducation;
- iii. explorer la faisabilité d'un système de garderies et de centres préscolaires qui pratiquent l'inclusion.

Ce comité devrait être formé au plus tard six mois après la publication de ce rapport et devrait terminer ses travaux un an après sa création.

GARDERIE ET CENTRE PRÉSCOLAIRE INCLUSIFS

Les recherches préliminaires appuient l'idée que les enfants qui fréquentent un centre préscolaire sont mieux préparés pour entrer à l'école. La recherche de Sharon Hope Irwin et coll.¹⁹⁰ 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. Les difficultés auxquelles font face les parents d'enfants ayant des besoins particuliers pour trouver des places à leurs enfants dans des centres préscolaires sont documentées dans la récente « Enquête sur la participation et les limitations d'activités » (EPLA) et les études connexes menées par Statistique Canada.

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. Les buts de ces améliorations étaient :

- de réduire de 275 places les listes d'attente actuelles en intervention précoce et en services de garde intégrés;
- d'accroître l'accessibilité aux services de garde intégrés pour les enfants dont les parents travaillent, qui sont admissibles aux services IPE et qui pourraient avoir besoin des services d'un travailleur de soutien à temps plein pour pouvoir participer aux activités des services de garde (les enfants seraient ceux souffrant de problèmes congénitaux comme l'autisme, l'infirmité motrice cérébrale, le syndrome de Down);

¹⁹⁰ *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. Voir la Phase 1 à note de bas 49.

- de diriger un programme communautaire à Woodstock offrant des services de dépistage et d'intervention précoce afin de promouvoir des liens sécuritaires entre les parents à risques et leurs nouveau-nés.

Une somme de 1,4 million de dollars a été accordée aux programmes susmentionnés et depuis d'autres initiatives ont été lancées en intervention précoce et dans les services de garde intégrés en vue d'améliorer l'accès à ces derniers. J'approuve ces initiatives et les recommandations suivantes sont censées les prolonger et définir plus clairement leur rôle sur le plan de l'éducation.

Recommandation 37 : Garderie et centre préscolaire inclusifs

37. 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 dans la province. Le Nouveau-Brunswick pourrait être en mesure de tirer profit des initiatives du gouvernement fédéral, tant actuelles qu'à venir, concernant les garderies.

INTERVENTION PRÉCOCE ET PRÉSCOLAIRE POUR LES PREMIÈRES NATIONS

Les communautés 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 sont fondées sur des traditions orales. La lecture et l'écriture n'ont pas nécessairement la même importance dans les maisons des Premières Nations. Il s'agit donc d'un dilemme difficile pour les communautés des Premières Nations. Le désir de préserver et de renforcer leur propre culture se heurte à celui de vouloir intégrer leurs enfants dans la culture dominante et de réussir dans une autre culture. Cette question d'équilibre difficile s'applique aux communautés des Premières Nations qui vivent tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la réserve. L'importance du rôle de la 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 éventuellement par fréquenter des écoles provinciales.

Recommandation 38 : Intervention précoce et préscolaire pour les Premières Nations

38. Que le gouvernement du Nouveau-Brunswick, en collaboration avec le gouvernement du Canada et les collectivités des Premières Nations, crée un comité tripartite qui veillera à élaborer un plan et 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. Le plan et les stratégies élaborées doivent mettre 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 leurs cultures. Le plan et les stratégies doivent miser sur l'habilitation des communautés des Premières Nations à diriger les programmes et services. Ce comité tripartite devrait être créé au plus tard deux ans après la publication de ce rapport et devrait faire rapport de ses activités au plus tard un an après sa formation.

RÉSULTAT ATTENDU 3

PRESTATION DE SERVICES ÉDUCATIFS

INTRODUCTION ET CONTEXTE

La prestation de services éducatifs est essentielle à la mise en œuvre de l'inclusion scolaire. Les recherches préliminaires ont permis de relever un éventail important de recherches portant sur la pédagogie et les approches nécessaires à la prestation de services éducatifs dans un contexte d'inclusion scolaire.¹⁹¹ Il existe également plusieurs principes directeurs francophones traitant de « l'école renouvelée » et d'un « environnement propice à l'apprentissage ». Le processus de consultation s'est aussi révélé être d'une très grande valeur pour faire ressortir de nombreuses idées et perspectives portant sur la manière de façonner la prestation des services éducatifs de sorte que ces derniers soient aussi inclusifs que possible.

Notamment, les différentes formes d'intelligences multiples et de difficultés d'apprentissage ont été longuement discutées dans le cadre du processus de consultation. Ces deux questions en particulier ainsi que les stratégies visant leur prise en compte lors de la prestation des services éducatifs s'appliquent à une large gamme d'élèves connaissant des difficultés scolaires, mais dont le trouble organique ou le diagnostic n'est pas facile à établir. Plusieurs groupes, y compris les Autochtones et l'Association des troubles d'apprentissage, sont très préoccupés par ces questions et estiment que les enseignants ne possèdent pas les outils suffisants pour offrir des services éducatifs de manière efficace à la diversité d'élèves qui se trouvent dans une classe régulière.

Une profusion de bonnes idées et de suggestions ont été présentées dans les séances de consultation et dans les mémoires soumis pour cette étude. Vu les limites de temps et d'espace, il est évident que toutes les questions ne pourront être abordées. C'est particulièrement vrai en ce qui concerne le secteur complexe de la prestation des services éducatifs. Il existe également des variations dans la façon dont les services sont offerts dans les secteurs anglophone et francophone et sur ce qui est nécessaire dans chaque système pour mieux promouvoir l'inclusion. J'ai essayé de porter une attention particulière à ces différences, mais j'aurai sans aucun doute oublié quelques points. Voici une sélection de certaines questions cruciales, telles qu'elles ont été relevées dans la phase 2 de ce rapport traitant des thèmes qui se sont dégagés du précieux processus de consultation et des mémoires soumis pour cette étude.

¹⁹¹ Voir Phase 1, Partie III et les annexes E et H.

COMMUNICATION ET COLLABORATION

Le terme « relier » dans le titre de ce rapport signale l'importance de la communication et de la collaboration. Une bonne communication et une étroite collaboration constituent deux composantes essentielles de l'inclusion scolaire et de la prestation de services éducatifs inclusifs. Bien des relations de communication ont été traitées dans le cadre du processus de consultation : l'école et la maison; les enseignants et les fournisseurs de services professionnels externes; l'école et les agences et organisations communautaires; les enseignants, les représentants scolaires et les élèves. Il s'agit uniquement de quelques-unes des plus importantes relations de communication. De nombreuses stratégies permettant l'amélioration de ces relations en utilisant de meilleurs moyens de communication sont fournies dans le résumé des recherches préliminaires et des consultations se trouvant à l'annexe M.

Certaines des stratégies de communication présentées sont simples et concernent la libre circulation de renseignements, comme les brochures et dépliants destinés à clarifier les procédures, politiques et pratiques. Un autre mécanisme informe les membres du personnel des défis auxquels sont confrontés certains des enfants avec lesquels ils travaillent. Un grand nombre de districts et de membres du personnel des services aux élèves ont débuté ce genre de communication utile. Dans certains cas, ils doivent également être informés des risques que présentent certains comportements perturbateurs qui peuvent comporter des risques pour l'élève ou les autres.

D'autres relations de communication, comme celles existant entre les enseignants, les aides-enseignants, les autres membres du personnel scolaire et les autres professionnels, sont grandement influencées par les définitions du rôle au sein des ressources humaines ainsi que par l'orientation et les valeurs du modèle de prestation intégrée des services. Ces deux questions ont été abordées dans les sections antérieures faisant partie intégrante du Résultat attendu 3. Leur importance est soulignée dans la qualité de la communication et de la prestation des services.

Une collaboration réussie entre la maison et l'école est également importante. Une bonne communication exige d'avoir suffisamment de temps pour communiquer. Le processus de collaboration donne les meilleurs résultats, mais il peut exiger beaucoup de temps et de travail. Des mesures facilitant le processus de communication sont grandement souhaitables. Ce modèle de communication permet souvent de prévenir les conflits futurs et l'adoption de positions contradictoires.

L'établissement d'une bonne atmosphère constitue une composante qui facilite une bonne communication entre la maison et l'école. Les installations scolaires devraient appuyer la présence des parents dans l'école, et le personnel scolaire devrait encourager la participation des parents. Au niveau le plus élevé, le

Comité du dialogue sur l'éducation, déjà utilisé au Nouveau-Brunswick, est un forum utile permettant à divers intervenants d'exprimer leurs points de vue. La valeur de cette forme de dialogue a été démontrée au cours de la phase de consultation de cette étude.

Recommandation 39 : Communication et collaboration

39a) Que la ministre de l'Éducation s'assure qu'une bonne communication et une étroite collaboration représentent les pierres angulaires de la mise en œuvre des recommandations de ce rapport. Notamment, la mise en œuvre des présentes recommandations devrait être effectuée d'une manière consultative et collaborative.

39b) Que la ministre de l'Éducation, de concert avec ses collègues du Cabinet, veille à ce que les renseignements importants au sujet d'un élève soient transmis à ceux qui en ont besoin ainsi qu'aux membres du personnel qui travailleront avec cet élève, et ce, d'une manière conforme à la législation sur l'accès à l'information.

39c) Que la ministre de l'Éducation appuie la mise en œuvre des stratégies et des meilleures pratiques relatives à la communication et à la collaboration, comme elles sont résumées dans les recherches préliminaires et le processus de consultation cités précédemment dans ce rapport.

39d) Que la ministre de l'Éducation envisage des stratégies visant à augmenter le temps alloué aux personnes pour dialoguer et collaborer. Bon nombre de ces stratégies comportent également des questions liées à la négociation collective avec les divers membres du personnel scolaire.

Ces stratégies devraient être élaborées en collaboration avec les parties concernées et pourraient inclure :

- l'établissement de partenariats avec des organismes communautaires dans l'intention d'organiser des activités et des présentations pour les classes sur une base régulière afin d'offrir davantage de possibilités aux enseignants et aux membres du personnel de se rencontrer au cours de la journée;**
- la détermination des modifications à apporter à l'horaire des membres du personnel pendant la journée scolaire pour leur permettre d'avoir plus de temps pour se rencontrer;**
- la tenue de réunions avec les parents et les associations foyer-école afin d'examiner de meilleurs moyens de communication.**

39e) Que la ministre de l'Éducation s'assure que le Comité du dialogue sur l'éducation (ou sous une forme modifiée) est maintenu et élargi en lui donnant un mandat qui comprend l'inclusion scolaire. Il faut veiller tout particulièrement à ce que tous les intervenants pertinents participent aux discussions.

OPTIONS PROFESSIONNELLES

À un moment donné, le gouvernement du Nouveau-Brunswick a décidé que les investissements dans l'éducation devraient être consacrés au rendement scolaire en lecture, en écriture, en calcul, en sciences et en technologie. Bien que cette politique ait le mérite d'avoir pour objectif des normes élevées et le développement d'habiletés scolaires, elle a évolué en ne tenant pas compte d'un genre complet d'apprentissage et d'une gamme d'options nécessaires à tous les élèves pour arriver à vivre une vie productive et utile.

Dans le cadre du processus de consultation, de nombreux participants ont déploré la perte d'options professionnelles (machinerie, moteurs, travail du bois, textiles, préparation alimentaire, coiffure styliste et autres cours professionnels). Ces domaines d'études sont essentiels, non seulement parce qu'un jeune aimerait devenir mécanicien ou coiffeur, mais aussi parce que certains jeunes voudraient avoir l'occasion de découvrir ce qui les intéresse, tout en développant des compétences de base et de bonnes habitudes de travail. De plus, comme les *baby-boomers* se retirent de la population active, une pénurie imminente de travailleurs dans plusieurs professions partout au pays fait valoir la nécessité d'assurer que les prochaines générations possèdent une formation dans les métiers spécialisés tout en développant aussi leurs facultés intellectuelles.

La formation professionnelle permet l'apprentissage expérientiel et l'expérience professionnelle. Lorsque les gens parlaient des programmes coopératifs qui existent actuellement (connus sous le nom de « stage » dans le secteur francophone), ces derniers semblaient se limiter à une poignée d'élèves. Les avis étaient également partagés en ce qui concerne les sites d'éducation alternative dans le secteur éducatif anglophone, mais la plupart des participants estimaient qu'ils avaient donné aux élèves une bonne occasion de réussir. Une approche flexible, permettant de vivre un grand nombre de situations diverses, est nécessaire pour amener certains élèves à découvrir leur vocation. Un programme permettant une rotation dans différents établissements et entreprises de la région serait plus pertinent pour certains élèves qu'un emploi semestriel dans un seul milieu de travail. D'autres élèves, par contre, préféreraient vivre une expérience plus longue dans un seul milieu de travail. La flexibilité est essentielle.

De nombreux participants, y compris des élèves, ont également discuté de la nécessité d'offrir des cours de perfectionnement des habiletés pratiques afin de

permettre à certains élèves de développer leurs points forts. À cet égard, les personnes parlaient de cours de « mathématiques fonctionnelles », d'exploitation de petites entreprises, d'aptitude aux études, d'aptitude à subir des examens, d'information pratique sur la citoyenneté et de compétences, comme celle de préparer sa déclaration de revenus pour l'impôt, de voter et d'autres aptitudes de la vie quotidienne.

Le retour de l'enseignement des options professionnelles est important pour tous les élèves, et non pas uniquement pour ceux qui sont aux prises avec des défis d'apprentissage. À titre d'enseignant retraité, Clarence LeBlanc (qui a rédigé un rapport plus tôt pour le ministère de l'Éducation) faisait remarquer, au cours des séances de consultation du mois d'août 2005, que l'inclusion était obligatoire jusqu'à l'âge de dix-huit ans pour les élèves qui ne voulaient plus fréquenter l'école et qui connaissaient des échecs dans le secteur général. Lors des consultations, plusieurs participants ont souligné les difficultés auxquelles sont confrontés les élèves devant effectuer la transition entre l'école et le milieu de travail. Les options professionnelles et les aptitudes indispensables à la vie peuvent constituer un pont important. Il existe un secteur professionnel florissant en Finlande auquel les élèves peuvent accéder après la neuvième année, mais le fait d'entrer dans ce secteur n'empêche pas la possibilité d'aller étudier à l'université ou au collège communautaire par la suite. Autre fait intéressant du système en Finlande est que le contrôle local important exercé sur la conception des programmes permet la participation du milieu des affaires local, milieu qui est conscient des compétences et des programmes nécessaires au niveau communautaire local. Il existe également des contrôles nationaux imposés par le conseil national d'éducation de la Finlande. Ce modèle pourrait être intéressant à suivre et à modifier de sorte qu'il corresponde au contexte local néo-brunswickois.

Le retour aux options professionnelles augmente également la possibilité d'obtenir un financement de la part du gouvernement fédéral pour soutenir certains aspects du secteur professionnel. Les recommandations suivantes passablement détaillées peuvent être modifiées au besoin, mais l'important, c'est le retour aux options professionnelles en recourant aux moyens jugés les plus appropriés. Il s'agirait d'une amélioration remarquable de l'inclusion scolaire au Nouveau-Brunswick.

Recommandation 40 : Options professionnelles

40a) Que la ministre de l'Éducation, en collaboration avec ses collègues du Cabinet provenant des ministères de la Formation et du Développement de l'emploi (FDE) et d'Entreprises Nouveau-Brunswick, mette sur pied un comité interministériel de haut niveau pour superviser la planification et la mise en œuvre des options professionnelles au sein du système scolaire.

40b) Que la ministre de l'Éducation crée également un sous-comité de travail relevant du comité interministériel susmentionné pour planifier et mettre en œuvre une stratégie relative au retour de l'enseignement des options professionnelles dans le système scolaire du Nouveau-Brunswick.

40c) Il est recommandé que ce sous-comité de travail soit composé des membres suivants :

- **personnel du ministère de l'Éducation affecté à l'élaboration des programmes d'études et à l'évaluation;**
- **personnel pertinent chargé de l'élaboration des programmes d'études au niveau des districts scolaires;**
- **représentants des établissements de formation d'enseignants et des collèges communautaires;**
- **membres du personnel du ministère de la Formation et du Développement de l'emploi (FDE);**
- **membres du personnel d'Entreprises Nouveau-Brunswick;**
- **représentants des secteurs public et privé;**
- **représentants du personnel de formation professionnelle à la retraite.**

40d) Il est recommandé que le mandat de ce sous-comité de travail consiste à concevoir un nouvel ensemble créatif d'options professionnelles pour les écoles du Nouveau-Brunswick qui sont innovatrices, pratiques et inclusives. Bien que l'expérience antérieure de l'école professionnelle puisse constituer un point de référence, elle ne doit en aucune façon restreindre la conception de nouvelles options.

40e) Il est recommandé que le comité interministériel et le sous-comité de travail soient tous deux créés dans l'année suivant la publication de ce rapport. Il est également recommandé que ces deux comités terminent leurs travaux au plus tard deux ans après leur création.

40f) Que la ministre de l'Éducation utilise les travaux de ces comités pour la mise en œuvre des options professionnelles dans le système scolaire du Nouveau-Brunswick dans les quatre années suivant la publication de ce rapport.

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. Il va de soi que d'avoir le plus grand nombre possible d'élèves qui 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 cependant

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.

Les programmes d'immersion en français et d'anglais de base diffèrent du fait que le programme d'immersion en français est plus intensif et que toutes les matières doivent être apprises dans la langue seconde. L'incidence du programme d'immersion en français (et je reconnais un manque de consensus sur à peu près tous les facteurs menant à ces résultats)¹⁹² est qu'il produit une plus forte concentration d'élèves en difficulté dans le programme d'anglais de base. Le fait qu'il semble également y avoir moins de problèmes de comportement dans les classes d'immersion en français constitue une autre raison pour laquelle les parents optent pour ce programme.

La composition de la classe dans les programmes d'anglais de base est donc moins favorable que celle dans les programmes d'immersion en français. Ce phénomène est exacerbé dans les régions où le programme d'immersion en français est particulièrement populaire. Il s'agissait également d'une observation principale du *Rapport Scraba* qui a provoqué une vive controverse.

Il existe plusieurs façons d'aborder cette question, dont bon nombre ont été suggérées dans le cadre du processus de consultation :

- Un meilleur accès aux enseignants-ressources et aux orthophonistes parlant français pour les élèves inscrits dans les programmes d'immersion en français.
- Réduction de la taille des classes du programme d'anglais de base.
- Davantage d'occasions d'activités et d'enseignement communs entre les classes d'immersion en français et d'anglais de base.
- Coopération en matière d'utilisation des ressources professionnelles externes entre le secteur francophone et l'immersion en français.
- Programmes de soutien en lecture et en alphabétisation semblables à ceux déjà établis pour le programme d'anglais de base.

Il ne fait aucun doute que l'incidence de l'immersion en français sur la composition des classes dans les programmes d'anglais de base constitue un grave problème entraînant de la frustration, du stress et de l'anxiété à de nombreux parents, élèves et enseignants. Il se peut que les objectifs importants relatifs au bilinguisme du programme d'immersion en français puissent être réalisés d'une façon qui soit moins problématique pour l'inclusion dans le programme d'anglais de base. La conception de cette nouvelle approche à

¹⁹² Voir les thèmes abordés dans la Phase 2, p. 144.

l'immersion en français dépasse la portée de cette étude, mais il s'agit d'une question vitale et urgente méritant une étude plus approfondie, comme le préconise la recommandation suivante.

Recommandation 41 : Impact de l'immersion en français

41a) Que la ministre de l'Éducation commande une étude sur l'enseignement du programme d'immersion en français dans la province du Nouveau-Brunswick afin de déterminer l'impact de l'immersion en français sur l'inclusion et d'examiner les moyens les plus efficaces de promouvoir le français dans une province officiellement bilingue. Cette étude devrait débiter au plus tard un an après la publication de ce rapport.

41b) Que la ministre de l'Éducation désigne des fonctionnaires compétents au ministère de l'Éducation pour engager le dialogue avec les parents, les associations et les enseignants 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. Ce dialogue devrait être entamé dans les six mois suivant la publication de ce rapport, et les fonctionnaires compétents du ministère devraient faire leur rapport à la ministre dans l'année suivant le début du dialogue.

CESPA ET ÉDUCATION AU NOUVEAU-BRUNSWICK

La Commission d'éducation spéciale des provinces de l'Atlantique (CESPA) est un modèle intéressant de prestation de services aux élèves ayant une déficience visuelle et malentendants dans les provinces de l'Atlantique. Il s'agit d'un mode de prestation de services éducatifs de première qualité qui a été chaudement applaudi lors des consultations. Soutenu par des fonds en fiducie et le financement des gouvernements membres, cet organisme offre divers services. Le modèle de la CESPA est bien connu et tenu en haute estime en Amérique du Nord pour la gamme et la qualité de ses services.

Dans le cadre des services directs qu'elle offre aux enfants, la CESPA suit un modèle « de retrait » dans lequel des enseignants itinérants sont répartis entre diverses écoles pour rencontrer un élève ou des petits groupes d'élèves dans le but de leur fournir un enseignement correctif précis ou d'autres compétences. La CESPA fournit des interprètes gestuels aux élèves dans les classes régulières. Elle offre également des programmes d'enseignement plus intenses, appelés « programmes courts », à son centre d'Halifax. Ces programmes courts offrent des programmes et des objectifs précis à des groupes provenant de la région de l'Atlantique.

Les avantages financiers des économies d'échelle constituent un des avantages associés à la CESP. Aucune des provinces participant à l'élaboration du modèle de la CESP ne pourrait se permettre d'exploiter seule le service de qualité très vaste pour le petit nombre d'élèves répartis dans leurs provinces. Aucune des provinces ne pourrait avoir à elle seule une masse critique suffisante pour mettre sur pied les programmes à court terme offerts par la CESP.

L'occasion, grâce à la CESP, de participer à des programmes avec d'autres personnes comme soi représente un autre avantage de la CESP qui est très significatif pour les élèves ayant une déficience visuelle et malentendants. L'occasion de pratiquer la solidarité et d'adhérer à un groupe est importante, malgré la tension créée par les notions d'égalité et d'inclusion. Lors de nos consultations, ce point a été soulevé par certains élèves qui se sentaient rejetés dans la classe régulière parce qu'ils sont aveugles ou sourds.

L'exclusion se produit lorsqu'on empêche une personne de participer en raison d'un règlement ou d'un autre mécanisme du système. L'exclusion ne résulte pas nécessairement des séances de retrait axées sur les aptitudes ou les besoins des élèves, en autant que l'objectif soit clairement lié au perfectionnement des aptitudes et des compétences des enfants et fasse partie d'un programme plus important incluant la possibilité d'interagir et d'établir des relations avec les pairs. C'est ce que le modèle de la CESP vise à atteindre pour les élèves ayant une déficience visuelle et malentendants.

Le secteur francophone a abandonné en grande partie sa relation avec la CESP en raison des services et ressources non disponibles en français. Cette décision liée à une politique raisonnable et défendable laisse le secteur francophone livré à lui-même pour fournir ces services. Les directeurs de la CESP m'ont informé que les francophones utilisent certains services de la CESP, particulièrement en ce qui concerne l'achat de technologie et de certaines ressources. Dans leur soumission, les enseignants itinérants francophones désiraient obtenir un meilleur accès à la CESP, en raison de son expertise dans le domaine. Il existe également certaines différences philosophiques entre les secteurs anglophone et francophone en ce qui concerne la façon d'intervenir auprès des élèves malentendants (voir le résumé des consultations, à l'annexe M).

La CESP procède actuellement à l'examen de sa propre gestion et de sa structure.

Recommandation 42 : CESP et éducation au Nouveau-Brunswick

42a) Que la ministre de l'Éducation continue à soutenir la CESP en matière de prestation des services actuellement offerts par cet organisme.

Que la ministre s'assure que le processus d'examen actuel de la CESPÀ se poursuit d'une manière équitable, transparente et consultative.

42b) Que la ministre de l'Éducation, en collaboration avec le secteur francophone du ministère de l'Éducation, entame des négociations avec la CESPÀ afin de déterminer s'il existe des façons acceptables pour la communauté francophone de bénéficier des services offerts par la CESPÀ ou s'il y a des possibilités que la CESPÀ fournissent certains services en français. La possibilité de mettre en commun une base de données ou de fournir des services de bibliothèque en braille et d'autres ressources en français a été mentionnée lors de la consultation de la CESPÀ. Le secteur francophone pourrait de cette façon profiter des services offerts par la CESPÀ sans sacrifier l'objectif principal d'obtenir des services en français.

LANGAGE GESTUEL DANS LES ÉCOLES

L'accroissement du langage gestuel dans les écoles ferait progresser le processus d'inclusion. Le fait de réserver le langage gestuel dans les écoles aux élèves malentendants peut constituer un obstacle à l'inclusion. Lors des séances de consultation, plusieurs personnes ont souligné l'utilité du langage gestuel comme aide à la communication entre tous les élèves, y compris ceux ayant d'autres déficiences. Le syndrome de Down et l'autisme sont deux déficiences précises qui ont été mentionnées au cours du processus de consultation comme pouvant bénéficier du langage gestuel.

De plus, la manière actuelle dont se fait l'inclusion des élèves malentendants peut faire en sorte que ceux-ci se sentent rejetés, car ils n'ont que pour seul interlocuteur l'interprète qui est uniquement présent durant le temps d'enseignement.

Recommandation 43 : Langage gestuel dans les écoles

43a) Que la ministre de l'Éducation encourage les directeurs d'école à établir des partenariats avec les organismes communautaires afin d'offrir l'enseignement du langage gestuel dans les écoles à titre de cours à option ou d'intérêt général, en plus de l'offrir à la récréation, pendant le dîner, etc.) Ces partenariats devraient être particulièrement encouragés dans les écoles ayant des élèves qui utilisent le langage gestuel comme mode principal de communication.

43b) Que la ministre de l'Éducation charge des fonctionnaires du ministère de l'Éducation de trouver des façons d'encourager l'utilisation du langage gestuel par tout élève qui pourrait en tirer profit.

STRATÉGIE PROVINCIALE SUR LES DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE

Il existe une vaste gamme de difficultés d'apprentissage, et les mécanismes pour les repérer et les résoudre vont en s'accroissant. Vu la nature individualisée des difficultés d'apprentissage, il est évident que diverses interventions sont nécessaires pour les différents types de déficiences. Tous n'entrent pas dans le même moule. La nature de nombreuses difficultés d'apprentissage est telle que ces dernières peuvent nécessiter une attention accrue de la part des enseignants-ressources ou des éducateurs spécialisés dans la classe régulière ou parfois à l'extérieur de celle-ci. De par leur nature invisible, bon nombre de difficultés d'apprentissage sont telles qu'elles sont difficiles à détecter rapidement et en temps opportun. Une détection rapide et une intervention précoce sont essentielles à la réussite à long terme.

Certains défenseurs d'enfants ayant des difficultés d'apprentissage estiment que ceux-ci sont souvent rejetés et mal servis. La dyslexie, une gamme de difficultés orthophoniques et de troubles du traitement des informations auditives (TTIA), se trouvent parmi les difficultés d'apprentissage classiques. Il existe également d'autres défis d'apprentissage, comme le trouble d'hyperactivité avec déficit de l'attention (TDA/THDA) qui constitue également un défi pour le système d'éducation. Bernard Richard, l'ombudsman du Nouveau-Brunswick, mène actuellement une enquête sur le traitement du TDA et du THDA dans les écoles du Nouveau-Brunswick. Il m'a rencontré dans le cadre de la phase de consultation de cette étude pour que nous discutions de ce sujet ainsi que d'autres questions. Le fait que le nombre d'ordonnances de Ritalin soit peut-être excessif est un problème à l'échelle nationale. Il s'agit d'un problème complexe qui dépasse le cadre de cette étude. Toutefois, les problèmes soulevés par la gamme de difficultés d'apprentissage et de défis, comme le TDA et le THDA, 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. La recommandation suivante est destinée à déclencher cet examen.

Recommandation 44 : Stratégie provinciale sur les difficultés D'apprentissage

44a) Que la ministre de l'Éducation, en collaboration avec ses collègues du Cabinet (s'il y a lieu), lance l'élaboration d'une stratégie provinciale sur les difficultés d'apprentissage qui devrait être terminée dans les deux ans suivant la publication de ce rapport. Cette stratégie devrait mettre l'accent sur la détection précoce et plus efficace des difficultés d'apprentissage ainsi que sur la prestation de services de soutien pertinents dans le cadre de la prestation intégrée des services proposés antérieurement.

44b) Dans le cadre de la formulation de la politique susmentionnée, que la ministre de l'Éducation et ses collègues du Cabinet concernés nomment

des fonctionnaires du ministère compétents pour étudier les interventions effectuées dans d'autres provinces en matière de difficultés d'apprentissage, le TDA et le THDA, en débutant par l'examen pancanadien des propositions de réforme provinciale de Pierre Dumas (contenu à l'annexe H de cette étude). Cette étude devrait être terminée au plus tard un an après la publication de ce rapport.

44c) En ce qui concerne la formulation de la stratégie provinciale sur les difficultés d'apprentissage, que la ministre de l'Éducation et les fonctionnaires du ministère susmentionnés consultent le Centre Meighen pour difficultés d'apprentissage de Mount Allison University ainsi que les personnes pertinentes dans les établissements de formation des enseignants du Nouveau-Brunswick pour mettre à contribution leurs compétences. Un examen devrait être effectué afin de déterminer si les techniques employées par le Centre Meighen pourraient être modifiées pour s'adapter au contexte scolaire du primaire et du secondaire.

44d) Il est recommandé que l'élaboration de la stratégie provinciale sur les difficultés d'apprentissage se fasse dans le cadre d'un processus ouvert et coopératif incluant une vaste consultation des diverses associations de troubles d'apprentissage du Nouveau-Brunswick et d'autres parties intéressées.

STRATÉGIE PROVINCIALE SUR L'ENRICHISSEMENT

Les élèves doués constituent souvent un groupe négligé dans les systèmes éducatifs pancanadiens. Il y a beaucoup de discussions au sujet de la signification du terme « doués », et on peut faire valoir que tous les élèves sont doués de diverses façons. À part les élèves dits « doués », dans son sens strict, il existe également un éventail d'élèves beaucoup plus vaste qui pourraient tirer profit de l'enrichissement. Le terme enfants « doués » s'applique généralement aux élèves dont les aptitudes intellectuelles sont particulièrement grandes. On a suggéré que la plupart des enfants doués réussissent en dépit du système et qu'il n'y a rien d'autre à faire dans ce domaine. Au cours de la phase de consultation de cette étude, j'ai toutefois entendu de nombreuses personnes qui souhaitent que l'on donne davantage d'attention aux doués dans le système scolaire du Nouveau-Brunswick. Je recommande l'élaboration d'une stratégie provinciale sur l'enrichissement qui concerne les élèves doués et les autres élèves qui pourraient en tirer avantage.

Recommandation 45 : Stratégie provinciale sur l'enrichissement

45a) Que la ministre de l'Éducation désigne des fonctionnaires du ministère pour étudier les interventions pédagogiques d'autres provinces relativement aux enfants doués (et à tout élève qui pourrait profiter de l'enrichissement) et pour déterminer les éléments essentiels d'une stratégie pédagogique provinciale visant à utiliser pleinement le potentiel des élèves doués du Nouveau-Brunswick. Ce groupe de fonctionnaires devrait présenter son rapport à la ministre de l'Éducation dans l'année suivant la publication de ce rapport.

45b) Dans le cadre de cette étude, que les fonctionnaires du ministère désignés élaborent une définition pratique du terme élèves « doués », y compris tous les élèves qui pourraient profiter de l'enrichissement. Le terme « enrichissement » devrait également faire l'objet d'une clarification.

45c) Dans une autre partie de l'étude susmentionnée, que les fonctionnaires du ministère examinent la disponibilité du Programme du baccalauréat international au Nouveau-Brunswick et informent la ministre de la faisabilité d'étendre sa disponibilité à la grandeur de la province.

45d) Avant l'élaboration d'une stratégie provinciale sur l'enrichissement sous forme de politique pertinente, que la ministre de l'Éducation consulte les conseils d'éducation de district, à la fois dans les secteurs francophone et anglophone, afin d'obtenir leurs points de vue sur le bien-fondé et la priorité de cette stratégie. Si, à la suite de l'étude et des consultations, la ministre juge qu'une stratégie provinciale est pertinente, cette dernière devrait être élaborée sous forme de politique dans les deux ans suivant la publication de ce rapport.

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 dans 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.

Les tribunaux ont récemment eu à prendre des mesures à l'égard d'un traitement particulier, soit le traitement de l'analyse comportementale appliquée et de l'instruction comportementale intensive (ABA/ICI), et ils ne s'entendaient pas sur ces dernières. L'approche ou traitement est coûteux, car il repose sur une relation individuelle avec un praticien qui a reçu une formation poussée. En nous fondant sur les décisions des tribunaux jusqu'à ce jour, nous pouvons raisonnablement dire que l'autisme est une incapacité reconnue dans l'article 15 de la *Charte* et protégée en vertu des lois sur les droits de la personne. Les gouvernements devront fournir leurs services sans que les enfants autistes ne soient victimes de discrimination. Cette question préoccupe vivement les fournisseurs de service public en raison des coûts d'intervention élevés et du relevé croissant d'élèves sur le continuum de l'autisme.

Une intervention précoce et des services de haute qualité sont essentiels au traitement de l'autisme. Dans la décision rendue dans la cause *Wynberg*¹⁹³, le juge Kiteley a examiné les éléments de preuve concernant d'importantes économies à long terme associées à une intervention précoce accompagnée de services de haute qualité pour les enfants autistes. Tout le monde n'est pas convaincu que le traitement de l'ABA/ICI représente la meilleure ou seule intervention pour l'autisme et, comme dans la plupart des cas, elle ne conviendrait pas à tous les enfants. Dans la décision antérieure que la Cour suprême du Canada a rendue concernant l'autisme, le traitement de l'ABA/ICI y était décrit comme un traitement¹⁹⁴ nouveau et pas complètement vérifié. De nombreuses interventions pourraient être étudiées, y compris celles que je recommande.

Recommandation 46 : Stratégie provinciale sur l'autisme

46a) Que la ministre de l'Éducation, en collaboration avec ses collègues du Cabinet, lance l'élaboration d'une stratégie provinciale sur l'autisme qui devrait être terminée dans les deux ans suivant la publication de ce rapport. La stratégie devrait mettre l'accent sur la prestation collective des

¹⁹³ *Wynberg c. Ontario* (2005), 2005 Carswell Ont. n° 1242 à la p. 35 (Ont.S.C.J.) Je constate que ce cas fait présentement l'objet d'un appel à la Cour d'appel de l'Ontario.

¹⁹⁴ *Auton (Tutrice à l'instance de) c. Colombie-Britannique (Procureur général)*, [2004] 3 R.C.S. 657.

ressources nécessaires aux services de soutien pertinents offerts aux enfants autistes dans le cadre de la prestation intégrée des services proposés précédemment.

46(b) Dans le cadre de la formulation de la stratégie sur l'autisme susmentionnée, que la ministre de l'Éducation et ses collègues du Cabinet désignent des fonctionnaires gouvernementaux compétents afin qu'ils étudient les diverses interventions en matière d'autisme mises en place dans les autres provinces et évaluent les avantages et inconvénients liés aux différents modèles utilisés pour intervenir. Cette étude devrait être terminée au plus tard un an après la publication de ce rapport.

46(c) Il est recommandé que l'élaboration de la stratégie provinciale sur l'autisme se fasse dans le cadre d'un processus ouvert et coopératif incluant une vaste consultation des divers organismes liés à l'autisme du Nouveau-Brunswick et d'autres parties intéressées ainsi qu'une coopération entre ces derniers.

CONSEILLERS PROVINCIAUX

J'ai appris qu'il y a 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. Au meilleur de ma connaissance, il n'existe aucun conseiller sur la prestation des services d'inclusion scolaire ou sur les défis et stress occasionnés par une intervention liée aux problèmes de comportement dans la classe. Les recommandations suivantes 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.

Recommandation 47 : Conseillers provinciaux

47a) Que la ministre de l'Éducation embauche des conseillers provinciaux pour permettre la mise en œuvre des stratégies provinciales sur les difficultés d'apprentissage et sur l'autisme susmentionnées ainsi que la mise en œuvre générale de l'inclusion et de la prestation intégrée des services.

47b) Que les 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 embauchés dans l'année suivant la publication de ce rapport.

47c) Dans l'année suivant l'achèvement des stratégies éducatives provinciales susmentionnées sur les difficultés d'apprentissage et l'autisme, qu'un conseiller provincial soit engagé dans chacun de ces domaines (par secteur) pour guider la mise en œuvre de ces stratégies.

47d) Que les conseillers provinciaux susmentionnés soient mis à contribution pour aider au perfectionnement professionnel des enseignants, des enseignants-ressources et d'autres membres du personnel dans le système d'éducation.

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 autochtones, les élèves ayant des incapacités et les autres groupes culturels émettent 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, comme le besoin de porter une plus grande attention à l'holocauste et à l'expérience juive. Les personnes provenant des collectivités de personnes handicapées 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. Une analyse complète du contenu du programme d'études existant échappe à la portée de cette étude.

Les recherches préliminaires et le processus de consultation soulignent également que la structure du programme d'études est liée à la qualité des expériences d'enseignement et d'apprentissage. Le processus de présentation du contenu en vue de promouvoir l'apprentissage des élèves de manière à ce qu'il soit le meilleur et le plus efficace constitue un domaine qui vaut la peine d'être exploité. Dans son programme de mathématiques appelé JUMP,¹⁹⁵ John Mighton, dramaturge et mathématicien canadien, a obtenu des résultats remarquables avec une approche nouvellement créée pour le programme d'études en mathématiques.

Lors des consultations, les enseignants et les enseignants-ressources ont également réclamé une aide précise pour l'enseignement du programme d'études à l'échelle locale. Lors des consultations, les enseignants ont émis les idées suivantes en ce qui a trait au soutien du programme d'études : présenter

¹⁹⁵ Voir Phase 1, Partie III des recherches préliminaires : Meilleures pratiques et l'annexe E.

des suggestions pour les mesures d'adaptation, les solutions de rechange et les activités d'enrichissement et soutenir le programme d'études avec des ressources et du matériel prêts à utiliser. Il est essentiel que le personnel ministériel affecté à l'élaboration des programmes d'études reconnaisse plus clairement la diversité d'apprenants.

Le processus de consultation a également permis d'établir un dialogue en ce qui concerne l'accessibilité des enseignants aux documents relatifs au programme d'études, la taille et le format de tels documents, etc. On a également suggéré qu'un programme d'études électronique permettrait aux enseignants d'accéder seulement à ce dont ils ont besoin, et tout cela en un seul endroit. Un programme d'études électronique réduirait aussi les coûts liés à l'impression.

Le processus de consultation prévu dans le cadre de cette étude a révélé que l'élaboration du programme d'études ayant lieu actuellement est différente dans les secteurs anglophone et francophone. Le secteur francophone semble avoir obtenu un certain succès en matière d'élaboration du programme d'études en instaurant un dialogue entre le personnel des services aux élèves, de l'évaluation et du programme d'études du ministère. Néanmoins, le processus de consultation mené auprès du personnel du ministère de l'Éducation dans ces deux secteurs a démontré que le dialogue sur le programme d'études inclusif n'en était qu'à ses balbutiements. Il est essentiel qu'il y ait davantage de dialogue entre les enseignants et le personnel pertinent au niveau du district.

En ce qui a trait à la mise en œuvre du programme d'études, on constate d'autres différences dans la façon dont les francophones et les anglophones voient les services offerts aux élèves en difficulté. Les francophones possèdent un programme d'« adaptation scolaire » qui met en branle les services d'évaluation et d'adaptation. L'approche anglophone comprend plusieurs niveaux de catégories : des plans d'intervention adaptés, modifiés et personnalisés. Les deux secteurs ont affirmé utiliser un système de priorités lorsqu'ils attribuent des ressources à l'éducation spéciale ou à l'adaptation scolaire. L'établissement de ces priorités se fait souvent à l'échelle du district ou de l'école, ce qui entraîne des problèmes de pratiques différentes dans toute la province.

Recommandation 48 : Programme d'études inclusif

48a) Que la ministre de l'Éducation demande aux responsables des programmes d'études dans les 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 des manuels scolaires plus inclusifs, qui reflètent mieux la diversité des apprenants du Nouveau-Brunswick. Ce dialogue devrait débiter au plus tard six mois après la publication de ce rapport.

48b) Que les fonctionnaires du ministère responsables des programmes d'études présentent leur rapport à la ministre de l'Éducation dans l'année suivant la publication de ce rapport, en offrant des propositions concrètes visant à rendre les manuels scolaires du Nouveau-Brunswick plus inclusifs. Une fois que la ministre aura répondu aux propositions, le processus de conception d'aspects plus inclusifs dans le programme d'études devra commencer immédiatement.

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, longuement discutée dans les autres sections de recommandations, constitue un bon point de départ pour la conception d'une prestation de services de soutien et de ressources. Il y a lieu d'envisager la création d'un centre de ressources ouvert à tous les élèves d'une école, grâce auquel tout élève pourrait accéder à de la documentation pertinente et à un éventail de renseignements, de services et de ressources.

Le concept proposé 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. Il existe également d'autres possibilités d'élargir la prestation de services universels par l'entremise des centres de ressources. Ce concept est étroitement lié aux rôles des conseillers en orientation et des enseignants-ressources à l'école. Il y a également une relation claire avec les bibliothécaires et les bibliothèques dans les écoles.

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 herculéenne et un poste important du budget. Toutefois, la plupart des écoles trouveraient probablement qu'on a déjà en partie commencé. Le processus visant à déterminer et à élargir ce qui a déjà été commencé constitue une démarche importante vers l'inclusion scolaire.

Recommandation 49 : Centres de ressources

49a) Que la ministre de l'Éducation s'assure que les centres de ressources sont inscrits dans le cadre de la vérification des établissements scolaires recommandée plus loin dans cette section de recommandations

et dans le cadre de la politique relative au plan d'amélioration scolaire recommandé dans le Résultat attendu 4.

49b) Il est recommandé que les comités soient établis par les membres des conseils d'éducation de district, avec des représentants des deux secteurs linguistiques, pour examiner les moyens d'agrandir et d'améliorer les centres de ressources existants au niveau du district et de l'école. Cela pourrait aussi être à l'ordre du jour pour les directeurs généraux des deux secteurs linguistiques. L'examen devrait prévoir des consultations avec les enseignants, les enseignants-ressources, les bibliothécaires, les groupes de défense, les parents et les élèves. Ces comités devraient être créés dans les six mois suivant la publication de ce rapport et rendre compte aux conseils d'éducation de district dans l'année suivant leur création.

TRANSITIONS POSTSECONDAIRES

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. Cette transition 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 n'est pas adaptée à l'élève ou que celui-ci ne termine pas.

Cette planification de la transition commence à l'école par l'orientation des élèves sur une voie qui leur convient. La planification de la transition s'étend aussi au monde du travail qui attend les élèves après les études postsecondaires. Il existe bien d'autres raisons d'encourager un meilleur dialogue entre le ministère de l'Éducation et les personnes qui reçoivent les élèves après l'école secondaire (milieux de travail, collèges et universités). La promotion d'une bonne harmonie entre les compétences, les attitudes et le savoir que les élèves acquièrent et ce dont ils auront besoin plus tard est une composante essentielle de transitions réussies pour les élèves.

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 le chef de file en matière d'accessibilité postsecondaire pour les élèves ayant des besoins particuliers¹⁹⁶. Le Collège communautaire du Nouveau-Brunswick semble également faire de grands pas dans le domaine de

¹⁹⁶ 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.

l'accessibilité. D'autres établissements d'enseignement postsecondaires dans la province sont des chefs de file dans d'autres domaines, et ils font certains progrès en matière d'inclusion, aussi lents soient-ils.

Recommandation 50 : Transitions postsecondaires

50a) Que la ministre de l'Éducation désigne le personnel du ministère approprié afin d'engager un dialogue avec les institutions postsecondaires de la province en vue d'encourager le prochain développement de l'accessibilité et de l'inclusivité dans l'éducation postsecondaire, concernant les incapacités physiques et quelques autres incapacités.

50b) Que la ministre de l'éducation, en collaboration avec le ministère de la Formation et du Développement de l'emploi, la Commission des droits de la personne et tous les autres partenaires concernés, engage un dialogue sur la façon dont les employeurs de toute la province pourraient être soutenus afin d'améliorer l'accessibilité en milieu de travail.

50c) Que la ministre de l'Éducation commande, dans les cinq années suivant la publication de ce rapport, une étude sur l'inclusivité et l'accessibilité dans les universités et les collèges du Nouveau-Brunswick. Cette étude pourrait s'insérer dans le cadre d'un examen plus vaste du rôle des universités et des collèges du Nouveau-Brunswick.

RÔLE DES PARENTS EN MATIÈRE D'ÉDUCATION

Les parents et les tuteurs jouent un rôle très important dans le développement de l'enfant. Il est essentiel, dans le cadre de cette étude, de marquer un temps d'arrêt et de reconnaître le rôle majeur des parents et les limites de ce que l'éducation peut accomplir pour le développement de l'enfant, surtout si les parents ne remplissent pas leur devoir. Les paragraphes 13(1)(2)(3) et 14(1)(2) de la *Loi sur l'éducation* du Nouveau-Brunswick contiennent d'importantes déclarations soulignant déjà le rôle et les responsabilités des parents et des élèves. Bien que la *Loi* présente des déclarations officielles de responsabilité, les parents ne sont pas nécessairement au fait de ces attentes, ou de leur importance. La responsabilité des élèves de participer à leur éducation ainsi que celle de leurs parents devraient être mieux communiquées.

La province de l'Ontario a récemment montré une approche visant à clarifier l'ensemble des rôles, des attentes et des responsabilités des différents intervenants de 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.¹⁹⁷ 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 visant à définir les intervenants et les missions à remplir en matière d'éducation, jetant ainsi les bases pour une bonne communication. Cela va également dans le sens des définitions de rôles plus claires proposées dans la section du Résultat attendu 3 – Ressources humaines.

Le rôle du parent ou du tuteur est également un rôle très complexe, influencé dans une large mesure par la situation particulière de chaque parent. Lors de l'élaboration de stratégies de communication avec les parents, on devrait également tenir compte du stress que vit la famille en raison des pressions liées au travail moderne, au style de vie, à la situation familiale, à l'analphabétisme et aux troubles d'apprentissage ou à d'autres troubles observés chez les parents. L'établissement d'une déclaration claire décrivant l'ensemble des rôles, des responsabilités et des attentes demeure une stratégie productive comme point de départ.

Recommandation 51 : Rôle des parents en matière d'éducation

51. Que la ministre de l'Éducation demande au personnel du ministère compétent de 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. Que la ministre de l'Éducation oriente ensuite la distribution à grande échelle de ce document aux parents, aux élèves et au personnel de l'école, dans des formats appropriés.

COLLABORATION ENTRE LES COMMUNAUTÉS FRANCOPHONE ET ANGLOPHONE

Le processus de consultation a ouvert une perspective importante pour les enseignants francophones et anglophones du Nouveau-Brunswick. Les détails riches et complexes des relations et de la dynamique entre les enseignants anglophones et francophones du Nouveau-Brunswick vont bien au-delà du mandat de cette étude. Certains aspects de cette relation et de cette dynamique sont cependant devenus évidents au cours de notre étude.

Premièrement, l'accessibilité aux ressources en français pose des problèmes qu'une meilleure coopération entre les écoles anglophones et francophones d'une région géographique précise pourrait résoudre. Le partage des coûts

¹⁹⁷ Code de conduite des écoles de l'Ontario : *Loi sur l'éducation de l'Ontario* (Aurora (Ontario) : Canada Law Book Inc., 2005), page 747.

destinés à fournir des ressources humaines et matérielles dans des régions qui pourraient servir à la fois la collectivité francophone et les élèves en immersion française est une occasion considérable d'élargir et d'améliorer la prestation des services. C'est également une précieuse occasion pour les deux secteurs linguistiques de poursuivre leur collaboration.

Deuxièmement, il est encourageant de noter que les enseignants francophones et anglophones se rejoignent dans leur désir de voir leurs élèves apprendre l'autre langue officielle du Nouveau-Brunswick. L'objectif du *Plan d'apprentissage de qualité* qui consiste à former des élèves qui maîtrisent parfaitement les deux langues officielles est important et louable. L'éducation semblerait être un domaine mûr pour la collaboration entre les communautés francophone et anglophone, les administrateurs et le personnel du ministère de l'Éducation. Engager un dialogue sur les questions d'éducation critiques peut produire des résultats intéressants. Telle a été mon expérience pendant la phase de consultation de cette étude, qui a été marquée par un dialogue positif, respectueux et constructif entre les membres des deux secteurs linguistiques du système d'éducation du Nouveau-Brunswick. L'échange d'élèves entre les communautés francophone et anglophone dans différentes régions de la province n'est qu'une proposition parmi d'autres dans le but d'améliorer la maîtrise de l'autre langue officielle et l'exposition à une autre culture ainsi que d'encourager une meilleure compréhension au sein de la prochaine génération de citoyens. Je reconnais que de nombreuses initiatives positives visant à favoriser la collaboration existent déjà, et mon but dans la recommandation suivante est de les applaudir en encourageant vivement leur développement.

Recommandation 52 : Collaboration entre les communautés francophone et anglophone

52. Que la ministre de l'Éducation continue à encourager le personnel du ministère de l'Éducation, ainsi que les administrateurs des districts et des écoles, à engager un dialogue avec leurs homologues respectifs des collectivités francophone et anglophone en vue d'explorer les possibilités de collaboration dans les domaines de préoccupation et d'intérêt mutuels.

RÉSULTAT ATTENDU 3

INSTALLATIONS ET TRANSPORT SCOLAIRES

INSTALLATIONS ET TRANSPORT SCOLAIRES

Les recherches et les consultations effectuées dans le cadre de cette étude ont confirmé que les objectifs et les opérations des écoles inclusives sont plus faciles à atteindre et à mettre en œuvre lorsque les installations physiques et les services de transport sont conçus pour les appuyer. D'autres problèmes importants liés à l'accessibilité dans les écoles du Nouveau-Brunswick ont également émergés des processus de recherche et de consultation. Les écoles du Nouveau-Brunswick présentent des lacunes majeures en ce qui a trait à l'accès aux fauteuils roulants et aux installations pour les élèves qui ont besoin de services de soutien spécialisés, phénomène qui est observé également dans bon nombre d'autres provinces. Cette situation doit être améliorée.

Un grand nombre d'intervenants qui ont participé aux séances de consultation ont également souligné des lacunes en ce qui concerne les installations et les services offerts pour aider les élèves en situation de crise ou ayant des problèmes de comportement. Les installations sont inadéquates pour l'enseignement individualisé ainsi que les salles de réunion utilisées pour la collaboration entre les professionnels ou pour la prestation intégrée des services.

Il importe, durant les années à venir, de s'assurer que la structure et la conception physique des écoles reflètent les objectifs et les besoins pédagogiques des écoles, et non l'inverse. La conception des écoles devrait être flexible, ou comme l'indique la langue architecturale courante, « active », de sorte que les structures soient adaptées aux besoins du milieu d'apprentissage en constante évolution. Les écoles doivent donc être conçues de façon à promouvoir l'inclusion scolaire, c'est-à-dire qu'elles doivent être accessibles et en mesure de répondre aux besoins d'une multitude d'apprenants à besoins différents ainsi qu'à l'ensemble de la collectivité. Le concept même des collectivités axées sur l'école pourrait littéralement exiger la démolition de murs et la construction d'installations physiques favorisant davantage l'inclusion scolaire.

Le programme d'amélioration des écoles, décrit dans le rapport intitulé « *Croire à la réussite* » de 2005 et préparé par la 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 servent 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 déterminants géographiques. 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. Le rôle du chauffeur d'autobus ainsi que ses besoins en formation ont fait l'objet de discussions antérieures dans la section du Résultat attendu 3 – Ressources humaines. De plus, selon mes recherches et les consultations effectuées, l'autobus est considéré comme l'endroit le plus propice à l'intimidation, aux autres problèmes de comportement ainsi qu'aux urgences médicales. Les chauffeurs d'autobus ont signalé qu'ils sont généralement les seuls adultes à bord. Ils ont également indiqué qu'ils reçoivent très peu de formation et très peu ou aucun renseignement sur les élèves qu'ils transportent. Le transport sécuritaire et inclusif des élèves est un élément important dans l'expérience éducative positive de tous les élèves.

Les recommandations qui suivent ont été formulées dans le but d'encourager la conception et l'utilisation d'installations et de transport scolaires favorisant des stratégies efficaces liées à la prestation intégrée des services, à la coopération, à la collaboration et à tous les objectifs de l'inclusion scolaire.

Recommandation 53 : Installations scolaires

53a) Que la ministre de l'Éducation exige une vérification immédiate de toutes les écoles du Nouveau-Brunswick afin d'évaluer l'accessibilité aux services suivants :

- **Installations permettant d'offrir les services aux élèves ayant des besoins particuliers (aide pour la toilette, les appareils de levage, les soins personnels et autres services de santé).**
- **Accessibilité pour personnes en fauteuil roulant et pour personnes atteintes d'autres problèmes de mobilité.**
- **Installations pour les élèves en situation de crise.**
- **Lieu de rencontre favorisant la collaboration.**
- **Installations pour les spécialistes et pour la prestation intégrée des services.**
- **Centres de ressources.**
- **Infrastructure permettant la communication à l'intérieur de l'école (p. ex. téléphones posés dans des emplacements stratégiques**

comme les corridors et les toilettes), des ordinateurs (à gros caractères et autres services).

- Salles de classe régulières adaptées pour la pédagogie inclusive.
- Centres de ressources pour parents.
- Installations scolaires offrant une bonne acoustique. Il faut déterminer si des obstacles peuvent nuire aux élèves ayant des déficiences auditives ainsi que la qualité d'écoute et les autres problèmes liés à la qualité de l'acoustique; voir les observations des audiologistes (salles de classe, systèmes de sonorisation, auditoriums, cafétérias, gymnases, bibliothèques, corridors).
- Installations scolaires offrant une bonne optique et une bonne visibilité. Il faut déterminer si des obstacles peuvent nuire aux élèves ayant des déficiences visuelles ainsi que les autres indicateurs du milieu visuel tels que les repères visuels, les symboles culturels, les couleurs des murs, les objets d'art, etc. (salles de classe, systèmes de sonorisation, auditoriums, cafétérias, gymnases, bibliothèques, corridors, numéros d'identification des autobus, etc.).
- Salles appropriées pour s'occuper des élèves ayant été retirés de la salle de classe et pour s'occuper des élèves ayant un comportement agressif et perturbateur (salle pour un temps de réflexion).
- Autres installations qui peuvent être utilisées pour offrir un service aux élèves ou pour répondre à leurs besoins.

La vérification devrait être effectuée au plus tard deux ans après la publication de ce rapport.

53b) Une fois la vérification terminée, que le gouvernement du Nouveau-Brunswick, en collaboration avec les districts scolaires, les écoles et les collectivités, forme un comité communautaire ayant pour objectif d'élaborer un plan pour mettre de l'avant des écoles qui soutiennent et encouragent l'inclusion scolaire, la collaboration et les collectivités inclusives. Ce plan devra inclure une évaluation du calendrier d'exécution existant et de l'utilisation actuelle des installations afin d'accroître l'efficacité des installations existantes. Le plan devra également comprendre des options de rénovation et de construction. Ce comité, dirigé par la ministre de l'Éducation, devra être mis sur pied au plus tard un an après la publication de ce rapport et devra terminer ses travaux au plus tard deux ans après sa création.

Le plan visant à améliorer les installations scolaires sera nécessairement différent d'une collectivité à l'autre. Le processus et le plan doivent reposer sur la participation de l'école (élèves, enseignants et administrateurs) et de la collectivité ainsi que sur des consultations menées auprès de ces derniers. De façon générale, le plan devra avoir comme objectif des installations flexibles ou « actives », la prestation de services universels et,

dans la mesure du possible, des installations gratuites et ouvertes au public. La conception des installations devra avoir comme principal objectif de répondre aux besoins de la collectivité.

Les collectivités rurales pourraient profiter grandement de nouvelles installations ou de la rénovation d'installations existantes qui mèneraient à la création de nouveaux centres communautaires dotés de cliniques de soins médicaux et dentaires intégrées aux écoles. Les installations offrant des services variés se prêteraient particulièrement bien au rassemblement de la collectivité et faciliteraient la prestation intégrée des services.

53c) Que la ministre de l'Éducation accorde une attention particulière aux installations de sécurité, à l'accessibilité physique, à l'aménagement de l'environnement et à l'efficacité énergétique lors de la conception, de la construction ou de la rénovation d'installations scolaires. La prise en compte de ces facteurs à la phase de conception pourra permettre de réaliser des économies de ressources importantes dans l'avenir. En outre, un concept respectueux de l'environnement et écoénergétique peut permettre de réaliser des économies en matière de coûts d'exploitation et d'entretien. Une attention spéciale aux manifestations d'intolérance au milieu tant à la conception qu'à la rénovation des écoles peut s'avérer un excellent investissement et permettre de réaliser des économies dans l'avenir.

Recommandation 54 : Systèmes MF dans les écoles

54. Que la ministre de l'Éducation consacre une portion des fonds destinés à l'amélioration des immobilisations des écoles à l'augmentation du nombre de systèmes de modulation de fréquences (MF) dans les salles de classe du Nouveau-Brunswick. Des mesures doivent être prises pour améliorer progressivement sur une période de cinq ans la disponibilité de cette technologie auditive en procédant de façon équitable et en déterminant les besoins des secteurs scolaires francophone et anglophone.

Recommandation 55 : Transport scolaire

55a) Que la ministre de l'Éducation demande une vérification de tous les véhicules de transport scolaire afin de déterminer l'état du transport pour les élèves ayant des besoins particuliers. Cette vérification devra être effectuée au plus tard un an après la publication de ce rapport.

55b) Que la ministre de l'Éducation élabore et mette en application un plan assurant un transport en autobus plus accessible dans les cinq

prochaines années, y compris la présence de préposés appropriés au besoin. En attendant, la ministre doit s'assurer 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.

Recommandation 56 : Sécurité du transport scolaire

56a) Que la ministre de l'Éducation, en collaboration avec les districts scolaires et les écoles, élabore un plan proactif d'amélioration de la sécurité à bord des autobus scolaires. Les mesures à prendre doivent inclure :

- **La modification du règlement 2001-51 par l'ajout d'une section donnant aux chauffeurs d'autobus l'accès aux renseignements personnels sur les élèves qui prennent place dans leur autobus, si ces renseignements concernent un risque d'accident ou toute autre situation d'urgence potentielle. Cette disposition doit être rédigée conformément aux lois sur la protection des renseignements personnels.**
- **La modification du règlement 2001-51 par l'ajout d'une section qui exige que le directeur général affecte un préposé à la sécurité dans les autobus transportant un ou des élèves ayant des incapacités physiques, émotionnelles, intellectuelles, comportementales ou autres qui pourraient poser un risque de sécurité pour les passagers.**
- **La modification du règlement 2001-51, paragraphe 11(1), afin d'inclure le sous-alinéa 11(1)(a)(i) « coopération et collaboration avec les préposés à la sécurité, le cas échéant ».**

56b) Que la ministre de l'Éducation forme un comité en collaboration avec le SCFP local qui représente les chauffeurs d'autobus, les districts scolaires et les écoles afin d'élaborer une série de stratégies proactives pour composer avec les cas d'intimidation et de comportements agressifs dans les autobus. Il peut s'agir notamment de programmes de médiation par les pairs dans les autobus ou le recours aux activités proactives dans les autobus afin de promouvoir les relations respectueuses et positives.

RÉSULTAT ATTENDU 3

DISCIPLINE, ÉCOLES SÉCURITAIRES ET INCLUSION

INTRODUCTION

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 » selon l'alinéa 28(2)c) de la *Loi sur l'Éducation*. De plus, les directeurs d'école ont le pouvoir de suspendre des élèves, ce qu'on explique plus loin dans la loi. L'article 22 de la *Loi sur l'éducation* permet aux enseignants d'exclure une personne de l'école en raison d'un comportement inacceptable. 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 sur les terrains de cette dernière a) utilise un langage menaçant ou abusif ou b) parle ou agit d'une manière à troubler le maintien de l'ordre et la discipline.

Cet article confère aux enseignants un pouvoir légal dans leurs interactions avec les élèves, les parents et les autres personnes qui entrent dans l'école. La création d'infractions procure une protection aux enseignants dans leurs rapports avec d'autres personnes (autres que les élèves). Comme il en a été question dans les recherches préliminaires et confirmé dans le cadre du processus de consultation, les enseignants se trouvent parfois dans des situations où des parents ou d'autres adultes se comportent de manière agressive. En créant ces infractions, 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. Des habiletés et techniques de résolution pourraient être enseignées dans le cadre du perfectionnement professionnel proposé pour les enseignants en ce qui concerne la gestion des classes et le comportement des élèves, cependant des problèmes différents surviennent dans les rapports avec les adultes et les cas de harcèlement parental.

Recommandation 57 : Protection des enseignants

57a) Que la ministre de l'Éducation, en collaboration avec les conseils d'éducation de district, les bureaux de district et les autres partenaires concernés, publie des dépliants d'information à l'intention des enseignants sur l'existence des infractions créées en vertu de l'article 22 de la *Loi sur l'éducation* et les procédures que l'enseignant doit suivre si un parent ou une autre personne venue à l'école se comporte de manière agressive.

57b) Que la ministre de l'Éducation, en collaboration avec les conseils d'éducation de district, offre aux enseignants et aux membres du personnel administratif des occasions d'acquérir des habiletés et des techniques de résolution de conflits qui s'inscrivent dans le perfectionnement professionnel stratégique mentionné antérieurement.

DISCIPLINE DES ÉLÈVES

L'équilibre à atteindre entre le maintien de l'ordre et la discipline dans les écoles devient encore plus évident quand il s'agit de questions touchant à la discipline. Comme il a été mentionné dans le rapport d'information de la phase 1 de ce document, la violence et l'intimidation dans les écoles est un problème grave partout au Canada, y compris au Nouveau-Brunswick. Pour assurer la sécurité des élèves dans les écoles, l'ordre doit être maintenu, ce qui veut dire qu'il faut imposer certaines restrictions relativement aux droits des élèves.¹⁹⁸ Dans un esprit de respect de la diversité des élèves, les écoles doivent être un endroit sécuritaire où l'intimidation est limitée. Comme il a été soulevé dans la partie concernant le cadre juridique de ce rapport, il faut 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 de suspensions exclut les élèves de l'école et, parfois, cette façon d'agir peut avoir un effet disparate sur les élèves ayant des handicaps, autochtones ou 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 plus vulnérables.¹⁹⁹ Ce sont aux enseignants, aux

¹⁹⁸ *R c. M (M.R.)* [1998] 3 R.C.S. 393.

¹⁹⁹ Faye Mishna, « Learning Disabilities and Bullying: Double Jeopardy », *Journal of Learning Disabilities*, vol. 36, n° 4 (2003), p. 336–347. 336 – 347. Les consultations ont aussi montré que les élèves ayant des « déficiences invisibles » étaient les plus susceptibles d'être victimes d'intimidation.

directeurs d'écoles et aux directeurs généraux que revient la tâche difficile de trouver un équilibre.

En ce qui concerne la discipline des élèves, il est interdit d'administrer une punition corporelle pour discipliner un élève selon l'article 23 de la *Loi sur l'éducation*. L'article 24 confère aux directeurs d'école et aux directeurs généraux de larges pouvoirs en ce qui concerne la suspension « avec motifs » d'élèves. On ne définit pas motif dans la Loi. Le paragraphe 24(3) de la Loi stipule que le directeur général doit être informé par écrit de toute suspension de l'école. Le paragraphe 24(4) accorde le droit d'en appeler d'une décision de suspension. On ne peut avoir recours au mécanisme d'appel décrit dans le règlement 97-150 qu'après plus de 5 jours de suspension dans une année scolaire. Et même à ce moment-là, il n'y a que la suspension la plus récente qui peut être portée en appel. 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 toute perte découlant d'un acte intentionnel commis par l'enfant.

Ces articles et paragraphes de la Loi peuvent entrer en conflit avec la politique 703 « 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 d'objectifs conflictuels mais des différences d'approche par rapport aux moyens employés. La politique et ses annexes contiennent un énoncé de valeurs, des recherches et des suggestions pratiques favorisant un milieu propice à l'apprentissage et 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* met plus d'accent sur les suspensions.

La politique 703 est une composante importante des valeurs proposées dans les Résultats attendus 1 et 2. De bien des façons, cette politique représente une étape importante vers l'inclusion scolaire. Les enseignants et les administrateurs ont mentionné pendant le processus de consultation que les initiatives en matière de milieu propice à l'apprentissage sont utiles et qu'elles améliorent la situation. D'autres commentaires sont venus confirmer qu'il continue d'y avoir des cas où les idéaux de la politique 703 ne sont pas atteints. Dans ces cas, les mesures disciplinaires tendent à suivre de plus près le modèle présenté dans la Loi. Cela ne veut pas dire pour autant que les suspensions ne conviennent jamais. Elles constituent un bon moyen s'il y a présence de violence ou que la sécurité des élèves est menacée dans certains cas graves.

Compte tenu du fait que le milieu propice à l'apprentissage décrit dans la politique 703 et dans le rapport d'information contribue à l'amélioration du climat

scolaire et que les suspensions de l'école sont une forme d'exclusion comportant de sérieuses conséquences, je propose les recommandations suivantes :

Recommandation 58 : Discipline des élèves

58a) Que la ministre de l'Éducation inclue certains des énoncés sur les valeurs clés de la politique 703 (Le milieu propice à l'apprentissage) dans un règlement. La politique 703 devrait demeurer telle qu'elle est.

58b) Que la ministre de l'Éducation continue de soutenir les milieux propices à l'apprentissage en maintenant le financement pour les ressources humaines appropriées, la formation et l'intégration des services pour appuyer l'application de la politique 703. Certaines mesures précises telles que le recours à des intervenants en matière de comportement sont recommandées plus tôt.

58c) Que la ministre de l'Éducation mette en place un code de conduite pour les écoles du Nouveau-Brunswick définissant les limites de la discipline et les « motifs » de suspension et énumérant les rôles et les responsabilités des élèves, des enseignants et des parents à l'école de même que les valeurs de base de l'éducation. Ce code devra être ensuite diffusé à grande échelle et distribué au personnel de l'école, aux élèves et aux parents.

58d) Que la ministre de l'Éducation exige que les avis de suspension envoyés au directeur général soient aussi envoyés au ministère de l'Éducation (en Nouvelle-Écosse, le ministère de l'Éducation exige qu'on lui remette directement des rapports d'incidents de discipline).

58e) Que la ministre de l'Éducation exige que toute décision de retirer un élève d'une classe ou d'une école, motivée par des problèmes de comportement constants ou d'autres difficultés, soit 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 une réponse ou une solution en temps opportun n'est pas obtenue, la suspension peut être appliquée. L'exigence de lettre susmentionnée ne s'appliquerait pas en cas d'urgence à l'école ou de menace à la sécurité des élèves. Une lettre envoyée immédiatement après la mise en application de la suspension conviendrait dans ce cas.

58f) 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 districts 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 de suspendre un élève, si cela est possible.

DISCIPLINE ET HANDICAP

La politique 703, *Le milieu propice à l'apprentissage*, traite brièvement des difficultés pouvant survenir lorsqu'il faut concilier comportement et discipline avec les besoins des élèves ayant des besoins particuliers ou ayant d'autres difficultés. Les questions touchant la santé et la sécurité au travail abordées dans les recherches préliminaires sont significatives et importantes. Les enseignants de même que les élèves ont droit à un milieu scolaire sécuritaire. La mise en place d'installations appropriées et d'un plan d'intervention en cas de crise est également une étape importante pour assurer des interventions appropriées et efficaces en présence de situations difficiles.

La discipline des élèves ayant des troubles émotionnels, de comportement ou d'un autre type soulève des questions complexes pratiques. L'ordre dans la salle de classe doit être maintenu et les comportements perturbateurs ne doivent pas être ignorés. Si le comportement perturbateur est une manifestation involontaire du handicap ou une action que l'élève est incapable de contrôler, l'utilisation de mesures disciplinaires semble donc injuste. Eric Roher et Anthony Brown suggèrent qu'un volet d'une audience disciplinaire devrait être une « audience de manifestation » visant à déterminer si le comportement en cause peut être maîtrisé par l'élève ou est une manifestation du handicap²⁰⁰. Dans le cas précédent, des mesures disciplinaires ne sont pas appropriées, mais le comportement doit être contrôlé.

Le conseil scolaire du district de Toronto (M. Roher est l'avocat-conseil du conseil) a adopté un nouveau manuel utile qui guide les administrateurs dans le traitement de certains cas de discipline difficiles. Le manuel s'appelle *Safe School Procedures Manual / Students with Special Needs – Sections B17 et B18* (2005). Ce manuel a été publié à la suite d'ateliers avec des administrateurs d'école et même s'il ne contient pas toutes les réponses, il vaudrait la peine de l'examiner pour voir s'il peut être adapté pour le Nouveau-Brunswick. Le concept des audiences de manifestation est particulièrement utile, tout comme le processus d'élaboration de politiques et de pratiques en tenant des ateliers pour les personnes appelées à prendre les décisions difficiles en matière de discipline. Une réforme générale du processus disciplinaire s'étend au-delà de cet examen, mais voici quelques recommandations pour vous guider.

²⁰⁰ Eric Roher et Anthony Brown, « *Special Education and Student Discipline* », *Revue de droit de l'éducation*, vol. 14, n° 51 (2004).

Recommandation 59 : Discipline et handicap

59a) Que la ministre de l'Éducation, en collaboration avec les conseils d'éducation de district, veille à ce que les directeurs d'école, les directeurs généraux et les autres administrateurs de première ligne obtiennent une formation professionnelle en rapport avec les thèmes suivants :

- **Gestion de classe et gestion de comportement positif**
- **Discipline des élèves ayant des handicaps**
- **Tenue « d'audiences de manifestation » pour les élèves ayant des handicaps**
- **Discipline et différences culturelles**

59b) Que la ministre de l'Éducation, par l'entremise des fonctionnaires du ministère concernés, veille à ce que le code de conduite pour les écoles du Nouveau-Brunswick comprenne une section sur les questions touchant les handicaps, l'héritage culturel et les origines autochtones.

Recommandation 60 : Audiences de manifestation

60. Que le conseil d'éducation de district inclue, dans le cadre de la révision d'une politique sur la discipline et les suspensions, une section sur les « audiences de manifestation » pour les élèves ayant des besoins particuliers. Ce document devrait également explorer les options pour régler les problèmes de comportements perturbateurs d'élèves qui ne peuvent pas contrôler complètement leurs comportements. Cette mesure devrait être prise au plus tard deux ans après la publication du présent rapport.

Recommandation 61 : Atelier sur la discipline et les handicaps

61. Que la ministre de l'Éducation, en collaboration avec les conseils d'éducation de district, organise un atelier ou une conférence portant sur les problèmes de discipline et les élèves ayant des défis dans le cadre du perfectionnement professionnel stratégique sur l'inclusion, dont il a été question à la section du Résultat attendu 3 – Ressources humaines.

DISCIPLINE ET ÉLÈVES AUTOCHTONES OU DES PREMIÈRES NATIONS

Pendant le processus d'examen, les communautés des Premières Nations se sont dites particulièrement préoccupées par le problème de la discipline. Ils s'inquiètent au sujet de leurs enfants qui fréquentent les écoles publiques. Pendant les consultations à Eel Ground, certains Autochtones ont signalé qu'un

nombre disproportionnellement élevé d'enfants des Premières Nations sont suspendus régulièrement de l'école.

Il y a plusieurs facteurs dont il faut tenir compte au moment d'examiner ce problème complexe. Il est possible qu'il y ait des cas d'application de mesures disciplinaires où il y a eu insensibilité culturelle (p. ex. suspension d'un élève ayant manqué de l'école en raison d'une sortie de chasse à l'original communautaire). Il se peut aussi que les éléments plus subtiles de la culture de l'école et son degré d'exclusivité créent un climat avec lequel les élèves autochtones et des Premières Nations ont du mal à composer. Cette dernière possibilité s'applique dans une plus grande mesure et comporte des conséquences plus larges pour le système scolaire. L'intégration efficace des élèves autochtones nécessite l'élargissement continu de la place accordée dans les écoles publiques aux cultures des Premières Nations. Une troisième possibilité pourrait être l'existence de facteurs sous-jacents qui contribuent aux problèmes de comportement parmi les élèves des Premières Nations et des communautés autochtones et sur lesquels il faudrait se pencher.

Le rapport de situation récent *Croire à la réussite* portant sur le *Plan d'apprentissage de qualité* fait état du nombre de festivals culturels ayant eu lieu dans les écoles de la province. Ce genre d'initiative est un bon début mais peut être perçue comme étant un geste purement symbolique. Il faudrait encourager la création d'une place réelle pour l'identité culturelle dans les écoles du Nouveau-Brunswick en tant que composante pour répondre aux besoins des élèves des Premières Nations et autochtones ou des élèves de diverses cultures.

Recommandation 62 : Discipline et élèves autochtones ou des Premières Nations

62a) Que les conseils d'éducation de district, en collaboration avec les Premières Nations et les communautés autochtones et les autres partenaires concernés, trouvent un moyen de recueillir des statistiques sur les tendances en matière de mesures disciplinaires utilisées auprès des populations vulnérables, telles que les élèves autochtones ou des Premières Nations et d'autres groupes culturels. La Commission des droits de la personne du Nouveau-Brunswick est peut-être en mesure de fournir des conseils sur la façon non discriminatoire de recueillir de telles statistiques. Ce processus de collecte de données devrait être terminé au plus tard deux ans après la publication de ce rapport.

62b) Que la ministre de l'Éducation demande aux fonctionnaires du ministère concernés de se pencher sur les questions d'inclusion culturelle, de discipline et de styles et d'approches pédagogiques qui peuvent faire partie d'une éventuelle stratégie sur l'éducation pour les Autochtones au Nouveau-Brunswick. Cette stratégie devrait être élaborée et mise en œuvre grâce à des consultations et une collaboration étroite avec les communautés autochtones et des Premières Nations. Ce processus qui, semble-t-il, est déjà entamé, devrait être terminé au plus tard deux ans après la publication de ce rapport.

RÉSULTAT ATTENDU 4

CADRE DE REDDITION DES COMPTES

DÉFIS DE LA REDDITION DES COMPTES

La reddition des comptes et l'élaboration d'un cadre de reddition des comptes adéquat sont d'importants sujets pour toute organisation, et les établissements d'enseignement ne font pas exception. Le *Plan d'apprentissage de qualité* met l'accent sur le besoin de résultats mesurables pour le Nouveau-Brunswick, mais le thème de la reddition des comptes et les défis qu'elle pose ont aussi attiré l'attention nationale dans le milieu de l'éducation.²⁰¹ Les cadres de reddition des comptes soulèvent des questions d'ordre juridique et d'égalité ainsi que des questions d'efficacité administrative.²⁰² Les détails des limites juridiques et pédagogiques des cadres de reddition des comptes et surtout des tests normalisés dépassent la portée de cette étude, mais ils offrent un important contexte dont il faut tenir compte au moment de la conception d'un cadre de reddition des comptes amélioré pour le Nouveau-Brunswick.

Janice Stein, qui a donné une conférence intitulée « *The Cult of Efficiency* » (*le culte de l'efficacité*) dans le cadre des conférences Massey, demeure sceptique au sujet de la grande valeur qui est accordée à la reddition des comptes dans la plupart des organisations modernes. Dans un intéressant article sur la reddition des comptes dans le milieu de l'éducation, elle fait l'observation suivante.

Qu'entend-on précisément par reddition des comptes? Ce concept est indéfinissable. Quelqu'un qui travaille pour un grand organisme public m'a dit récemment : « Je sais exactement ce que cela signifie. Lorsque je fais quelque chose de bien, rien n'arrive. Mais lorsque je fais une erreur, c'est une véritable tempête qui se déferle! » Ceux qui demandent des comptes aux autres, ajoute-t-il,

²⁰¹ *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 (ed. 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.

²⁰² *Ibid.*, particulièrement Rod Dolmage aux pages 113 à 171 et W. MacKay et P. Rubin, *Study Paper on Psychological Testing and Human Rights in Education and Employment*. Toronto: Ontario Law Reform Commission, 1996.

n'ont pas besoin de faire quoi que ce soit de bien. Ils ont seulement à trouver et souligner les erreurs des autres.²⁰³

Il est difficile d'admettre que la reddition des comptes sous cette forme négative et punitive puisse être aussi corrosive, le défi est donc de concevoir un cadre de reddition des comptes qui soit plus constructif et plus positif.

Plus loin dans le même article, Janice Stein souligne le danger de mettre en valeur les résultats quantitatifs au détriment de tous les autres, et la nécessité de se concentrer sur les évaluations qualitatives qui ne peuvent toujours se réduire à des chiffres et à des graphiques.

La reddition des comptes favorise les résultats mesurables et comparables – les chiffres qui s'additionnent et se soustraient. Nous ne voyons ainsi seulement ce que nous mesurons et passons outre à tout le reste, alors qu'une grande partie de ce qui importe en éducation ne peut ni se mesurer, ni se comparer. En mettant l'accent sur les comptes, les grands livres, nous canalisons notre conversation vers ce qui est concret, tangible, ce qui laisse peu de place pour les choses intangibles, qui ne se mesurent pas. Poussée à l'extrême, une culture de reddition des comptes transforme les échanges sur l'éducation en une discussion sur le commerce de l'éducation. Elle appauvrit notre discours public.²⁰⁴

Il y a beaucoup de vérité dans l'adage qu'on ne peut voir ce qu'on ne mesure pas. Par conséquent, comme nous ne pouvons pas tout réduire à des chiffres, il est important lors de l'établissement des indicateurs pour une bonne inclusion scolaire de dépasser les normes scolaires d'alphabétisation et de notions de calcul afin d'inclure aussi les aptitudes sociales, le civisme, les attitudes empathiques, la tolérance et la valeur de la diversité. Les réalisations dans les domaines précédents peuvent être mesurées et évaluées 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 d'essayer de comparer des pommes avec des oranges.

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,

²⁰³ J. Stein, *Law and Education: The Practice of Accountability*, 14 *Educ. And Law J.*, 2004. 2.

²⁰⁴ *Ibid.*, p. 4.

de nombreux enseignants et administrateurs scolaires se sont plaints des multiples formalités administratives et du temps perdu 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 dans le système d'éducation néo-brunswickois. Des progrès ont été réalisés et, avec un peu de chance, la mise en oeuvre des recommandations de ce rapport consolidera ces progrès.

Dans un dernier renvoi à l'article de Janice Stein, elle saisit le problème du pullulement des règlements et de la menace qu'ils peuvent faire peser sur l'éducation créative.

Même là, au fur et à mesure que le fardeau des règlements augmente, les dirigeants dans chaque secteur de la société seront moins enclins à prendre des risques, à innover, à créer et à expérimenter. Ils deviendront timides, liés par des règlements, puis auront peur de remettre en question et de différer d'opinion. Le vérificateur, le comptable, le contrôleur et ceux qui appliquent la réglementation empiètent de plus en plus sur la vie de ceux qui cherchent à servir le bien public. En effet, le secteur de l'éducation risque de devenir un autre compte scruté à la loupe. Nous vivons dans la tyrannie des règlements. Une enseignante engagée, embourbée dans les formalités administratives qu'elle doit maintenant accomplir, m'a dit récemment qu'elle se sentait comme Gulliver, ligotée par des milliers de rapports lilliputiens, incapable de bouger, de penser et d'essayer quelque chose de nouveau. Si nous permettons au respect des règles de procédure de croître sans vérification, nous aurons vraiment le système d'éducation que nous méritons.²⁰⁵

Nous ne voulons 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 comptes, 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 peut se faire. La consultation avec les enseignants et les autres membres du personnel au sein du système scolaire est essentielle pour élaborer un cadre de reddition des comptes qui soit crédible et efficace. Les préoccupations exprimées durant les séances de consultation par les enseignants et les administrateurs du Nouveau-Brunswick à propos de la reddition des comptes se reflètent également à l'échelle nationale. Il y a aussi un certain optimisme à propos de l'élaboration et de l'évaluation d'un système scolaire plus inclusif, comme l'expriment les deux citations suivantes tirées de

²⁰⁵ *Ibid.*, p. 6.

Perspectives, la publication de la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants :

Lorsqu'il y a inclusion et diversité sociales marquées dans les écoles, il en résulte un meilleur rendement scolaire et la réduction des écarts entre les élèves exceptionnels et les élèves médiocres.

...

Plutôt que d'exiger que les personnes s'adaptent aux programmes, l'inclusion sociale part d'expériences individuelles et défie la société d'accorder à chacune et à chacun la place qui lui revient.²⁰⁶

Ce même article, extrait de la publication de la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, exprime également des préoccupations au sujet de la reddition des comptes, semblables à celles que soulevait Janice Stein. Il prévient aussi contre l'utilisation de tests normalisés pour classer et sanctionner les écoles au lieu d'améliorer le produit éducatif. Il n'y a pas de raison d'être à cela, comme l'explique le passage suivant tiré de l'évaluation critique de Rod Dolmage sur le rôle et les limites des tests normalisés.

En des mots rappelant étrangement l'argument des fabricants d'armes et de produits de tabac, les membres de l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation de l'Ontario (1998) ont déclaré :

Souvenez-vous : Les tests provinciaux n'ont rien à voir avec le fait de faire passer ou échouer les élèves, ou de comparer les écoles. Le but premier des tests est d'améliorer l'apprentissage des élèves – de déterminer les secteurs de force et d'aborder les secteurs où des améliorations sont nécessaires (s.l.).²⁰⁷

Bien qu'il y ait des limites aux tests normalisés, il faudrait reconnaître qu'il y a certains usages positifs. Ils peuvent servir à améliorer l'éducation et non pas seulement à comparer et à sanctionner. La question inévitable se pose : que faut-il faire si une école ou un district scolaire n'atteint pas par lui-même les normes de prestation de services ou ne suit pas les politiques ministérielles? Certaines personnes qui ont discuté de cette question au cours du processus de consultation ont proposé que, lorsqu'une école ou un district scolaire ne respecte pas les attentes, une mesure réparatrice soit mise en place au lieu d'une mesure punitive.

²⁰⁶ Bernie Froese – Germain, « *Tous les enfants naissent "inclus" : l'intégration scolaire en perspective* », *Perspectives*, vol. 4, n° 3 (été 2004), pages 8 et 11 respectivement.

²⁰⁷ Rod Dolmage, *Accountability and the Long Term Consequences of Mandated Standardized Testing*, dans R. Flynn (ed.) *Law and Education: The Practice of Accountability* Markham: Bluestone Print, page 161, 2005.

Recommandation 63 : Processus consultatif pour un cadre de reddition des comptes

63. Que la ministre de l'Éducation, de concert avec les nombreux intervenants du système d'éducation du Nouveau-Brunswick, tienne de vastes consultations pour la mise en place d'un cadre de reddition des comptes et des outils nécessaires pour mesurer l'efficacité de l'inclusion scolaire afin qu'elle soit profitable pour tous les élèves.

STRUCTURES PROVINCIALES DE REDDITION DES COMPTES

Superviser et consolider les politiques est un aspect important d'un système d'éducation cohérent et efficace. Tout au long de la phase de consultation de cette étude, j'ai entendu les préoccupations au sujet du manque de supervision adéquate et de l'application des politiques tant au niveau provincial qu'au niveau du district. Bien que le Nouveau-Brunswick ait élaboré de bonnes politiques et que le processus d'évolution de celles-ci soit de plus en plus consultatif, il y a eu très peu de suivi efficace de l'application de ces politiques. Cette lacune s'explique largement par un manque de ressources financières et humaines nécessaires à la mise en application de façon convenable de ces politiques. Il s'ensuit un haut degré de cynisme relativement à la valeur de la politique en tant que véhicule du changement.

D'autres provinces ont dû se pencher sur ce problème, comme l'indique l'étude des mesures législatives et les propositions de réforme dans les autres provinces. Celles-ci font l'objet d'un examen dans la section Recherches préliminaires de la Phase 1 et sont étudiées en détail dans les annexes G et H, préparées pour moi par Pierre Dumas. La Nouvelle-Écosse a récemment abordé la question de la reddition des comptes et du rôle de l'application des politiques comme l'ont fait le Manitoba, la Saskatchewan et l'Alberta. Bien que toutes ces provinces aient des leçons utiles à enseigner, la Saskatchewan semble offrir la plus riche source d'idées, idées qui pourraient être adaptées éventuellement au contexte néo-brunswickois.

Les 20 et 21 novembre 2005, j'ai rendu visite à un large éventail de représentants scolaires à Regina, en Saskatchewan, y compris des représentants des écoles et des districts ainsi que du ministère de l'Apprentissage de la Saskatchewan. Pour enrichir davantage les discussions, des représentants d'autres ministères, tels que le ministère de la Santé, de la Sécurité publique et des Services communautaires, ont également pris part aux discussions. Une représentante du ministère de l'Éducation m'accompagnait dans cette visite en vue d'établir des liens avec ses collègues de la Saskatchewan et de partager des idées à propos de sujets de préoccupation

commune tels que la prestation de services scolaires intégrés et l'élaboration de cadres de reddition.

On a choisi la Saskatchewan pour cette visite en raison de son approche novatrice en matière de prestation de services scolaires intégrés (dans le cadre du modèle School^{Plus}), comme il a été susmentionné à l'égard de la prestation intégrée des services à la section du Résultat attendu 3. Dans la recherche que Cathy Thorburn a effectuée pour moi sur ce sujet, elle a classé la structure de la Saskatchewan comme la meilleure des quatre structures provinciales qu'elle a étudiées. Sa recherche et ses conclusions figurent à l'annexe R de ce rapport. Dans son rapport, elle fait part de certaines préoccupations à propos de la mise en application complète du modèle School^{Plus} dont le coût financier était au départ très lourd. L'un des objectifs de cette visite en Saskatchewan était d'explorer la question du coût et de la faisabilité dans un contexte néo-brunswickois.

Il semble selon ce bref mais solide exposé, que le modèle School^{Plus} est mis en application à des degrés divers en Saskatchewan, mais sous une forme révisée et réduite. On insiste aussi beaucoup sur les résultats afin de produire un meilleur système d'éducation dans la province. De nouvelles initiatives faisant partie du modèle School^{Plus} (prestation intégrée des services) sont évaluées en fonction de trois principaux critères :

- les besoins pertinents;
- la réponse aux demandes de la collectivité;
- l'orientation des résultats.

Ces trois critères du système d'éducation constituent le pivot de la prestation de services scolaires intégrés qui sont efficaces.

Un quatrième critère du système d'éducation de la Saskatchewan qui a été discuté lors de ma visite en novembre 2005 portait sur l'importance de créer des liens entre les intervenants et les membres de la collectivité. Ce dernier constitue le fondement essentiel d'une collaboration entre les divers ministères et les autres membres de la collectivité dans son ensemble. Ce long mais essentiel processus consultatif de création de liens a permis une large acceptation des principes du modèle School^{Plus} et des priorités du gouvernement à l'égard de l'éducation et de l'apprentissage. Cette expérience en Saskatchewan renforce ma conviction en ce qui concerne l'importance d'un vaste processus de consultation, comme l'expliquait la recommandation précédente.

Certains partenaires du dialogue au sujet du modèle School^{Plus} de la Saskatchewan ont suggéré que le programme devrait vraiment s'appeler Community^{Plus}, car l'intérêt était tourné vers le renforcement des pouvoirs des collectivités et l'autonomisation. Les écoles sont un élément vital de nos collectivités et les services sont offerts dans les écoles mais, en bout de ligne, il en résulte des collectivités plus fortes et plus dynamiques. Ces principes sont

expliqués par certains chercheurs en enseignement et représentants de première ligne.²⁰⁸ Comme l'illustre l'expérience intéressante de la Saskatchewan, il est nécessaire de réaliser un équilibre entre le leadership centralisé à l'échelon provincial et le pouvoir donné aux collectivités aux fins de mise en application en première ligne.

L'essentiel du programme School^{Plus}, tel qu'il est actuellement appliqué en Saskatchewan, est saisi dans les trois citations suivantes extraites du site Web du ministère de l'Apprentissage²⁰⁹.

Dans l'atteinte de cette vision, School^{Plus} deviendra plus que des résultats de programme. . .

Il deviendra un changement culturel dans la façon dont nous travaillons ensemble en tant que partenaires communautaires, membres du personnel scolaire et fournisseurs de services en vue d'améliorer les résultats de développement, d'apprentissage et de réussite dans la vie de tous les enfants et de tous les jeunes.

. . .

Cela signifie ouvrir nos portes et nos fenêtres pour inviter toute la collectivité à : . .

- . . . partager les responsabilités;
- . . . planifier en commun et prendre des décisions;
- . . . partager le pouvoir;
- . . . prendre des risques;
- . . . rendre le modèle School^{plus} plus puissant que la somme de ses parties.

. . .

Qu'avons-nous appris de nos succès antérieurs?

Voici les principes que nous devons tous mettre en pratique dans notre façon de mener nos affaires :

1. Partenariats et partage des responsabilités
2. Approches holistiques intégrées
3. Renforcement de l'autonomie et des capacités
4. Équité et excellence
5. Reddition des comptes et amélioration continue
6. Durabilité

²⁰⁸ C. Mitchell et L. Sackney, *Profound Improvement: Building Capacity for a Learning Community*, The Netherlands: Swets & Zeitlinger, 2000.

²⁰⁹ http://www.sasklearning.gov.sk.ca/branches/cap_building_acct/school_plus/ppt/leadership_pres.ppt

S'appuyant sur les principes susmentionnés, la Saskatchewan semble mettre l'accent sur les résultats et la reddition des comptes comme meilleure voie de mise en application du concept School^{Plus}. Les priorités sont élaborées à l'échelle provinciale dans le cadre d'un vaste processus de consultation, puis sont mises en application dans un contexte local de manière flexible, mais fiable. Comme cadre stratégique de reddition des comptes (sans statut de base), le ministère de l'Apprentissage de la Saskatchewan a développé un cadre d'amélioration continue pour évaluer les écoles sur les bases suivantes :

- apprentissage
- soutien
- gouvernance
- finances

Comme ensemble de critères ou de rubriques pour ces évaluations d'écoles, le ministère de l'Apprentissage de la Saskatchewan vient juste de publier un guide intitulé Saskatchewan Learning: Pre K-12 Continuous Improvement Framework Guide – Ébauche du 14 novembre 2005. Ce document s'ajoute au document intitulé Saskatchewan Education Indicators: Kindergarten to Grade 12 (2002) ainsi qu'à d'autres directives et manuels. La Saskatchewan semble appliquer une version plus élaborée du processus d'amélioration scolaire du Nouveau-Brunswick, lequel sera étudié dans la prochaine série de recommandations.

Il y a de nombreux parallèles à faire entre le Nouveau-Brunswick et la Saskatchewan, notamment une grande population rurale et une population scolaire en déclin (sauf pour les Autochtones et les immigrants). Les deux ont également obtenu de piètres résultats aux tests du PISA, et un ferme engagement de la part de leur gouvernement à améliorer le rendement provincial en matière d'éducation. Elles ont aussi quelques problèmes en commun : des ressources limitées, la protection de la confidentialité du flot d'information et l'absence d'une base de statistique complète sur laquelle fonder les décisions. Les parallèles ne sont pas des correspondances parfaites et la Saskatchewan ne détient pas toutes les réponses, mais son modèle constitue certainement un point de référence fort utile.

Recommandation 64 : Liens et contacts avec la Saskatchewan

64a) Que le gouvernement du Nouveau-Brunswick encourage et facilite les relations entre les fonctionnaires de son gouvernement et leurs homologues de la Saskatchewan afin d'explorer le concept et la mise en application de la prestation intégrée des services scolaires ainsi que d'autres aspects du modèle School^{Plus} dans cette province.

64b) Que le gouvernement du Nouveau-Brunswick forme un comité interministériel pour examiner l'applicabilité du modèle School^{Plus} de la Saskatchewan dans le contexte néo-brunswickois et pour examiner les cadres de reddition des comptes élaborés en Saskatchewan ou dans toute autre province qui semblent appropriés à l'étude. Ce comité interministériel devrait être mis sur pied au plus tard un an après la publication de ce rapport et devrait faire rapport au premier ministre au plus tard deux ans après la publication de ce rapport.

64c) Que la ministre de l'Éducation, de concert avec ses collègues du Cabinet concernés et les membres des conseils d'éducation de district, organise conjointement un colloque avec la Saskatchewan pour explorer les modèles de prestation de services et de reddition des comptes qui sont efficaces sur le plan pédagogique au sein d'un milieu scolaire inclusif.

Cette expérience d'apprentissage permettrait à la Saskatchewan de bénéficier de l'expérience du Nouveau-Brunswick en matière d'inclusion scolaire, et le Nouveau-Brunswick pourrait en apprendre davantage sur le modèle School^{Plus} de la Saskatchewan. D'autres provinces pourraient également participer au colloque dans la mesure du possible. Ce colloque devrait avoir lieu au plus tard deux ans après la publication de ce rapport.

64d) Que la ministre de l'Éducation s'assure que des ressources humaines et financières suffisantes sont accordées à la supervision et à l'application de la politique ainsi qu'à l'élaboration des cadres de reddition des comptes tant au niveau provincial qu'au niveau du district.

REDDITION DES COMPTES ET AMÉLIORATION SCOLAIRE : MISE EN ŒUVRE DE LA POLITIQUE

J'ai mentionné dans l'introduction de la section sur les recherches préliminaires à la Phase 1 que l'inclusion scolaire est davantage un processus qu'une destination. Je reconnais que la route de l'inclusion est longue et que des efforts soutenus de la part de tous les intervenants sont nécessaires. Bon nombre des recommandations qui sont proposées nécessitent un dialogue, de la planification et un financement. Le processus actuel d'amélioration de l'école est l'un des plus prometteurs et devrait donc être prolongé. Les deux secteurs linguistiques du

Nouveau-Brunswick appliquent déjà différents processus d'évaluation qui touchent la reddition des comptes pour certains types de dépenses en vertu du *Plan d'apprentissage de qualité* et la conduite de sondages scolaires ou autres mécanismes d'évaluation. L'analyse précise du contenu de chacun des sondages actuellement en utilisation dans la province dépasse la portée de cette étude. Les « Normes d'évaluation des écoles du Nouveau-Brunswick », qui sont utilisées dans le secteur anglophone du ministère de l'Éducation, sont un exemple de mécanisme de reddition des comptes qui m'a été soumis durant le processus de consultation. Ce document contient des normes descriptives ainsi que les objectifs pour évaluer de nombreux éléments de l'inclusion scolaire. Cet outil permet d'évaluer :

- l'atmosphère à l'école;
- le leadership à l'école;
- la gestion de l'école;
- la gestion du rendement du personnel;
- les partenariats avec les parents;
- la croissance et l'amélioration;
- l'enseignement et l'apprentissage.

Cet outil d'évaluation pourrait être très utile pour s'assurer que les politiques découlant de ce rapport sont respectées. Un grand nombre des critères et des normes descriptives figurant dans ce formulaire d'évaluation appuient les résultats de cette étude. On peut encore améliorer et développer la liste de vérification actuelle, en se fondant sur de nombreux résultats dans les recherches préliminaires et les résumés des consultations contenues dans ce rapport. Le domaine où les chercheurs du Nouveau-Brunswick ont tout particulièrement fait preuve de leadership est la formulation de stratégies d'inclusion scolaire et de leurs incidences, menant à définir une nouvelle « pédagogie de l'inclusion ».²¹⁰

La mesure publiée par Sharon Hope Irwin, et coll.²¹¹ constitue un autre exemple de mesure d'évaluation ou de reddition des comptes incluant des études empiriques plus traditionnelles. Ce travail présente deux études empiriques. La première étude examine l'influence du leadership affiché par les directeurs de garderie. Ces chercheurs ont observé que le leadership de ces directeurs de

²¹⁰ Raymond Vienneau, *De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion*. C. Dionne et N. Rousseau, éd. *Transformation des pratiques éducatives : la recherche sur l'inclusion scolaire* (Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec); Raymond Vienneau, *Pédagogie de l'inclusion : fondements, définition, défis et perspectives* dans R. Landry, C. Ferrer et R. Vienneau, éd. *La pédagogie actualisante. Éducation et francophonie* 30(2) (2002). Angela Aucoin et Leonard Goguen, *L'inclusion réussie : un succès d'équipe* dans Nadia Rousseau et Stéphanie Bélanger, éd. *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 2004). Il ne s'agit là que de quelques exemples de travaux retentissants sur l'inclusion dans le milieu universitaire francophone du Nouveau-Brunswick.

²¹¹ *Intégration : la prochaine génération de services de garde à l'enfance au Canada* (Wreck Cove, N.-É. : Breton Books, 2004)

garderie exerçait une influence positive sur les pratiques inclusives, ainsi que sur les attitudes, la formation et l'efficacité du personnel. La deuxième étude examine les ressources essentielles pour une inclusion de qualité, à l'aide de questionnaires, d'entrevues et d'observations de trente deux garderies réparties dans quatre provinces. Cette deuxième étude, examinant les ressources essentielles pour une inclusion de qualité, évalue diverses configurations de services de soutien, telles qu'un « enseignant-ressource interne » comparé aux ressources qui « suivent l'enfant ».²¹²

On a déjà demandé aux écoles d'engager un processus de planification de l'amélioration conformément au paragraphe 28(2) de la *Loi sur l'éducation*. On a déjà demandé aussi aux conseils d'éducation de district d'engager un processus de planification de l'amélioration conformément au paragraphe 36(9) de la *Loi*. Ces processus existants représentent une occasion considérable d'améliorer encore davantage l'inclusion scolaire, les écoles axées sur l'enfant et les collectivités axées sur les écoles. Au Nouveau-Brunswick, le dialogue positif est apparu comme un important collaborateur de la promotion des objectifs d'inclusion scolaire. Le processus d'amélioration de l'école et les processus connexes sont une version simplifiée du cadre d'amélioration continue de la Saskatchewan susmentionné. Ils offrent une base sur laquelle se fonder.

Ces recommandations révèlent un degré de centralisation de l'autorité, tout en laissant place aux contextes locaux des différents districts afin qu'ils se fassent reconnaître. Le processus devrait aussi encourager la flexibilité et la créativité, et le processus d'examen ministériel devrait prévoir un dialogue entre le ministère de l'Éducation et les conseils d'éducation de district. Le leadership doit provenir de la ministre de l'Éducation, mais la mise en œuvre doit se faire au niveau de la province et du district.

Recommandation 65 : Processus d'amélioration scolaire

65a) Que la ministre de l'Éducation modifie la *Loi sur l'éducation* ou édicte des règlements visant à faire des éléments de l'inclusion scolaire une composante obligatoire des plans d'amélioration des écoles exigés à l'heure actuelle en vertu du paragraphe 28(2) et des plans d'amélioration des districts exigés en vertu du paragraphe 36(9) de la *Loi sur l'éducation*. Ces règlements devraient exiger des initiatives dans les domaines stratégiques clés, tout en encourageant le développement de nouveaux domaines et de nouvelles composantes de l'inclusion scolaire.

65b) Que la ministre de l'Éducation publie des lignes directrices, en définissant les domaines stratégiques clés pour les plans d'amélioration des écoles et des districts en vue de promouvoir l'inclusion. Fondés sur les recherches préliminaires et le résumé des consultations dans ce rapport,

²¹² Pour d'autres résultats, consulter l'annexe E de ce rapport aux pages 15-17.

les domaines stratégiques clés englobent, sans toutefois s'y limiter, les points suivants :

- Culture scolaire, symboles culturels et climat favorable à l'éducation qui appuient les objectifs de l'éducation et de l'inclusion scolaire.
- Bâtiments scolaires, plans de classe et amélioration des immobilisations qui appuient les objectifs de l'éducation et de l'inclusion scolaire.
- Ressources humaines.
- Flexibilité et fluidité dans la prestation des programmes et des services qui appuient les objectifs de l'éducation et de l'inclusion scolaire, y compris le recours à des paraprofessionnels.
- Écoles sécuritaires : discipline proactive, mode alternatif de règlement des conflits et programmes de justice réparatrice pour faire face à la mauvaise conduite des élèves, mesures relatives aux écoles sécuritaires comme les plans et aménagements fonctionnels en situation de crise ainsi que de nombreuses autres mesures.
- La technologie qui appuie les objectifs de l'éducation et de l'inclusion scolaire.

65c) Que les conseils d'éducation de district exigent une plus grande communication dans le cadre du processus d'amélioration des écoles, en demandant aux directeurs généraux d'organiser, tous les deux ou trois ans, des colloques sur l'amélioration des écoles à l'échelle du district. À ces colloques, l'élaboration de plans d'amélioration des écoles, des stratégies et un dialogue pourraient prendre forme dans un environnement constructif et non menaçant. Les directeurs d'école, les enseignants, les parents, les comités parentaux d'appui à l'école, les associations parents-maîtres, les conseils d'éducation de district, les élèves, d'autres professionnels, les prestataires de services, les organismes gouvernementaux, les municipalités, les groupes communautaires et l'ensemble de la collectivité pourraient y participer.

65d) Que la ministre de l'Éducation modifie la *Loi sur l'éducation* ou édicte des règlements exigeant des conseils d'éducation de district qu'ils l'informent du fait que les plans d'amélioration des écoles ont été révisés en vertu de l'alinéa 28(2)(b.1) et que les domaines stratégiques de l'inclusion scolaire ont été abordés dans ces plans.

65e) Que la ministre de l'Éducation modifie le paragraphe 36.9(2) de la *Loi sur l'éducation* en ajoutant le point (e) intitulé « stratégies visant à assurer la promotion de l'inclusion telle qu'elle est énoncée dans le préambule de cette loi ». Que le paragraphe 36.9(3) de la *Loi sur l'éducation* soit également modifié par l'ajout des mots « à des fins d'examen et de dialogue » après le fragment « Un conseil d'éducation de district présente », dans cet article.

PLANS D'ÉDUCATION PROVINCIAUX ET RAPPORTS DE RENDEMENT DES DISTRICTS ET DES ÉCOLES

En vertu de l'article 6(a.1) de la *Loi sur l'éducation*, la ministre de l'Éducation doit dresser un plan éducatif provincial pour chacun des secteurs linguistiques; ces plans sont désignés de la façon suivante :

« plan d'éducation » désigne un plan détaillé établissant des priorités visant à améliorer le rendement scolaire des élèves dans la réalisation des objectifs d'apprentissage prescrits pour la communauté linguistique officielle.

Les obligations des directeurs d'école en vertu du paragraphe 28(2) de la *Loi sur l'éducation* sont les suivantes :

a) établir et coordonner la mise en œuvre d'un plan d'amélioration de l'école en consultation avec le comité parental d'appui à l'école et le personnel scolaire;

b) élaborer un rapport annuel sur le rendement de l'école à l'intention des parents des élèves inscrits à l'école et voir à ce que le rapport leur soit communiqué ainsi qu'à la communauté scolaire;

b.1) présenter annuellement au conseil d'éducation de district concerné, par l'entremise du directeur général du district scolaire, une copie du plan d'amélioration de l'école ainsi qu'une copie du rapport annuel sur le rendement.

Enfin, les responsabilités des directeurs d'école telles qu'elles sont établies au paragraphe 48(2) de la *Loi sur l'éducation* sont les suivantes :

d) avoir la principale responsabilité pour la réalisation du rapport de rendement du district selon la forme établie par le Ministre et devant être soumis annuellement au conseil d'éducation de district ainsi qu'au Ministre.

Pour renforcer le processus de l'inclusion et de la mise en œuvre des recommandations de ce rapport, je propose les recommandations suivantes.

Recommandation 66 : Plans d'éducation provinciaux

66a) Que la ministre de l'Éducation élargisse les priorités actuelles des plans d'éducation provinciaux pour les deux secteurs linguistiques afin d'ajouter des éléments pour la promotion de l'inclusion, conformément à ce rapport.

66b) Que la ministre de l'Éducation tienne compte des plans d'éducation de district en élaborant et en révisant ces plans d'éducation provinciaux pour les deux secteurs linguistiques afin d'équilibrer le besoin de priorités pour l'ensemble de la province et les différents besoins de chaque district.

Recommandation 67 : Rapports de rendement des districts et des écoles

67. Que la ministre de l'Éducation établisse une ligne directrice indiquant que les rapports de rendement des écoles, préparés par les directeurs d'école, et les rapports de rendement des districts, préparés par les directeurs généraux, doivent comprendre une évaluation du renforcement de l'inclusion et de la mise en œuvre des recommandations de ce rapport.

PROCESSUS D'EXAMEN DES ÉCOLES

Au fil des ans, des équipes externes et internes ont procédé à diverses évaluations des écoles, et les processus variaient en fonction du secteur linguistique. Les examens des écoles contribuent grandement à améliorer la prestation d'une 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.

Recommandation 68 : Processus d'examen des écoles

68a) Que la ministre de l'Éducation s'assure que des ressources humaines et financières suffisantes sont affectées aux fins de l'examen minutieux des écoles dans les deux secteurs linguistiques afin de déterminer, entre autres, leur degré de conformité à la politique pour les mesures prises en vertu des recommandations de ce rapport.

68b) Que la ministre de l'Éducation exploite le mécanisme d'examen des écoles pour s'assurer que les priorités provinciales concernant l'inclusion scolaire et l'éducation de manière générale sont respectées de façon appropriée dans les contextes locaux. Ce processus d'examen offre

également l'occasion de faire preuve de leadership, de préciser les priorités et de recevoir des commentaires.

INDICATEURS DE LA RÉUSSITE

Le *Plan d'apprentissage de qualité* fixe d'importants objectifs sur les progrès à accomplir en ce qui concerne les évaluations internationales et les examens provinciaux. Des normes élevées contribuent à créer une culture d'apprentissage et d'excellence. Les résultats aux tests de connaissances normalisés ne suffisent pas à brosser le tableau complet de l'éducation de qualité. Il faut des indicateurs de réussite quantitatifs et qualitatifs.

Afin de mesurer la réussite à l'échelle provinciale, nationale ou internationale, il faut préciser les indicateurs de réussite. Dans le cadre du Nouveau-Brunswick, cela englobe les indicateurs d'une inclusion réussie. Le processus de consultation de cette étude a permis de dresser une longue liste des indicateurs d'une inclusion scolaire réussie. Ces indicateurs proposent un mélange de mesures qualitatives et quantitatives. Vous trouverez une liste plus complète dans la Phase 2 de ce rapport, dans les thèmes émanant du dialogue à la partie II et dans les résumés des consultations qui se trouvent à l'annexe M. J'ai ramené cette liste à certains indicateurs de priorité, comme le prévoient les recommandations suivantes.

Recommandation 69 : Indicateurs de la réussite

69a) Que la ministre de l'Éducation élabore un plan visant à suivre progressivement les indicateurs suivants (ou une liste modifiée et élargie) et les inclue dans les statistiques sommaires publiées par la Direction des politiques et de la planification du ministère de l'Éducation, dans la mesure du possible et là où ils ne sont pas déjà inclus.

Mesures qualitatives proposées :

- **bonheur et satisfaction des parents, des élèves et du personnel, mesurés à l'aide de sondages;**
- **suivi de la réussite des diplômés à l'aide d'enquêtes de suivi (surtout pour les élèves des populations vulnérables comme les Autochtones, les élèves ayant des besoins particuliers, les immigrants);**
- **efficacité fonctionnelle de la coopération interministérielle et multidisciplinaire qui pourrait être mesurée grâce aux résultats des plans individuels des élèves ou des plans d'intervention ainsi que des sondages sur la satisfaction;**
- **accessibilité aux programmes de garde parascolaire pour un grand**

- nombre d'élèves (idéalement pour tous les élèves);
- renforcement chez l'enfant de l'estime de soi et d'un sens d'appartenance à la collectivité.

Mesures quantitatives proposées :

- bons résultats aux tests du PISA et aux examens provinciaux ainsi que des exemptions et mesures d'adaptation pour certains élèves en particulier;
- taux de l'alphabétisation, des notions de calcul et des compétences en informatique à l'obtention du diplôme;
- taux d'abandon, taux de poursuite des études, taux de suspension et transferts d'école (ces statistiques pourraient aussi être classées par type de populations vulnérables comme les Autochtones, les élèves ayant des besoins particuliers);
- taux de problèmes de comportement, d'incidents disciplinaires et d'intimidation;
- nombre d'élèves qui tentent de se suicider ou qui se suicident.

69b) Que la ministre de l'Éducation, en collaboration avec les conseils d'éducation de district, utilise les données recueillies sur les indicateurs susmentionnés pour préciser les priorités en matière de perfectionnement professionnel et d'affectation des ressources.

69c) Que la ministre de l'Éducation demande aux fonctionnaires ministériels compétents d'examiner les indicateurs de l'éducation dans d'autres provinces en vue de découvrir comment et dans quelle mesure ils évaluent la réussite pour la prestation des services aux élèves ayant des besoins particuliers. Cet examen devrait également inclure les propositions de réforme provinciales révisées aux annexes G et H de ce rapport et devrait être achevé dans les deux ans suivant la publication de ce rapport.

ÉVALUATION DU PERSONNEL SCOLAIRE

Les processus d'évaluation du personnel scolaire et des éducateurs sont essentiels pour favoriser l'excellence et la croissance continue ainsi que l'avancement vers l'inclusion. Tant et aussi longtemps que les processus d'évaluation demeurent justes et transparents, les résultats devraient être constructifs. Actuellement, d'après l'alinéa 28(2)(f) de la *Loi sur l'éducation* le directeur de l'école est responsable de l'évaluation du rendement des enseignants et autres membres du personnel de l'école. Le directeur général du district est chargé de l'évaluation du directeur de l'école et il obtient une rétroaction du comité parental d'appui à l'école pour certaines questions. Il semble y avoir un manque d'uniformité dans ces évaluations du rendement.

Le processus de consultation a mis en évidence que la pratique d'évaluation du personnel scolaire varie énormément d'un coin à l'autre de la province. Les évaluations des enseignants semblent plus régulières du côté des écoles francophones, mais pas nécessairement pour les autres membres du personnel comme les enseignants-ressources et les conseillers en orientation. Certains districts anglophones suivent un modèle de perfectionnement professionnel pour l'épanouissement et le perfectionnement professionnels ainsi que pour l'évaluation. Certains aides-enseignants estiment que les évaluations sont un outil disciplinaire. L'évaluation du rendement doit être un outil d'amélioration du rendement et non un outil servant à imposer des sanctions.

Les directeurs d'école et les enseignants soutiennent que les responsabilités qu'ils doivent assumer et le manque de personnel de soutien adéquat pour les aider par exemple avec la paperasse, à répondre au téléphone et à coordonner les réunions les forcent à reléguer les évaluations du personnel au bas de la liste des priorités. Bien souvent, l'obligation de faire des évaluations de rendement ou d'avoir à les subir est perçue comme une tâche qui s'ajoute à un horaire déjà assez chargé plutôt qu'un élément faisant partie du travail.

Recommandation 70 : Évaluation du personnel scolaire

70a) Il est recommandé que l'évaluation du rendement de tous les membres du personnel scolaire se rattache à des descriptions de poste clairement définies, qui comportent les habiletés, les attitudes et les connaissances mentionnées dans les recommandations du Résultat attendu 3 – Ressources humaines, en ce qui concerne la promotion de l'inclusion scolaire.

En particulier, il est recommandé que la promotion de l'inclusion scolaire telle qu'elle est définie dans les recommandations du Résultat attendu 1 soit une composante importante du processus d'évaluation.

70b) Que la ministre de l'Éducation modifie l'alinéa 28(2)(f) de la *Loi sur l'éducation* de manière à exiger que les directeurs d'école soumettent les évaluations du personnel au bureau du district. Pour certains secteurs, cela voudrait tout simplement dire que la pratique actuelle deviendrait réglementaire.

70c) Que la ministre de l'Éducation forme un comité composé de responsables et de représentants ministériels des divers secteurs de personnel qui aurait comme mandat de fournir les formulaires d'évaluation et les processus appropriés pour chaque type de personnel scolaire, y compris les enseignants, les aides-enseignants, les enseignants-ressources, les conseillers en orientation et les autres employés. Dans le cadre de son mandat, le comité examinerait les

meilleures pratiques utilisées au Nouveau-Brunswick de même que les pratiques dans d'autres provinces. Ce comité devrait être mis sur pied dans les six mois suivant la publication de ce rapport et faire rapport à la ministre dans l'année suivant sa création.

70d) Que la ministre de l'Éducation modifie la *Loi sur l'éducation* de manière à exiger l'évaluation du rendement des directeurs d'école de chaque district.

70e) Que le rôle d'évaluation figure dans les descriptions de poste des directeurs d'école et des directeurs généraux, si ce n'est pas déjà fait. Des efforts devraient également être déployés pour accorder du temps aux directeurs généraux, aux directeurs d'école ainsi qu'aux membres concernés du personnel pour leur permettre de discuter de l'évaluation afin que celle-ci devienne un processus plus constructif.

ÉVALUATION DES ÉLÈVES

L'évaluation des élèves est aussi essentielle à la reddition des comptes au sein du système scolaire. Nos recherches préliminaires ont fait ressortir plusieurs buts de l'évaluation des élèves ainsi que la nécessité de veiller à ce que les mesures utilisées puissent permettre d'atteindre les objectifs fixés et qu'elles révèlent les indicateurs s'appliquant à l'épanouissement et au développement de l'élève. (Voir Partie 3, Phase 1, à la page 53, notes 93 à 95 en bas de la page).

Il importe de garder à l'esprit que les élèves devraient être évalués en fonction des grands objectifs de l'éducation décrits dans les recommandations du Résultat attendu 1, sur lesquelles le programme d'études, le plan d'éducation de l'élève ou le plan d'enseignement individuel devraient avoir été fondés. Pour qu'elle soit juste et valable, l'évaluation devrait être rattachée aux buts et objectifs fixés pour l'élève par le personnel scolaire. On inclura dans ces objectifs l'acquisition d'habiletés sociales et de bon citoyen, lesquelles constituent quelques exemples d'habiletés qui dépassent les habiletés scolaires traditionnelles. Dans le numéro d'été 2004 de *Perspectives*, publié par la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, le passage suivant figure à la page 5 d'un article intitulé *Tous les enfants naissent « inclus » : l'intégration scolaire en perspective*.

Les politiques de reddition des comptes fondées sur des normes scolaires étroites, des tests collectifs standardisés et des classements concurrentiels peuvent considérablement contribuer (volontairement ou non) à l'exclusion.

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. Cependant, comme je le suggère dans le titre de ce rapport et à bien d'autres endroits, le défi peut et doit être lié à l'aide. La composante de l'aide qui est évidente au sein du système d'éducation du Nouveau-Brunswick consiste à tenter d'inclure tous les élèves peu importe les défis et les handicaps et de les intégrer à la communauté d'apprentissage.

Judy Lupart, une chercheuse dans le domaine de l'éducation (dont le travail a été mentionné dans les recherches préliminaires de même que dans l'annexe E de ce rapport), a été conférencière à la conférence du 18 novembre 2005 intitulée *Créer des écoles intégratrices : en quête de solutions* qui était parrainée par la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants. Dans son exposé, elle se demande s'il est possible d'avoir à la fois l'équité et l'excellence dans les écoles canadiennes.²¹³ Elle conclut que oui et je suis d'accord avec cette conclusion. Ma propre conviction est fondée sur mon expérience en tant que directeur fondateur du programme de droit de l'Université Dalhousie pour les Noirs indigènes et les Mi'kmaq de même que sur mes recherches et mon travail dans le domaine du droit scolaire. L'équité et l'excellence vont de pair. En mettant au défi tous les élèves de nos écoles à atteindre des objectifs élevés (y compris ceux au bas de l'échelle), il y aura de meilleurs résultats dans l'ensemble du système d'éducation en ce qui concerne les indicateurs tels que les résultats du PISA.²¹⁴ En soulevant la base, on peut améliorer tout le système.

Le mode d'évaluation des élèves ayant des difficultés d'apprentissage particulières est très important et devrait tenir compte de la diversité du processus d'inclusion scolaire dans son ensemble. Cependant, cela ne veut pas dire que les tests normalisés ne jouent aucun rôle et que, à la fin de ses études secondaires, l'élève devrait avoir acquis certaines habiletés de base et avoir atteint certains objectifs. Il en sera plus longuement question dans une recommandation ultérieure. Dans les recommandations qui suivent, j'insiste sur le fait que les élèves devraient être évalués de façon plus large, c'est-à-dire pas uniquement sur les habiletés scolaires, mais aussi sur d'autres objectifs de l'éducation.

Le processus de consultation a révélé une foule de stratégies d'évaluation utilisées à différents endroits de la province. Cependant, certains élèves et parents n'aiment pas les bulletins actuels et soutiennent qu'ils ne sont pas assez descriptifs, ne traitent pas des points forts et des points faibles de l'élève et ne proposent pas de solutions pour l'amélioration de l'élève. Les enseignants eux se disent exaspérés par le temps nécessaire à la préparation des bulletins.

²¹³ Judy Lupart, *Excellence and Inclusion: Can Canadian Schools Achieve Both?* Article présenté le 18 novembre 2005 à Ottawa (Ontario), à la conférence *Créer des écoles intégratrices : en quête de solutions* parrainée par la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.

²¹⁴ Le succès de la Finlande s'explique en partie par la concentration de ses ressources dans les échelons scolaires inférieurs, et même si certains élèves ayant des difficultés sont exemptés tant en Finlande qu'au Nouveau-Brunswick, un grand nombre sont inclus.

Recommandation 71 : Évaluation des élèves

71a) Que la ministre de l'Éducation s'assure que les élèves sont évalués en fonction des grands objectifs de l'éducation, comme l'indique les recommandations dans le Résultat attendu 1, qui comprennent le rendement scolaire, mais aussi les aptitudes sociales et le civisme. Dans le cadre de cet objectif d'accomplissement, la ministre de l'Éducation, en collaboration avec les conseils d'éducation de district, devrait s'assurer qu'un perfectionnement professionnel est offert à tout le personnel concerné par l'évaluation appropriée de l'élève dans le contexte d'un système d'inclusion scolaire.

71b) Que la ministre de l'Éducation demande aux fonctionnaires des deux secteurs linguistiques de dresser et de publier un inventaire de tous les outils d'évaluation des élèves qui sont utilisés au Nouveau-Brunswick. L'inventaire devrait également souligner les meilleures pratiques en matière d'évaluation des élèves déterminées dans les recherches préliminaires de ce rapport et ailleurs. L'inventaire devrait clairement indiquer le but de l'outil d'évaluation ainsi que son utilité. Le lien entre les outils d'évaluation, les objectifs déterminés et les résultats est critique. Une fois compilé, cet inventaire devrait être distribué aux enseignants. L'inventaire devrait être terminé au plus tard un an après la publication de ce rapport.

71c) Que la ministre de l'Éducation, en se servant de l'inventaire susmentionné, élabore des directives concernant les bulletins d'élèves qui assureraient que les élèves reçoivent une évaluation descriptive centrée sur la détermination des points forts de l'élève ainsi que sur les points à améliorer, directives qui seront aussi les plus précises possible sur la façon dont les élèves peuvent s'améliorer. Ces bulletins devraient contribuer à une meilleure expérience éducative pour les élèves et les parents.

DIPLÔMES D'ÉTUDES SECONDAIRES

Des normes élevées d'excellence et des résultats de qualité sont tous les deux d'une importance fondamentale pour l'inclusion scolaire. J'ai indiqué dans une section précédente que l'excellence et l'inclusion scolaire ne semblent pas être des concepts qui s'appuient l'un l'autre, mais, à mon avis, cela est évident.

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 une signification »? Au Nouveau-Brunswick, les secteurs anglophones et francophones abordent cette question différemment. Le secteur anglophone n'offre qu'un seul diplôme, le

secteur francophone offre un diplôme régulier et un diplôme en adaptation scolaire pour les élèves qui ont un plan d'adaptation scolaire.

Ce dialogue au sujet des diplômes fait ressortir clairement un concept qui faisait partie de l'introduction du rapport de recherches préliminaires (Phase 1), c'est-à-dire que l'égalité en matière d'éducation englobe deux concepts : l'inclusion scolaire et l'inclusion sociale. Le diplôme d'études secondaires possède des éléments des deux. Le diplôme représente les efforts continus vers l'atteinte d'un but, l'assiduité à l'école, et la participation à la remise des diplômes, un rite social de passage. Le diplôme représente également le rendement scolaire.

La question de l'élimination du redoublement ou de la « promotion sociale », c'est-à-dire faire passer les enfants même s'ils n'ont pas répondu aux exigences scolaires, est également soulevée dans ce contexte. Certains parents et enseignants remettent en question l'utilité de cette pratique et il est opportun de la réexaminer.²¹⁵ La question de l'élimination du redoublement 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 pour pouvoir suivre les progrès de l'élève. Passer d'une année scolaire à la suivante constitue également un élément social important parce que les années scolaires sont organisées selon les groupes d'âge des pairs. Il faut aussi considérer les questions centrales d'estime de soi. Le problème avec la promotion sociale est que la norme sociétale est fondée sur la prémisse que tous les enfants d'un groupe d'âge avanceront dans le programme scolaire à peu près dans le même pourcentage, au même rythme et dans le même ordre. Ce n'est souvent pas le cas, surtout dans un système d'inclusion scolaire. Le rendement qui permet de passer à l'année suivante devrait être lié aux objectifs d'un élève donné, toutefois, ces objectifs devraient comprendre un certain niveau d'alphabétisation et de notions de calcul – même s'il s'agit d'un niveau qui est inférieur au reste de la classe.

Nous savons que le redoublement d'une année scolaire peut constituer une épreuve sociale pour l'élève, mais à la longue, l'indication honnête du progrès scolaire est aussi très importante.²¹⁶ De nombreux districts au Nouveau-Brunswick ont commencé à expérimenter différentes stratégies, notamment le regroupement par groupes d'âge mixte, l'enseignement par blocs, l'enseignement en alternance, l'enseignement en équipe pour tenter de rassembler les besoins de l'inclusion sociale et ceux de l'excellence scolaire. Il

²¹⁵ SOKLOFF, Heather. *Family Fights to Allow Son to Repeat Grade 6*, National Post, le 5 juillet 2005.

²¹⁶ Germain c. Ontario (ministère de l'Éducation) (2004) O. J. n° 1977 (Cour supérieure de l'Ontario), maintien des tests d'aptitude à lire et à écrire pour les élèves ayant des besoins particuliers ainsi que d'autres élèves, comme moyen de refléter les niveaux de rendement réel des élèves.

s'agit d'un défi majeur, mais que l'on peut relever en faisant preuve de souplesse et en utilisant des stratégies créatives d'apprentissage différencié.

Recommandation 72 : Diplômes d'études secondaires

72a) Que la ministre de l'Éducation, en collaboration avec des intervenants concernés (c.-à-d. les conseils d'éducation de district, les enseignants et autres), mette au point un diplôme provincial unique indiquant que le diplôme d'études secondaires du Nouveau-Brunswick représente les valeurs phares du système d'éducation. Le diplôme d'études secondaires devrait également permettre d'indiquer les niveaux de rendement scolaire du diplômé (qu'il s'agisse des tests provinciaux les plus élevés en mathématiques et en lecture-écriture ou d'autres indicateurs).

En élaborant ce diplôme provincial, il faudra considérer 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 des handicaps.

72b) Entretemps, que la 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 un soutien adéquat et qu'il y a des compétences minimales à acquérir nécessairement au prochain niveau. L'élève ne devrait pas être freiné par manque de soutien adéquat, mais parce que le fait de le pousser dans le système en ferait un élève jugé capable de satisfaire aux exigences pour l'obtention d'un diplôme, mais qui en réalité l'obtiendrait sans posséder les compétences de base requises pour se débrouiller dans la vie après l'école.

REDDITION DES COMPTES AUX PARENTS ET AUX ÉLÈVES

Outre les divers systèmes internes de reddition des comptes, il existe un besoin de reddition des comptes aux parents et aux élèves que le système d'éducation est censé satisfaire. En vertu de la *Loi sur l'éducation* du Nouveau-Brunswick existante, les comités parentaux d'appui à l'école ont un rôle important à jouer, comme le précise l'article 33. Ces comités ont un rôle (non limité) dans le recrutement et l'évaluation des directeurs d'école, à la demande du directeur général. Ce groupe informe aussi le directeur d'école sur une foule de sujets et il joue 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.

Bien sûr, il y a encore beaucoup de travail à faire en matière de participation des parents à l'éducation de leurs enfants. Vianne Timmins, vice-présidente du développement universitaire à l'Université de l'Île-du-Prince-Édouard, a présenté le discours-programme *Créer des écoles intégratrices : en quête de solutions* à la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants en novembre 2005, dans lequel elle a souligné le besoin de traiter les parents en partenaires de l'éducation, plutôt que comme des agents des écoles. Il s'agit d'un thème souligné par les recommandations écrites soumises par l'Association du Nouveau-Brunswick pour l'intégration communautaire, contenues dans la Partie III de la Phase 2, aux pages 150 à 157 de ce rapport.

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 également nécessaires. Cela ne concerne pas seulement la quantité d'information disponible, mais aussi la forme dans laquelle cette information est communiquée. Les bulletins, les mécanismes en ligne et un langage clair et compréhensible constituent tous des éléments importants.

Un autre domaine de préoccupation pour les parents et les élèves est l'importance d'un milieu scolaire sécuritaire, dans lequel les problèmes d'intimidation et de violence à l'école sont réduits.²¹⁷ La question de la sécurité et de la violence à l'école se concentre en général sur les élèves et sur le besoin de répondre à l'intimidation et à d'autres formes de violence qui nuisent à la sécurité, au bien-être et à l'expérience éducative des élèves. Il s'agit de problèmes réels et importants que certains élèves m'ont indiqués au cours des consultations, dans le cadre de la Phase 2 de cette étude. Cependant, les inquiétudes face à la violence et à la sécurité à l'école sont aussi répandues chez les enseignants du Nouveau-Brunswick. La Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants a mené une enquête auprès du personnel enseignant en 2005, dans laquelle les enseignants ont exprimé la plus grande inquiétude face à la sécurité dans les salles de classe. Voici un tableau sommaire des résultats fourni par la New Brunswick Teachers's Association et qui souligne ce haut degré d'inquiétude.

Question (paraphrasée)	Moyenne du N.-B.	Moyenne du Canada
Par rapport à 4 ans plus tôt, l'incidence des rencontres avec des parents violents a-t-elle augmenté?	42 %	37 %
Vous arrive-t-il de craindre pour votre sécurité physique à l'école?	20 % (taux le plus élevé au Canada)	15 %

²¹⁷ La Saskatchewan a élaboré une bonne stratégie en matière de sécurité à l'école dans le rapport *Caring and Respectful Schools: Toward School^{Plus}*, 2004. D'autres provinces ont élaboré des stratégies semblables.

Au cours de l'année passée, avez-vous été témoin d'une agression d'un élève par un élève?	92 %	78 %
Au cours de l'année passée, avez-vous été témoin d'une agression ou d'une intimidation d'un enseignant par un élève?	43 %	35 %
Au cours de l'année passée, avez-vous été témoin d'une agression ou d'une intimidation d'un enseignant par un parent?	32 %	23 %
Au cours de l'année passée, avez-vous été témoin de violence verbale entre des élèves?	88 %	75 %
Au cours de l'année passée, avez-vous été témoin de violence verbale entre un élève et un enseignant?	80 %	60 %
Au cours de l'année passée, avez-vous été témoin de violence verbale entre un parent et un enseignant?	55 %	46 %

Certains cas de harcèlement parental d'enseignants, ainsi que certaines des inquiétudes relatives à la discipline et aux problèmes comportementaux à l'école, ont été abordés dans certaines des recommandations du Résultat attendu 3. Les recommandations suivantes sur la sécurité à l'école visent aussi à faire des écoles un lieu plus sûr pour tous les membres de la communauté scolaire. Elles sont importantes pour tous les élèves et tous les membres du personnel.

Recommandation 73 : Communication avec les parents

73a) Que la ministre de l'Éducation et les membres des conseils d'éducation de district s'assurent que les communications avec les parents se présentent 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.

73b) Que la ministre de l'Éducation et les membres des conseils d'éducation de district s'assurent que les comités parentaux d'appui à l'école sont pleinement engagés dans le processus de mise en oeuvre des recommandations de ce rapport et de promotion d'un système d'inclusion scolaire plus efficace.

Recommandation 74 : Milieu scolaire sécuritaire

74a) Que la ministre de l'Éducation approfondisse la politique relative à un milieu propice à l'apprentissage en s'engageant dans de plus vastes consultations avec les intervenants (y compris les parents) afin d'élaborer une politique plus globale visant à répondre aux problèmes de la violence et de l'intimidation à l'école. Ces consultations devraient être menées au plus tard deux ans après la publication de ce rapport, ou à un moment antérieur en fonction des possibilités.

74b) Une fois que les consultations ont été menées, que la ministre de l'Éducation adopte une politique élargie et mise à jour relative à la sécurité à l'école, en s'appuyant sur les puissants fondements de la politique actuelle. Une fois la politique rédigée, elle devrait être publiée à grande échelle dans un éventail de formats différents. Ce processus devrait être terminé au plus tard deux ans après la publication de ce rapport.

CHOIX PARENTAL ET SYSTÈME DE BONS

Bien que la question du choix parental et du système de bons aille largement au-delà de mon mandat (voir l'annexe A), un nombre important de commentaires liés à cette question ont été reçus dans le cadre des mémoires soumis pour cette étude. La question est très complexe et peut porter davantage sur la participation des parents à l'éducation de leurs enfants que sur la simple réception d'un chèque éducation destiné à payer des études privées. Dans de nombreux cas, elle soulève des questions de religion ou de spiritualité à l'école. Les demandes de bons d'éducation sont plus fréquentes dans l'Ouest canadien, et la Colombie-Britannique a imposé par la loi un degré de choix parental en matière d'éducation. Dans d'autres cas, les parents peuvent exprimer le désir de s'engager et d'aider à façonner et à diriger l'éducation de leurs enfants. Il existe

d'autres moyens que les bons d'éducation pour aborder et soutenir les parents dont l'idéologie n'est pas reflétée dans l'école publique. Le dialogue et la collaboration sont des outils utiles pour traiter cette question délicate mais importante.

Recommandation 75 : Choix parental et bons d'éducation

75a) Que la ministre de l'Éducation, en collaboration avec les intervenants, trouve rapidement et élabore des moyens constructifs et mutuellement satisfaisants d'intégrer une plus grande participation et une plus grande réceptivité des parents dans le système public d'éducation.

75(b) Que la ministre de l'Éducation, en collaboration avec ses collègues du Cabinet concernés, continue à élargir les façons dont la prestation des services éducatifs s'appuie sur la participation des parents et offre des possibilités de reddition des comptes. Cela va dans le sens des engagements internationaux du Canada à l'éducation, en vertu de la *Déclaration universelle des droits de l'homme* et des documents connexes.

POSSIBILITÉS ÉQUITABLES ET ACCESSIBLES DE REMISE EN QUESTION

La reddition de comptes en matière de prise de décisions en éducation est un autre domaine qui exige son propre ensemble de mécanismes. La ministre de l'Éducation a du mal à établir un suivi de la prise de décision au niveau local, et cela crée une tension entre la gouvernance locale et la centralisation. Il est essentiel de mettre en place des mécanismes visant à s'assurer que les services pédagogiques sont offerts de manière équitable dans la province. Il est également nécessaire d'élaborer, à l'attention des élèves et des parents, un processus équitable visant à remettre en question des décisions relatives à l'éducation.

Plusieurs mécanismes sont actuellement en place pour une certaine reddition des comptes en matière de prise de décision. L'ombudsman du Nouveau-Brunswick reçoit actuellement des plaintes au sujet du système scolaire. La Commission des droits de la personne du Nouveau-Brunswick est une autre possibilité offerte aux parents de porter plainte. Cette possibilité a été utilisée dans un certain nombre de cas. Il existe aussi une procédure d'appel en vertu de la *Loi sur l'éducation* et des règlements. Il y a toujours possibilité de faire des contestations judiciaires fondées sur des dérogations à la *common law*, à la loi ou aux clauses constitutionnelles de la *Charte canadienne des droits et libertés*.

Au cours de la phase de consultation de cette étude, plusieurs suggestions ont été faites en vue d'établir de meilleurs moyens de faire entendre la voix des parents et des élèves au sein du système scolaire. L'une des suggestions consistait à créer un ministère de la Jeunesse séparé au sein de la structure gouvernementale du Nouveau-Brunswick. Une autre suggestion consistait à nommer un défenseur ou un ombudsman des élèves ou des parents au sein du système scolaire. Au cours de cette étude, la législation du défenseur des droits de l'enfant a été considérée par l'Assemblée législative du Nouveau-Brunswick, mais celle-ci n'a pas proposé de s'occuper des élèves au sein du système scolaire. L'examen approprié de ces questions dépasse la portée de cette étude, et j'ai préféré me concentrer sur une nouvelle procédure d'appel et d'examen en vertu de la *Loi sur l'éducation*, conformément au mandat élargi exposé à l'annexe A. La série suivante de recommandations porte sur cette procédure de médiation, d'examen et d'appel.

RÉSULTAT ATTENDU 4

PROCÉDURE DE MÉDIATION, D'EXAMEN ET D'APPEL

PLACEMENT, PROGRAMMES ET SERVICES

Les recommandations suivantes sont le résultat d'une recherche approfondie sur la procédure d'appel de l'ensemble des treize provinces et territoires du Canada. Cette recherche a montré une variété d'approches différentes pour la procédure d'appel en général, ainsi que des appels relatifs aux programmes, placement et services dans le domaine de l'éducation spécialisée. Cette recherche a été entreprise 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 d'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 principal des recommandations suivantes consiste à rendre la procédure d'appel plus efficace, conviviale et objective, et finalement, efficace pour les parties concernées par les programmes, le placement et les services destinés aux élèves ayant des besoins particuliers. De plus, le processus que nous recommandons permettra de réaliser des économies de temps et d'argent comparativement au temps et à l'argent qui auraient été investis dans les plaintes en matière de droits de la personne, les contestations judiciaires et les plaintes à l'ombudsman. Bien que ces dernières ne seront pas expressément remplacées, j'ai confiance que la plupart des différends pourront être réglés au moyen d'un processus d'examen amélioré au sein de la structure d'éducation.

Je reconnais que la mise en œuvre des recommandations suivantes aura probablement pour conséquence de générer un flot de cas à traiter au début. Les gens seront curieux de la façon dont le nouveau système fonctionne et impatients de l'essayer. Cette augmentation sera aussi causée par l'ajout de services au mandat. Nos recherches indiquent que dans les provinces comme la Nouvelle-Écosse, où des modifications ont été apportées aux procédures d'appel en matière d'éducation, l'afflux initial diminue rapidement. Je crois que les avantages globaux liés à la mise en œuvre des recommandations suivantes valent le traitement à court terme d'un plus grand nombre de cas.

Recommandation 76 : Placement, programmes et services

76. 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*. Cette applicabilité devrait être expressément énoncée dans les règlements.

PROCÉDURE DE MÉDIATION

Dans l'introduction du guide de l'utilisateur de la procédure d'appel actuelle (disponible pour le secteur anglophone), la procédure d'appel constitue un recours de dernière instance pour les parties impliquées dans le différend. Il y est recommandé que toutes les parties concernées doivent faire 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 adéquat, les négociations et la médiation. À la page 7 du guide de l'utilisateur, une certaine idée est donnée du type et du processus à suivre pour de telles négociations lorsqu'il est déclaré 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 de la ministre pour 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 controverse. De plus, si la médiation ne réussit pas, les parties auront une meilleure idée de la position de l'autre partie et seront 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 essentiels 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 controverse.

Recommandation 77 : Procédure de médiation

77. Que la ministre de l'Éducation édicte des règlements qui établissent la procédure de médiation en utilisant les critères suivants comme guide.

- **La procédure de médiation est formelle et indépendante du système scolaire.**

- **La procédure est structurée et les médiateurs reçoivent une formation.**
- **La procédure de médiation est neutre. Cette objectivité se reflète par la participation des différentes parties au processus de sélection de médiateurs potentiels. Cet aspect est traité dans la recommandation suivante. Une expression de neutralité formelle inspirera la confiance des parties qui prennent part à la procédure de médiation, ce qui, en conséquence, aura un effet positif sur leur façon d'aborder la procédure.**
- **Si un différend devait survenir, l'une ou l'autre des parties a le droit de demander un médiateur. À ce moment-là, les parties essaieront 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, la ministre en désignera un.**
- **Si le médiateur choisi n'est pas disponible, les parties essaieront de s'entendre sur le choix d'un autre médiateur à partir de la liste. Si aucun des médiateurs de la liste n'est disponible, le conseil d'éducation de district obtiendra la liste des médiateurs d'un district voisin.**
- **Des médiateurs devraient être embauchés sur une base contractuelle pour arbitrer des différends relatifs au placement, aux programmes et à la prestation de services. Les taux de rémunération devraient être déterminés par la ministre, mais refléter des taux compétitifs pour les médiateurs professionnels afin d'offrir un incitatif suffisant pour que des personnes veuillent participer à la procédure de médiation.**

CHOIX ET FORMATION DES MÉDIATEURS

La première étape consiste à dresser une liste de médiateurs potentiels pour chaque district. Il y a toujours une possibilité que le médiateur choisi ne soit pas disponible ou qu'aucun médiateur ne soit disponible lorsqu'un différend se présente. En outre, les parties peuvent ne pas s'entendre sur le choix du médiateur. Un plan d'urgence est nécessaire au cas où l'une ou l'autre de ces situations devait se présenter.

Les parties qui participent au processus de sélection des médiateurs pour un district en particulier peuvent choisir un médiateur professionnel ou toute autre personne qui, selon elles, est en mesure d'accomplir les fonctions d'un médiateur d'une manière objective et efficace. Dans un cas comme dans l'autre, le

médiateur choisi peut avoir besoin d'une formation en matière de médiation et de résolution des différends ou de consignes quant aux particularités du système d'éducation du Nouveau-Brunswick. L'efficacité des médiateurs repose en grande partie sur leurs compétences dans le domaine de la médiation et leur connaissance du système d'éducation.

Recommandation 78 : Choix et formation des médiateurs

78a) Les conseils d'éducation de district, en vertu des pouvoirs qui leur sont conférés à l'alinéa 36.9(6)c) de la *Loi sur l'éducation*, sont bien placés pour organiser le mécanisme de médiation. Que les conseils d'éducation de district consultent le comité parental d'appui à l'école, le directeur général et la ministre de l'Éducation afin de regrouper et de sélectionner des candidats pour les postes de médiateurs de district. Trois ou quatre médiateurs devraient être choisis pour chaque district. Les parties mentionnées ci-dessus qui participent au processus de sélection des médiateurs pourront choisir des médiateurs professionnels à partir de secteurs tels que le ministère provincial de la Formation et du Développement de l'emploi ou toute autre personne qui, selon elles, sont qualifiées pour accomplir la tâche de façon objective et efficace. Pour assurer l'objectivité, une personne qui arbitre un différend ne peut participer à la procédure d'appel relative au même cas.

78b) Que la ministre de l'Éducation fournisse la formation en matière de médiation et de résolution de différends et finance celle-ci pour les médiateurs qui n'ont pas d'expérience antérieure en médiation. De plus, si le médiateur choisi ne connaît pas bien le système d'éducation du Nouveau-Brunswick, qu'il reçoive une formation générale sur la nature du système d'éducation ainsi que sur les particularités subtiles concernant les prises de décisions relatives au placement ou aux programmes et services. Un processus de médiation plus efficient et efficace serait ainsi favorisé.

78c) Que la ministre de l'Éducation alloue des ressources pour la médiation des différends au niveau du district.

DÉLAI DE PRÉSENTATION D'UN APPEL

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 la communication de l'avis de la décision faisant l'objet de l'appel.

Recommandation 79 : Délai de présentation d'un appel

79. Que le délai réglementaire actuel de dix jours d'enseignement relatif aux appels soit prolongé à au moins vingt jours d'enseignement. Les parties auraient ainsi le temps de participer à un processus de médiation efficace.

PROCÉDURE D'APPEL DISTINCTE

La procédure d'appel actuelle concernant toute décision prise en vertu des articles 11 et 12 de la *Loi sur l'éducation*, telle qu'elle est décrite aux articles 39 à 42 du règlement 97-150, est tellement complexe et informelle qu'elle nuit à la capacité d'une partie intéressée d'interjeter appel contre la décision en question. Lorsque des décisions rendues en vertu des articles 11 et 12 de la Loi sont portées en appel, elles sont acheminées au conseil d'éducation de district qui convoque alors un comité de district pour entendre l'appel.

Bien que le comité d'appel de district constitue la première voie d'appel relativement aux décisions prises en vertu des articles 11 et 12, il représente la *seconde* voie d'appel lorsqu'une décision ayant trait à la suspension d'un élève ou aux services de transport des élèves est portée en appel. La structure actuelle établit l'appel de district comme un appel de deuxième stade. Une lecture attentive du règlement et du guide qui l'accompagne permet de réaliser qu'un appel de deuxième stade représente en fait la première étape lorsqu'une décision est portée en appel en vertu des articles 11 et 12 de la Loi. Cette confusion provient en partie de l'utilisation de la même procédure d'appel pour les problèmes généraux de discipline et pour les simples décisions spécialisées rendues relativement aux élèves ayant des besoins particuliers. De plus, la nature délicate et complexe des décisions prises en vertu des articles 11 et 12 actuels et proposés qui traitent de questions de placement, de programmes et de prestation de services justifie que la procédure d'appel soit teintée d'un certain degré de spécialisation.

Recommandation 80 : Procédure d'appel distincte

80. 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*. Les décisions portées en appel en vertu de cette procédure seraient liées au placement, aux programmes et à la prestation de services aux élèves. Cette procédure d'appel devrait viser l'intérêt de l'élève concerné de même que celui 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.

COMITÉ D'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. En vertu du règlement 97-150, les appels sont actuellement déposés auprès du directeur général, soit la même personne qui rend les décisions. Le directeur général renvoie ensuite la décision à un organisme décisionnaire. Le comité d'appel peut être formé à part entière du conseil d'éducation de district, de seulement trois membres du conseil d'éducation de district ou d'un comité composé d'un directeur général, d'un directeur de l'éducation, d'un superviseur de l'enseignement de district ou d'un autre enseignant (alinéa 42(1)a)), d'un parent dont l'élève est inscrit dans une école du district scolaire (alinéa 42(1)b)) et d'un membre du conseil d'éducation de district. Cette procédure semble biaisée de façon importante. Elle ne correspond pas aux procédures établies dans d'autres provinces comme la Nouvelle-Écosse et les Territoires du Nord-Ouest où les conseils scolaires (qui prennent les décisions en matière de programmes et de placement dans ces territoires) et les parents jouent un rôle égal dans la nomination des membres des comités d'appel.

Recommandation 81 : Comité d'appel

81a) Dans des cas particuliers, que la ministre de l'Éducation édicte des règlements pour créer un comité d'appel constitué de trois membres pour les appels relatifs aux articles 11 et 12 (décisions relatives au placement, aux programmes et aux services). Ces règlements devraient permettre la participation de toutes les parties concernées par la question. Ils devraient orienter 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 qu'il 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.

81b) 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.

COMPÉTENCES DES MEMBRES DU COMITÉ D'APPEL

L'intérêt de l'ensemble des élèves doit être la considération principale relativement au processus de sélection des membres du comité d'appel. Souvent, les décisions portées en appel visant les articles 11 et 12 concerneront des sujets extrêmement délicats qui nécessiteront une certaine expertise en éducation de la part des personnes qui entendent l'appel (de certaines personnes au moins).

Recommandation 82 : Compétences des membres du Comité d'appel

82. Que la ministre de l'Éducation édicte des règlements indiquant, dans la mesure du possible, que le président ayant été choisi par le conseil d'éducation de district doit posséder des compétences ayant trait au sujet à l'étude par le Comité d'appel.

Afin de faciliter le processus, que la ministre, en collaboration avec ses collègues du Cabinet, des fonctionnaires du ministère de l'Éducation et des groupes de parents, dresse une liste de candidats potentiels, pour accomplir les fonctions de président du Comité d'appel, provenant de professions variées dont les champs d'expertise peuvent s'avérer pertinents pour ces types de procédures d'appel en matière d'éducation.

AUDIENCE ÉQUITABLE

Il est important que le parent de l'élève (ou l'élève) concerné par la décision portée en appel, de même que le décideur, aient la possibilité de présenter les éléments de preuve qui, selon eux, sont nécessaires pour établir les faits et persuader le Comité d'appel.

Recommandation 83 : Audience équitable

83. Que les dispositions actuelles, telles qu'elles sont prévues dans le document « Avis d'audience du Comité d'appel du district », soient maintenues, permettant ainsi à chaque partie de présenter un exposé ou une déclaration préliminaire, de convoquer des témoins et de déposer les éléments de preuve. Que les deux parties soient également autorisées à présenter un sommaire oral ou écrit à la fin de l'audience. Cette pratique

corrobores 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 courante, 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 pour l'audience. Certains parents ne connaîtront pas de groupes de défense capables de les aider. Les recommandations suivantes sont conçues pour tenir compte de ce genre de préoccupations.

Recommandation 84 : Appui aux parents

84a) Que les conseils d'éducation de district préparent des documents pour recommander aux parents des groupes de défense spécifiques qui peuvent être en mesure de les aider relativement à la procédure d'appel. Le guide actuel de l'utilisateur relatif à la procédure d'appel est rédigé d'une façon qui assume implicitement que les parents connaissent de tels groupes de défense. Par conséquent, que le conseil d'éducation de district inclut dans les documents le nom des groupes de défense, leur adresse et numéro de téléphone, une adresse électronique si elle est disponible et, lorsque c'est possible, le nom d'une personne-ressource pour chaque groupe.

84b) De plus, que la 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 visant à créer un centre de défense composé essentiellement d'étudiants inscrits à ces universités. Les étudiants qui participeront à ce processus de défense des droits devront avoir réussi un cours en droit administratif. Ces centres de défense des droits pourraient 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, bénévolement.

RÉVISION JUDICIAIRE

Dans la pratique courante, la décision du Comité d'appel du district est finale et lie toutes les parties. Les parties qui sentent qu'elles ont été lésées se trouvent pratiquement sans recours. D'après le guide de l'utilisateur, la partie lésée bénéficie d'un droit résiduaire lui permettant de déposer une plainte au Bureau de l'Ombudsman ou de demander une révision judiciaire à la Cour du Banc de la Reine. La compétence du tribunal qui entend la révision n'est pas précisée.

Il faut se rappeler, en examinant la recommandation suivante, qu'il existe des arguments valides tant en faveur de la mise en œuvre de cette recommandation que contre celle-ci. Je ne connais pas la charge de travail actuelle de la Cour d'appel, et le délai accordé pour cette étude ne m'a pas permis de consulter les tribunaux. Attribuer la compétence dans le cadre des appels en fonction de la loi et de la juridiction imposera un fardeau accru à la Cour d'appel. Il faudrait que le ministre de la Justice soit consulté avant que ce règlement ne soit édicté.

À l'inverse, il y a des avantages à soustraire la révision de la Cour du Banc de la Reine. Certains frais judiciaires seront économisés si la cause n'a pas à être plaidée devant deux tribunaux dans l'éventualité où elle doit être portée en appel. De plus, l'attribution de la compétence à la Cour d'appel permettra d'accélérer la procédure en sauvant du temps qui aurait été requis pour plaider la cause devant la Cour du Banc de la Reine. Bien sûr, ce ne sont pas toutes les causes qui sont portées en appel à la suite d'une décision de la Cour du Banc de la Reine et les temps d'attente relatifs des deux tribunaux représentent un facteur important. Le fait qu'un seul tribunal traite les révisions provenant des comités d'appel, augmentant ainsi les chances d'une approche cohérente des révisions, représente un autre facteur en faveur de la Cour d'appel du Nouveau-Brunswick. Demander à la Cour d'appel d'étudier judiciairement les aspects légaux et de compétence des décisions des comités d'appel permettra quand même une procédure d'appel en deux volets à la suite de la décision initiale. En Nouvelle-Écosse, la Cour d'appel est l'organisme compétent pour ces révisions.

Enfin, la ministre de l'Éducation devra soupeser les préjudices éventuels et les avantages pratiques avant la mise en œuvre de ces recommandations.

La ministre consultera les autorités judiciaires pertinentes et ses collègues du Cabinet au ministère de la Justice avant de prendre une décision finale à savoir si la Cour du Banc de la Reine ou la Cour d'appel devrait procéder à la révision judiciaire. Une révision judiciaire par l'un de ces tribunaux est essentielle.

Recommandation 85 : Révision judiciaire

85. Que la ministre de l'Éducation édicte des règlements indiquant que les décisions du Comité d'appel sont assujetties à une révision judiciaire par la Cour d'appel du Nouveau-Brunswick. Que la compétence soit

accordée à la Cour d'appel afin qu'elle effectue la révision et qu'elle étudie la cause en appel sur des questions de loi et de juridiction en fonction du compte rendu d'audience transmis par le Comité d'appel à la Cour d'appel. Les questions de fait ne s'adressent qu'aux comités d'appel.

GUIDE DE L'UTILISATEUR

Il est essentiel que l'information concernant l'option de la médiation de même que la procédure d'appel distincte soit remise aux parties impliquées dans le litige en temps opportun.

Recommandation 86 : Guide de l'utilisateur

86a) Que le guide de l'utilisateur actuel soit étoffé. Cette tâche devrait être entreprise conjointement par le ministère de l'Éducation et les conseils d'éducation de district. Le nouveau guide de l'utilisateur devrait 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 reçu de l'instruction relativement à la nature du système d'éducation 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 des comités d'appel soient révisés directement par les tribunaux.**
- **Le délai pour qu'une partie porte une décision en appel devant le Comité d'appel et le délai pour demander une révision judiciaire.**

86b) Que la ministre de l'Éducation fournisse les ressources nécessaires pour permettre la diffusion à grande échelle du guide de l'utilisateur par l'entremise des conseils d'éducation de district.

RÉSULTAT ATTENDU 5

CADRE D'UN MODÈLE DE FINANCEMENT

En réalité, le financement d'un tel projet n'est pas aussi simple que le laisserait entendre l'explication d'une phrase fournie dans le mandat de l'étude. Mon enquête sur les problèmes de financement m'a mené dans différentes directions. Le Résultat attendu 5 exige qu'un modèle de financement soit proposé. Une recommandation modeste en vue de la création d'un cadre de modèle de financement est proposée en fonction de l'analyse des recherches préliminaires, du processus de consultation et du rapport fourni par le comptable sous-traitant à l'annexe S. Je ne prétends pas posséder d'expertise particulière dans le domaine des modèles de financement et cette section du présent rapport ainsi que l'analyse du comptable fournie dans l'annexe S font seulement initier le processus d'élaboration d'un modèle de financement plus approprié. Certains autres problèmes de financement ont souvent été signalés lors des séances de consultation et méritent une mention dans la présente section. Ces autres problèmes de financement, qui comprennent entre autres le niveau de financement, l'élargissement de l'assise financière et l'équité en matière de financement, sont abordés dans la cette section avant de passer à la question du cadre d'un modèle de financement.

Après tout, ce n'est pas moi qui déciderai pour le gouvernement du Nouveau-Brunswick comment les ressources seront distribuées et dépensées. 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. Selon les résultats des recherches préliminaires et des consultations, certains aspects du système d'éducation du Nouveau-Brunswick sont sous-financés. Il pourrait même s'avérer nécessaire de prendre des décisions difficiles en ce qui a trait à la réaffectation des ressources. Le projet pilote d'ordinateurs portables du Nouveau-Brunswick fait encore l'objet d'une évaluation dans le rapport récent « Croire à la réussite ». Ce projet devrait également être évalué afin de déterminer s'il répond aux critères du système d'inclusion scolaire. Il faudrait coordonner les initiatives du gouvernement en matière d'éducation afin d'assurer l'utilisation efficace des fonds publics, et ce, en vue d'améliorer la qualité de l'éducation au Nouveau-Brunswick.

NIVEAU DE FINANCEMENT ACCRU

Je ne suis pas en mesure de vous préciser le niveau de financement qui est requis pour le système d'éducation du Nouveau-Brunswick. Je ne répondrai pas non plus à la question concernant la quantité de nouvelles ressources nécessaires par rapport à la quantité de ressources existantes devant être réaffectées au Nouveau-Brunswick. Je crois qu'un peu des deux est nécessaire. Partout au Canada, les gouvernements font face à des défis semblables quand

vient le temps de répondre aux besoins des élèves. Pour relever ces défis, bon nombre de provinces ont indiqué sur leurs sites Internet de l'an 2005 qu'elles s'engagent à fournir davantage de ressources humaines et financières.

Dans les points saillants du budget de la Nouvelle-Écosse pour l'année 2005²¹⁸, la province s'est engagée à augmenter de 53,7 millions de dollars le budget pour les élèves du primaire jusqu'à la douzième année. Ces fonds seraient consacrés :

- à la diminution du nombre d'élèves dans les classes;
- à l'embauche d'enseignants et de spécialistes;
- à l'achat de livres et de matériaux d'enseignement additionnels;
- à l'aide fournie aux élèves à risques;
- au nouveau programme pilote destiné aux enfants d'âge préscolaire;
- à l'introduction d'initiatives pour un mode de vie sain.

Dans ce même budget, on accorde aussi une somme additionnelle de 40 millions de dollars pour répondre à une série de besoins. L'objectif énoncé pour cette affectation consiste à :

- répondre aux besoins des Néo-Écossais ayant des besoins particuliers;
- subventionner les places de garderie;
- rendre un plus grand nombre de structures accessibles aux personnes en fauteuil roulant;
- améliorer l'accès au transport;
- accroître le financement pour le traitement précoce de l'autisme.

L'Île-du-Prince-Édouard se vante de ses nouveaux investissements en éducation, investissements qui se chiffrent à 227,5 millions de dollars : 15,8 millions de dollars accordés aux budgets pour les soins de santé et les services sociaux; 3,3 millions de dollars versés pour l'augmentation des coûts d'exploitation liés aux soins de santé et aux services sociaux; une augmentation de 2,4 millions de dollars du budget d'éducation; 837 000 dollars accordés au programme de soutien aux personnes ayant des handicaps; 600 000 dollars accordés à l'initiative d'aide à l'apprentissage précoce et aux services de garde.

²¹⁹

Terre-Neuve-et-Labrador s'est engagé à investir : 26 millions de dollars dans l'infrastructure des écoles; 250 000 dollars dans la planification à long terme des installations; 3,1 millions de dollars tous les ans pour les unités d'enseignement; 3 millions de dollars tous les ans pour la stratégie relative aux arts et à la culture; 2,5 millions de dollars de plus au budget de base pour l'achat de ressources pédagogiques.²²⁰

²¹⁸ <http://www.gov.ns.ca/finance/budget05/BudgetHighlights2005.pdf>

²¹⁹ <http://www.gov.pe.ca/budget/2005/highlights.pdf>

²²⁰ <http://www.budget.gov.nl.ca/budget2005/highlights.htm>

La Saskatchewan a augmenté ses dépenses en éducation de 6,8 % pour les porter à 74,4 millions de dollars (1,33 milliard de dollars avec la pension et les avantages sociaux des enseignants) et a versé 6,5 millions de dollars pour le financement de nouvelles initiatives jeunesse.²²¹ Certaines de ces ressources ont été accordées directement au modèle School^{PLUS} et à la prestation intégrée des services.

L'Alberta a également indiqué une augmentation de 7,1 % (ou 287 millions de dollars) de son soutien pour les élèves de la maternelle à la douzième année. Ce niveau de soutien sur une période de trois ans représente une augmentation de 16 %.²²² Ces augmentations sont destinées à l'embauche et à la rétention des enseignants, à l'achat de manuels de cours et de ressources pour les salles de classe. De plus, le ministère de l'Infrastructure et des Transports de l'Alberta versera la somme de 644 millions de dollars sur une période de trois ans pour financer les projets d'immobilisations des écoles et une somme de 350 millions de dollars par année pour l'exploitation et l'entretien des installations scolaires. L'Alberta a indiqué qu'elle prévoit consacrer en 2005-2006, 323 millions de dollars aux services à la petite enfance pour les enfants ayant des besoins particuliers et 40,5 millions de dollars à l'apprentissage de l'anglais langue seconde. D'autres montants ont également été promis, y compris 26 millions de dollars pour l'élaboration des programmes d'études, 6 millions de dollars pour le perfectionnement professionnel offert aux enseignants et 6 millions de dollars pour l'exploitation du site LearnAlberta.ca.²²³

La Colombie-Britannique affirme avoir augmenté ses dépenses en éducation de 139 millions de dollars dans le but d'offrir de nouveaux services d'intervention et de soutien, y compris l'intervention comportementale-cognitive, le soutien comportemental positif, la réduction des listes d'attente pour les services d'intervention directe et l'amélioration des programmes d'appui au développement de l'enfant. Le gouvernement de la Colombie-Britannique promet également de verser 134 millions de dollars d'ici l'an 2007-2008 pour l'amélioration des services offerts aux enfants atteints de déficiences, de maladies et de troubles du comportement, y compris les enfants souffrant de troubles causés par l'alcoolisation foétale (ETCAF), en leur donnant accès à des interprètes et à des services de consultation et en améliorant les services d'intervention précoce et la collaboration entre les organismes pour les élèves ayant des besoins complexes.²²⁴

Le nombre de dollars dépensés par élève dans une province donnée est une autre façon de mesurer le niveau de financement. Selon la publication intitulée

²²¹ [http://www.gov.sk.ca/finance/budget/budget 05/budgethilites.pdf](http://www.gov.sk.ca/finance/budget/budget%2005/budgethilites.pdf)

²²² [http://www.gov.ab.ca/budget 2005/index.cfm?page=1122](http://www.gov.ab.ca/budget%2005/index.cfm?page=1122)

²²³ LearnAlberta.ca est une initiative voulant offrir des ressources en ligne greffées sur le programme d'études ainsi que des licences pour les ressources mises au point par les autres organismes.

²²⁴ <http://www.bcbudget.gov.bc.ca/bfp/Budget%20and%20Fiscal%20Plan.pdf>

*Indicateurs sommaires des écoles publiques pour les provinces et les territoires, 1996-1997 à 2002-2003*²²⁵, le Nouveau-Brunswick figure presque au dernier rang en ce qui a trait au nombre de dollars dépensés par élève et se situe bien en dessous de la moyenne canadienne.

La réalité, c'est que pour mettre en œuvre les recommandations du présent rapport, le Nouveau-Brunswick devra consacrer des ressources financières additionnelles importantes. Ce ne sont pas toutes les recommandations qui vont exiger des fonds additionnels. Bon nombre de recommandations exigent tout simplement une utilisation différente des ressources actuelles. On a pris soin d'indiquer certaines approches d'économies de coûts qui soutiennent les objectifs de l'inclusion scolaire. On constatera qu'il en existe beaucoup d'autres au fur et à mesure que le processus avancera. S'engager à fournir des ressources additionnelles pour améliorer le système d'éducation et le rendre davantage inclusif constitue un très bon investissement dans l'avenir du Nouveau-Brunswick.

Recommandation 87 : Niveau de financement accru

87a) Que la ministre de l'Éducation, en collaboration avec ses collègues du Cabinet, le premier ministre ainsi que d'autres partenaires concernés, affecte des ressources financières additionnelles importantes destinées à la mise en œuvre de ces recommandations.

87b) Au cours des cinq années qui suivront la publication de ce rapport, 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.

ÉLARGISSEMENT DE L'ASSISE FINANCIÈRE

Bon nombre des recommandations contenues dans ce 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 de l'enfance et du développement de l'enfant comme base de l'apprentissage. L'obligation sociale d'inclusion est importante et il est impossible que le système d'éducation puisse assumer cette obligation seul. L'interprétation de cette obligation par l'ensemble du gouvernement exige que le réseau de soutien et de financement soit plus large que celui fourni aux districts scolaires par le ministère de l'Éducation.

J'ai souvent parlé dans les recommandations du rôle que pourrait jouer le gouvernement fédéral en tant que partenaire valable pour le financement. Bien que la loi constitutionnelle stipule clairement que l'éducation est de compétence

²²⁵ François Nault, Statistique Canada, n° 81-595-MIF2004022 au catalogue à 11, 29.

provinciale, la nature générale de ces recommandations ne se limite pas au système d'éducation, surtout dans les domaines pour la prestation intégrée des services. La perspective holistique du développement de l'enfant qui semble être communiquée dans l'ensemble de ce rapport exige l'adoption d'une perspective plus générale et créative des ressources disponibles. Le ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick ne peut pas, à lui seul, répondre à tous les besoins des enfants. On doit avoir recours à un partenariat multilatéral pour offrir les ressources et les services qui aideront les enfants à se développer pour réaliser leur plein potentiel. Il s'agit là de l'essence de la prestation intégrée des services.

Le gouvernement fédéral du Canada joue un rôle dans ce partenariat multilatéral, mais il n'est pas tenu d'offrir son soutien aux systèmes d'éducation et il ne possède aucune compétence légale dans le domaine de l'éducation. La participation du gouvernement fédéral, par l'entremise d'un bon nombre de ses ministères, aux questions telles que la garde de jour, l'intervention précoce, le bien-être des Autochtones, les personnes handicapées et la justice, est liée à de nombreuses recommandations de cette étude. 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 et pourrait enlever une partie du fardeau financier que la province doit supporter.

Les campagnes de financement menées dans le secteur privé ne sont généralement pas perçues comme une source de financement importante pour le programme d'éducation publique au Canada. Les gouvernements provinciaux fournissent pratiquement la totalité du financement pour l'éducation. Dans certaines provinces, les municipalités et/ou les conseils scolaires élus obtiennent du financement par l'entremise de l'impôt foncier, mais ce n'est pas le cas au Nouveau-Brunswick. Les campagnes de financement menées dans le secteur privé existent sous plusieurs formes au Nouveau-Brunswick. Au Nouveau-Brunswick, ces campagnes sont des efforts normalement menés par les parents. Il s'agit souvent de ventes de nourriture, de ventes à partir de distributeurs automatiques et de la rédaction de demandes de subventions. Au Nouveau-Brunswick, les séances de consultation ont révélé que ces campagnes constituent un complément efficace au financement fourni par le gouvernement. Lorsque des suggestions étaient faites en ce qui a trait aux campagnes de financement menées dans le secteur privé, on exprimait toujours l'inquiétude que si ces campagnes étaient trop efficaces, le gouvernement réduirait davantage sa contribution au financement.

Il faut certainement procéder avec prudence lorsqu'on cherche à obtenir du financement du secteur privé. Il y a souvent des conditions qui accompagnent ce type de financement; par exemple, les droits de reproduction à la télévision²²⁶ et la promotion d'habitudes alimentaires malsaines. Les effets négatifs des mauvaises habitudes alimentaires ont récemment été reconnus dans les écoles du Nouveau-Brunswick. Pour cette raison, une nouvelle politique sur les bonnes habitudes alimentaires exige que les distributeurs automatiques soient retirés des écoles, éliminant ainsi le revenu fourni par ces machines. Néanmoins, les campagnes de financement dans le secteur privé ne devraient pas être éliminées comme sources de revenu et de soutien. En procédant de façon appropriée, le secteur privé peut jouer un rôle important dans le système d'éducation et peut appuyer la mise en œuvre de ces recommandations.

On a souvent mentionné dans ces recommandations qu'il est conseillé d'établir des partenariats avec les organismes communautaires. Il s'agit d'un facteur extrêmement important pour s'assurer que la collectivité a un rôle à jouer dans le système d'éducation et il s'agit d'une source d'appui potentiellement très importante pour les écoles et les enfants. Il est essentiel que l'on reconnaisse le rôle important que jouent les organismes communautaires. Le soutien ciblé peut aider les collectivités à remplir leurs rôles. Voici le début d'une liste de façons dont les organismes communautaires peuvent offrir leur soutien : lieu de rencontre communautaire gratuit et confortable, sites destinés au Programme d'accès communautaire (PAC), hébergement Web et soutien à la publication. Ces moyens de contributions peuvent également être appuyés par les différentes sources gouvernementales, ce qui permettra d'assurer que les collectivités sont les mieux placées pour offrir aux écoles un soutien financier et des ressources humaines d'une grande valeur.

La création de partenariats et la collaboration devraient également figurer parmi les objectifs des membres du Cabinet. Le concept large du développement et du bien-être de l'enfant comme bases importantes de l'apprentissage et, ultimement, de l'avenir du Nouveau-Brunswick, fait partie du mandat d'autres ministères provinciaux et du ministère de l'Éducation. La somme de 644 millions de dollars que le ministère de l'Infrastructure et des Transports de l'Alberta versera sur une période de trois ans pour financer les projets d'immobilisations des écoles ainsi que la somme de 350 millions de dollars par année pour l'exploitation et l'entretien des installations scolaires sont des exemples de coopération au niveau du Cabinet. Ce type de soutien entre ministères devrait être encouragé. L'initiative School^{PLUS} de la Saskatchewan cherche également à atteindre ce type de partenariat interministériel en matière de financement. La prestation intégrée des services est un domaine qui se prête bien au financement interministériel. Cette coopération entre ministères a également été

²²⁶ Certaines écoles dans les autres provinces ont signé des ententes avec les médias qui leur fournissent des ordinateurs et d'autre équipement en échange de temps dans la journée scolaire pour la diffusion aux élèves, y compris la publicité. Paul Cowan, *Schools net deal/free computer arrangement has teachers union upset*, The Edmonton Sun, le 6 mai 2000, p. 3.

accueillie favorablement dans plusieurs décisions judiciaires discutées dans la partie légale du rapport d'information.

À la page 9 du Plan d'apprentissage de qualité (PAQ), le gouvernement du Nouveau-Brunswick présente les grandes lignes du plan de prospérité et du cadre stratégique. Un bon nombre des recommandations fournies dans ce rapport final touchent une variété d'éléments faisant partie de ce cadre stratégique. Le Nouveau-Brunswick a déjà fait preuve d'innovations en matière d'inclusion. L'appui provincial en ce qui a trait aux recommandations présentées dans ce rapport contribuerait grandement à la création d'une infrastructure stratégique, de partenariats stratégiques, de développement économique communautaire et de capacités d'innovation. C'est seulement en travaillant ensemble que nous arriverons à mettre en œuvre ces recommandations.

Recommandation 88 : Élargissement de l'assise financière

88a) 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.

88b) Que la ministre de l'Éducation souligne l'importance de partager la responsabilité de l'enseignement aux enfants et du besoin d'élargir l'assise financière des écoles et des services offerts aux enfants en cherchant à créer des partenariats au sein du gouvernement et dans les autres secteurs afin d'appuyer la mise en œuvre des recommandations de ce rapport.

88c) Que la ministre de l'Éducation, par l'entremise des fonctionnaires appropriés, évalue le financement interministériel du système d'éducation en tenant compte des rapports entre les services relatifs à l'enseignement et les autres services connexes (tels que les services de santé et les services sociaux) afin d'offrir aux enfants un enseignement efficace et holistique. À cet égard, on devrait porter une attention particulière à la Saskatchewan et à la Finlande (ainsi qu'à d'autres autorités) d'où émergent des idées créatives.

ÉGALITÉ ET ÉQUITÉ EN MATIÈRE DE FINANCEMENT

Le rapport sur les recherches préliminaires, tout particulièrement la partie légale, accorde beaucoup d'importance au concept d'égalité au Canada. Il est essentiel de comprendre que l'égalité ne veut pas toujours dire que le traitement est identique. Le traitement qui tient compte des différences pour promouvoir l'égalité des chances et l'égalité des résultats est un aspect important du concept d'égalité au Canada.

Les recherches préliminaires et les séances de consultation appuient solidement la conclusion que la prestation des services d'éducation en milieu rural est plus coûteuse qu'en milieu urbain. Un bon nombre d'exemples ont été fournis lors du processus de consultation. Les coûts du transport sont plus élevés en milieu rural pour tous les membres du personnel du district. La distance entre l'école et la maison fait également hausser les coûts du transport des élèves. La distance entre les écoles augmente également les coûts liés au déplacement et au temps perdu des membres du personnel qui travaillent dans plus d'une école. Plus la distance entre le district et Fredericton est grande, plus les coûts liés au déplacement sont élevés lorsque les représentants de district doivent se rendre au bureau du ministère de l'Éducation. On souligne également la difficulté d'attirer des professionnels de l'extérieur pour travailler en milieu rural dans la section du Résultat attendu 3 – Ressources humaines.

L'Association canadienne des commissions et conseils scolaires a récemment lancé une initiative pour l'établissement et le maintien d'un système d'éducation public de grande qualité dans les collectivités rurales.²²⁷ Les recommandations de l'Association canadienne des commissions et conseils scolaires comprennent un plan d'action quinquennal ainsi qu'une offre de partenariat avec le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada. Ces initiatives méritent d'être examinées.

La prestation des services liés à l'éducation dans des situations minoritaires, comme celles des populations francophone et autochtone, augmente également les coûts dans un bon nombre de domaines, y compris la disponibilité des ressources appropriées et la capacité d'attirer un personnel qualifié. Au Nouveau-Brunswick, ces deux groupes minoritaires partagent également les défis additionnels liés à la vie en milieu rural. La question de l'équité en ce qui a trait au financement dans les communautés francophones n'est pas chose nouvelle au Nouveau-Brunswick.

Certains mécanismes de financement adoptés en Saskatchewan seront examinés de plus près plus tard dans cette section. La Saskatchewan a également lancé quelques initiatives intéressantes à l'égard des communautés autochtones. Le programme de développement du système d'éducation destiné aux Indiens et aux Métis fournit du financement aux écoles, qui doivent

²²⁷ *Rural Schools: Centres of Community Performance Partnerships*, rapport d'enquête préparé par le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (janvier 2005).

soumettre une demande de subvention, dans le but de stimuler et d'appuyer la création de programmes d'éducation et d'enseignement, de ressources, d'activités d'enseignement du langage et d'activités parascolaires qui sont innovateurs et adaptés aux besoins et à la réalité culturelle. Ce financement a également permis d'appuyer les programmes d'action communautaire destinés aux aînés autochtones afin d'encourager l'établissement et l'amélioration des relations entre les divisions scolaires et la communauté autochtone. Les aînés autochtones, les conseillers culturels et les autres personnes-ressources autochtones ont un rôle très important à jouer dans la création d'un environnement scolaire adapté à la réalité culturelle.

La Saskatchewan tient compte aussi du facteur d'équité pour accorder les subventions d'exploitation initiales aux collectivités rurales et urbaines. De plus, le financement accordé aux divisions scolaires du nord de la Saskatchewan et aux divisions comprenant une population autochtone importante a augmenté de 30 %. À cet égard, la Finlande a également recours à un système d'équité qui permet aux écoles ayant une population d'immigrants supérieure à 30 % de recevoir davantage de financement, ce qui se traduit par de plus petites classes comptant de 10 à 12 élèves. L'égalité et l'équité peuvent nécessiter que le montant du financement soit déterminé en fonction des besoins particuliers. Il s'agit d'un principe bien établi en ce qui a trait aux élèves ayant des handicaps. Ce concept doit être élargi afin de créer un système plus inclusif.

Recommandation 89 : Égalité et équité en matière de financement

89a) Que la ministre de l'Éducation du Nouveau-Brunswick 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 d'éducation dans les régions rurales.

89b) Que la ministre de l'Éducation élabore un mécanisme de financement visant à reconnaître 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.**

89c) Que la ministre de l'Éducation examine des mécanismes de financement créatifs visant à relever les défis éducatifs supplémentaires auxquels sont confrontées les régions de la province qui affichent un taux d'alphabétisation des adultes faible, un taux de chômage élevé ou un statut socioéconomique bas. Cela pourrait se présenter sous la forme d'un programme de financement précis provenant d'autres ministères comme les Services familiaux et communautaires, Formation et Développement de l'emploi et Entreprises Nouveau-Brunswick ou même de ministères fédéraux dans des domaines tels que l'emploi et l'immigration.

89d) Que la 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 liée à la prestation de services dans la langue minoritaire.

89e) Que la ministre de l'Éducation entame le dialogue 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. Ce dialogue devrait porter, entre autres, sur les propositions exposées ci-dessus en provenance de la province de la Saskatchewan. Il devrait inclure la participation du gouvernement fédéral ainsi que d'autres ministères provinciaux à prendre en considération comme des partenaires financiers importants.

89f) Que le gouvernement du Nouveau-Brunswick, en collaboration avec les ministères fédéraux compétents et les parties concernées, forme un comité en vue d'étudier l'égalité et l'équité en matière de financement de l'éducation, en ce qui concerne :

- les collectivités rurales;**
- les collectivités francophones;**
- les collectivités autochtones;**
- les collectivités immigrantes.**

Ce comité devrait être mis sur pied dans l'année suivant la diffusion de ce rapport. Dans un délai de deux ans suivant sa création, il devra rendre des comptes au premier ministre et au Comité permanent de l'éducation de l'Assemblée législative.

CADRE D'UN MODÈLE DE FINANCEMENT

L'analyse du cadre d'un modèle de financement commence dans le rapport des recherches préliminaires²²⁸. 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. En outre, un rapport de sous-traitance rédigé par les comptables agréés de Grant Thornton, contient une analyse qui cadre avec les paramètres que j'ai relevés, comme l'indique l'annexe S. Le travail préparé par les comptables, 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. 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.

Le rapport McBride étudié dans les recherches préliminaires et intitulé « Funding Students with Special Needs » porte le regard le plus récent et le plus exhaustif sur le financement de l'éducation spéciale au Canada.²²⁹ Ce rapport fournit les résultats d'une enquête sur le mode de financement des services d'éducation spéciale dans l'ensemble des treize provinces et territoires canadiens. Cette enquête révèle que divers mécanismes servent à distribuer les ressources aux élèves ayant des besoins particuliers. Le plan qui existe dans chaque province ou territoire est tout à fait propre à la structure administrative et bureaucratique globale de la province ou du territoire en question.

Cette enquête a toutefois ses limites. Il semble, par exemple, que le secteur francophone ne soit pas inclus dans l'enquête sur le Nouveau-Brunswick. En outre, une analyse plus approfondie du Nouveau-Brunswick et de la Saskatchewan révèle que les résultats de l'enquête ne sont pas très détaillés et qu'ils portent un regard plutôt général et de haut niveau sur chaque province prise à part. Cependant, les résultats de cette enquête sont utiles à des fins d'analyse comparative. D'après l'enquête, la plupart des provinces et des territoires font appel à une diversité de mécanismes pour financer des besoins particuliers. Cette étude classe les différents mécanismes en différentes catégories : « visés par montant global », « visés par programme » ou « visés par élève individuel ».

Dans l'aperçu des systèmes de financement par province ou territoire en page 9 du rapport McBride, l'enquête indique que l'Alberta, la Colombie-Britannique, le Manitoba, l'Ontario, le Québec et la Saskatchewan utilisent un type de

²²⁸ Voir Phase 1, Partie IV, « Financement des écoles ».

²²⁹ D^r Shirley McBride, *Funding Students with Special Needs: A Review of Pan-Canadian Practices*, préparé pour Western and Northern Canada Protocol, novembre 2004. Voir aussi Phase 1 dans la note de bas 108.

supplément par élève ayant des besoins particuliers appelé « subvention fixe ou somme directe ». Cette mesure est classée en tant que mécanisme « visé par élève individuel ». C'est ce qu'on appelle le financement sectoriel dans le cadre duquel un élève faisant l'objet d'un diagnostic particulier équivaut à une certaine subvention, sans tenir vraiment compte des besoins réels au-delà de l'étiquette du diagnostic. Tout au long des recherches préliminaires et des résumés des consultations contenus dans ce rapport, ce modèle sectoriel est comparé au modèle de recensement qui attribue des ressources en fonction de la population scolaire totale. Dans le rapport McBride, le modèle de recensement est classé comme un mécanisme « visé par montant total ». Ce système fondé sur le recensement ne tient pas compte des fardeaux financiers particuliers imposés par certaines catégories d'incapacité et par les diverses répartitions d'incapacités dans différents districts. Cependant, les recherches préliminaires, les consultations du Nouveau-Brunswick, ainsi que mon récent voyage en Saskatchewan, confirment que le mécanisme de financement sectoriel de « subvention fixe ou somme directe » soulève de sérieux problèmes. De nombreuses provinces renoncent à ce modèle sectoriel ou, tout au moins, elles le modifient. Les financements qui visent les élèves individuels ne doivent pas consister en une « subvention fixe ou somme directe ». L'avantage de cibler les élèves individuels est de pouvoir mieux répondre aux besoins d'un élève en particulier.

L'étude McBride aborde un grand nombre des difficultés courantes signalées par les gouvernements en ce qui concerne la répartition des ressources pour les élèves ayant des besoins particuliers. Ces difficultés incluent un plus grand nombre d'élèves ayant de grands besoins ainsi que des questions d'équité, tant dans la gamme des besoins des élèves que pour les besoins dans l'ensemble des divisions ou districts scolaires. L'étude McBride conclut que le thème dominant qui rassemble la plupart des provinces et des territoires va dans le sens d'une plus grande flexibilité pour les administrations gouvernementales. Cette flexibilité s'accompagne de mécanismes renforcés de reddition de comptes pour mesurer les résultats des élèves et le respect des normes provinciales ou territoriales régissant les programmes et services. Le bon équilibre entre le contrôle provincial et un contrôle plus localisé constitue un défi central dans la mise en place de tout cadre de financement.

Le rapport McBride indique que la Saskatchewan adopte une approche sectorielle de subvention fixe ou somme directe pour financer les élèves ayant des besoins particuliers. Le récent guide intitulé « Funding and Documentation 2005-06: A Guide for School Divisions »²³⁰ préparé par le ministère de l'Apprentissage de la Saskatchewan, confirme l'approche de la province et décrit plusieurs autres mécanismes de financement très intéressants. La Saskatchewan a actuellement un modèle de financement hybride qui incorpore à la fois le recensement et les composantes sectorielles. Par exemple, les taux de base calculés par élève pour l'administration, l'instruction, le fonctionnement et

²³⁰ *Children's Services & Program*, Saskatchewan Learning, Septembre 2005.

autres, sont séparés selon que la région est urbaine ou rurale. Le taux rural est légèrement plus élevé que le taux urbain. Un autre exemple est la « reconnaissance du facteur diversité », qui est attribué sur une base de recensement de 304 \$ par élève, destiné à soutenir tous les aspects de la diversité au sein de la population scolaire, y compris les troubles d'apprentissage, les incapacités désignées légères et modérées, la douance, les incapacités linguistiques, les troubles sociaux, émotionnels et comportementaux, et les élèves vivant dans des circonstances difficiles. Cela s'ajoute à la « reconnaissance du programme de financement des incapacités désignées », qui correspond au financement sectoriel par élève décrit ci-dessus. À ces deux montants vient s'ajouter un autre financement pour la reconnaissance du coût des moyens techniques, qui aide les divisions scolaires à acheter des moyens techniques dans des circonstances particulières. Le ministère de l'Apprentissage de la Saskatchewan reste propriétaire de l'équipement acheté grâce à ces fonds. Le ministère de l'Apprentissage de la Saskatchewan offre aussi plusieurs programmes d'« éducation communautaire », y compris un programme de prématernelle et un programme d'intervention précoce visant les enfants en âge préscolaire et leur famille vivant dans des circonstances difficiles. Au programme d'écoles communautaires s'ajoute une initiative globale, innovante et flexible destinée à soutenir les élèves vivant dans des circonstances difficiles et qui est fondée sur la responsabilité partagée et le partenariat.

Actuellement, la répartition des ressources destinées à financer les services pour les 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 », tel que l'expose le rapport McBride susmentionné, bien qu'aucune ne soit signalée dans cette étude. 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 l'alphabétisation. Les mécanismes « visés par programme » exposés dans le rapport McBride vont tout à fait dans le sens de ce à quoi j'ai précédemment fait référence dans ces recommandations en tant que prestation de services universels.

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 pour l'éducation spéciale ou 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 ayant des besoins particuliers. L'argent attribué à l'attention des élèves ayant des besoins particuliers 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 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 ces besoins légitimes.

Il reste toujours des besoins non satisfaits, et les districts sont contraints de mettre en place un système de priorités pour la répartition des ressources. Bien que ces systèmes de priorités paraissent relativement officieux, une version ou une autre de cette approche semble avoir cours dans chaque district. En règle générale, c'est aux enfants à besoins particuliers graves (nombreuses incapacités à faible incidence mais très coûteuses) que l'on accorde la plus grande attention en matière de répartition des ressources. Les élèves aux prises avec des troubles d'apprentissage et ayant d'autres besoins moins grands, en particulier s'ils n'ont pas un comportement perturbateur en classe, arrivent souvent à la fin de la liste des priorités et, dans certains cas, ils ne bénéficient d'aucun service de soutien. Le financement suit l'étiquette de priorité.

Une autre difficulté de décision visant les priorités qui se présente dans le cadre de la structure actuelle de répartition financière dans le secteur anglophone (on ne sait pas bien si cela est vrai dans le secteur francophone) réside dans le fait que les enseignants-ressources et les aides-enseignants sont tous financés par le poste budgétaire réservé à l'éducation spéciale. Le fait que le personnel soit financé par le même pot qui finance également l'équipement, le matériel et les autres services de soutien, crée une concurrence difficile sur le plan des ressources. Au cours des séances de consultation, on m'a dit que les administrateurs renonçaient souvent à embaucher un enseignant-ressource titulaire d'une maîtrise (avec la hausse de salaire que cela entraîne), afin d'étendre le budget consacré aux besoins spéciaux. On ne connaît pas bien la portée et la fréquence de cette réalité.

Le manque d'enseignants-ressources titulaires d'une maîtrise peut aussi venir du fait qu'un nombre insuffisant de personnes possède ce niveau de qualification. On ne sait pas bien non plus si ces réalités sont les mêmes dans le secteur francophone, car l'« adaptation scolaire des enseignants et des enseignantes » est financée à même l'allocation des enseignants réguliers²³¹. Certaines personnes ont suggéré que les allocations budgétaires destinées aux enseignants-ressources constituent un poste budgétaire à part. Les enseignants-ressources devraient aussi être budgétisés au niveau de qualification établi dans la politique et les normes gouvernementales (qui exigent actuellement que les enseignants-ressources soient titulaires d'une maîtrise).

Un autre facteur décrit comme problématique au cours des séances de consultation au Nouveau-Brunswick est le fait que les ressources réparties par recensement sont réparties en fonction des chiffres de l'an dernier, ce qui ne correspond pas toujours aux besoins de cette année.

On soulève aussi de sérieuses questions quant à savoir qui doit prendre les décisions concernant la répartition des ressources, et à quel niveau cette décision doit se prendre. Comme il a été susmentionné, l'allocation initiale au Nouveau-Brunswick est actuellement centralisée au niveau du ministère de l'Éducation. Les districts sont flexibles quant à la manière de répartir leurs budgets en vue de répondre aux besoins en éducation, mais ils font face à des contraintes. Par exemple, un district peut augmenter le budget consacré à l'éducation spéciale, mais il ne peut pas le diminuer. Il semble y avoir peu de flexibilité en ce qui concerne la répartition des ressources au niveau de l'école. Au cours du processus de consultations au Nouveau-Brunswick, les administrateurs de districts et les membres des conseils d'éducation de district ont demandé une plus grande flexibilité en matière de répartition des budgets, ainsi qu'une plus grande contribution à la répartition du budget initial.

Un chercheur a constaté, dans les recherches préliminaires citées, l'efficacité d'une approche utilisée au Manitoba selon laquelle les dollars de dotation en personnel sont confiés aux directeurs d'école en vue de la répartition. Les directeurs et le personnel de l'école définissent leurs besoins et répartissent les ressources en conséquence. Ces chercheurs déclarent que cette approche est beaucoup plus adaptée à la dynamique scolaire en mutation.²³² Bien sûr, une telle approche nuirait à la prestation de services uniformes dans l'ensemble de la province.

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 sous-tend la nécessité d'une structure de prise de

²³¹ Ministère de l'Éducation, « Directives budgétaires », le 16 mai 2005.

²³² Gary Bunch, rencontre avec Gary Bunch et Kevin Finnegan, le 15 avril 2005.

décision partagée. La Saskatchewan a constitué un fond interministériel (bien qu'elle ait admis lors de ma récente visite qu'il s'agissait jusqu'à ce moment-là d'un financement provenant en grande partie du ministère de l'Apprentissage). 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'éducation spéciale 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.

Recommandation 90 : Cadre d'un modèle de financement : un modèle « hybride »

90a) Que la 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 des handicaps 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.

90b) Que la ministre de l'Éducation et ses collègues du Cabinet concernés mettent sur pied un comité interministériel afin d'élaborer progressivement un modèle de financement hybride. Ce modèle hybride devra inclure, sans s'y limiter, les composantes suivantes :

i) 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.

ii) Le cadre d'un modèle de financement devrait continuer à trouver des fonds additionnels « 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 d'alphabétisation et des programmes visant à améliorer les notions de calcul, 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.

iii) Le cadre d'un modèle de financement 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 des élèves, ce financement devra être distribué en fonction du plan individuel de l'élève.

90c) Que la ministre de l'Éducation et ses collègues du Cabinet concernés ajoutent au mandat du comité susmentionné une évaluation du bien-fondé et de la faisabilité des changements ultérieurs apportés au mécanisme de financement existant. Outre les autres questions qui se posent comme étant du ressort du comité, celui-ci devrait se pencher en particulier sur les points suivants :

- certaines décisions relatives à la dotation en personnel prises au niveau de l'école;
- des mesures destinées à atténuer les répercussions de la baisse des inscriptions;
- un certain financement sectoriel consacré aux incapacités à faible incidence mais très coûteuses qui divergent d'un district à l'autre;
- un financement sectoriel visant à répondre aux handicaps coûteux et croissants tels que l'autisme;
- des modèles de financement dans d'autres provinces et la manière dont ces modèles répondent aux besoins des élèves en difficulté;
- le bien-fondé et la faisabilité d'un financement interministériel visant à compenser certains coûts associés aux soins de santé et à la technologie d'aide, financement à mettre en place en association avec d'autres initiatives de prestation intégrée des services mentionnées dans la section précédente de recommandations sur ce sujet;
- les suggestions faites dans ce rapport, ainsi que l'analyse et les conclusions des experts-comptables de chez Grant Thornton, figurant à l'annexe S de ce rapport.

Ce comité devra rendre des comptes au premier ministre et au Comité permanent de l'éducation de l'Assemblée législative au plus tard deux ans après la création du comité.

90d) Que la ministre de l'Éducation forme un vaste groupe consultatif composé de membres du personnel de l'école, du district et du ministère, ainsi que des membres des conseils d'éducation de district et des directeurs généraux, afin d'évaluer le bien-fondé et la faisabilité des

changements apportés aux mécanismes de financement existants. Ce comité devra conseiller la ministre de l'Éducation et le comité interministériel susmentionné dans l'examen des mécanismes existants.

90e) Que la ministre de l'Éducation demande aux fonctionnaires du ministère concernés qu'ils évaluent les conséquences du financement des enseignants-ressources à même l'allocation des enseignants réguliers dans le secteur francophone. En fonction de ces résultats, la ministre de l'Éducation devra soit demander que les enseignants de la recherche du secteur anglophone soient financés à même l'allocation des enseignants réguliers, soit qu'une ligne de financement séparée soit créée à l'attention des enseignants-ressources des deux secteurs.

90f) En collaboration avec le comité interministériel susmentionné, et tant que celui-ci participe encore activement à son étude, que la ministre de l'Éducation accorde des capitaux d'amorçage aux « écoles phares » pour lancer les idées de financement innovatrices à titre d'essai.

90g) Que la ministre de l'Éducation encourage la mise en place progressive d'autres initiatives « visées par programme ». Les subventions à l'innovation destinées à appuyer les programmes et les services aux élèves ayant des besoins particuliers en sont un exemple. L'accent devrait être mis sur des approches créatives et des résultats visibles.

CONCLUSION :

LES ACTES SONT PLUS ÉLOQUENTS QUE LES MOTS

Ce 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 les phases 1, 2 et 3 afin qu'elles forment un plan cohérent, et ce, en vue d'améliorer l'inclusion scolaire au Nouveau-Brunswick. On a aussi tenté de consigner mes conclusions et, le cas échéant, d'en dire davantage sur ce rapport en faisant référence aux annexes. Le résumé des consultations présenté à l'annexe M constitue une source d'idées particulièrement riche, tout comme les mémoires soumis pour ce rapport, résumés dans la troisième partie de la deuxième phase. Ce rapport tente aussi de reconnaître le bon travail réalisé au sein du système d'éducation du Nouveau-Brunswick et d'exploiter cette richesse.

Ce rapport est une étude autonome et indépendante, conçue pour le contexte du Nouveau-Brunswick, 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 auto exécutoires, et de claires stratégies 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 par le premier ministre, la 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 du district local 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.

Au Nouveau-Brunswick, de nombreux intervenants luttent pour une éducation de qualité supérieure et soulignent le besoin pour la province d'investir dans ce sens. Les intervenants n'ont pas défini précisément d'une même voix la forme que devrait prendre cette éducation améliorée, mais ils manifestent une volonté de faire connaître différents points de vue avec civilité et respect. Cela est apparu évident dans la deuxième phase du processus de consultation, au cours de laquelle les personnes se sont lancées dans un débat passionné sur ce qui est préférable pour leurs enfants, mais ce débat reste ouvert aux points de vue opposés.²³³ Au fil de la discussion, de nombreuses personnes ont non seulement appris des choses sur les différentes perspectives, mais elles en sont même venues à les apprécier et à chercher des solutions communes visant à tenir compte des intérêts divers.

Lors de ma visite à Regina (Saskatchewan) le 21 novembre 2005, plusieurs fonctionnaires 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 étaient essentielles 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 émergentes du processus. L'un des participants à nos discussions à Regina au mois de novembre 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 clé d'un changement constructif. On observe peu de changement positif dans une atmosphère hostile de soupçon et de méfiance. En guise de guide du processus de transformation des mots en actes et de mise en œuvre des recommandations de ce rapport, je suggère les points suivants :

²³³ Même les personnes qui n'ont pas participé directement aux consultations étaient disposées à faire part de leur opinion sur l'inclusion comme l'indique le grand nombre de mémoires soumis par des personnes qui n'ont pas assisté aux séances de consultation. Ces mémoires sont inscrits à l'annexe O. La question de l'inclusion prend aussi de l'importance dans la recherche universitaire comme le montrent les connaissances approfondies reflétées dans les articles publiés par des membres de la faculté de l'éducation à l'Université de Moncton. Voir le résumé à l'annexe E. De plus, durant l'étude, j'ai découvert deux documents intéressants. Le premier par Carolyn Fleiger, est une thèse de maîtrise en éducation présentée en 2005 à l'Université du Nouveau-Brunswick et qui s'intitule : « Inclusive Education Policy in New Brunswick: A Foucauldian (Re)Presentation ». Le deuxième par Kathryn McLellan, est une dissertation pour le doctorat présentée en 2005 à l'Université Fairfax et qui s'intitule : « Inclusionary Practices: Analysis After Eighteen Years of Implementation: Are we there yet? » Comme on peut le constater, l'inclusion scolaire au Nouveau-Brunswick a entraîné un fort courant d'opinions et de dialogues variés.

Recommandation 91 : Consultation et dialogue continus

91. Que la ministre de l'Éducation, les membres des conseils d'éducation de district et les autres fonctionnaires concernés s'assurent que la réponse à ces recommandations et l'élaboration de politiques et de stratégies de mise en œuvre se fassent dans le cadre d'un processus vaste et ouvert de consultation et de dialogue. À cette fin, ils peuvent tirer parti des consultations positives résultant de cette étude.

Recommandation 92 : Leadership pour la mise en œuvre

92. Que la ministre de l'Éducation, par l'entremise de ses sous-ministres (ou des personnes qu'elle nomme), garantisse la mise en œuvre de ces recommandations dans les deux secteurs linguistiques. Ces personnes devraient superviser le processus de réponse et de mise en œuvre et définir des priorités conformément à ce rapport.

La nomination de ces chefs de la mise en œuvre devrait avoir lieu dans les six mois suivant la publication de ce rapport.

Recommandation 93 : Vérification législative et rapports annuels

93a) Que la 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. Ce rapport devrait être à la fois rédigé et présenté à l'oral, et la ministre ainsi que ses fonctionnaires concernés devraient se présenter devant le Comité permanent.

93b) Dans le cadre des rapports annuels du ministère de l'Éducation soumis en vertu du *Plan d'apprentissage de qualité*, que la ministre inclue un segment résumant la réponse à ce rapport ainsi que la progression de la mise en œuvre des recommandations de ce rapport.

Les deux rapports annuels susmentionnés devraient aborder les échéanciers et les priorités suggérés dans le rapport au cours de l'année qui suit la discussion de ce rapport.

Un grand nombre des recommandations faites dans ce rapport préconisent le redéploiement des ressources existantes, en vue de mieux appliquer les principes de l'inclusion scolaire. Certaines recommandations font effectivement appel à une injection supplémentaire de ressources financières et humaines. Au cours de la phase de consultation de cette étude, on a largement exprimé la nécessité d'accroître les ressources afin d'offrir le genre d'inclusion scolaire que le personnel souhaite offrir. Les enseignants en particulier ont exprimé de pied ferme le besoin pour les gouvernements de faire preuve d'une volonté politique

en accordant davantage de ressources financières à la mise en œuvre de l'inclusion. Le syndicat des enseignants de la Nouvelle-Écosse a directement soulevé la question dans le passage suivant :

« Les enseignants soutiennent en très grande majorité l'inclusion des élèves ayant des besoins particuliers dans une classe régulière, mais si le gouvernement ne fournit pas les ressources nécessaires, aucun élève ne bénéficie de la politique actuelle.²³⁴ »

Plus tôt dans cet article de la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants paru dans *Perspectives*, les enseignants se sont mis d'accord pour dire que le problème ne concernait pas le concept de l'inclusion, mais plutôt celui de la mise en œuvre. Pour reprendre leur expression, « la route de l'enfer est pavée de bonnes intentions ».²³⁵

Bien qu'il y ait beaucoup d'attentes sur des budgets provinciaux limités, je suis d'accord pour dire qu'il faut consacrer davantage d'argent pour que l'inclusion scolaire soit mise en œuvre comme il se doit. Il importe de se demander quels seront les coûts de ne pas investir cet argent sur le plan du stress, de la frustration, de l'éducation inappropriée et des problèmes sociaux à venir que les élèves pourraient rencontrer. 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.

Recommandation 94 : Engagement accru de ressources gouvernementales

94. Le gouvernement du Nouveau-Brunswick doit consacrer davantage de ressources à la mise en œuvre de l'inclusion scolaire dans la province, de façon raisonnable, progressive et croissante. Les recommandations de ce rapport offrent des directives concernant les domaines prioritaires et les préoccupations.

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 une 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. J'ai mentionné la plupart de ces domaines dans les recommandations susmentionnées. La liste suivante

²³⁴ Bernie Froese-Germain, « We're All Born 'In' Perspectives on Inclusive Education » (2004) vol. 4, n° 3, été, page 8 (Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants).

²³⁵ *Ibid.*, page 7.

des domaines d'études éventuels dans l'avenir n'est pas exhaustive, mais elle offre un point de départ utile.

Recommandation 95 : Domaines d'études futures

95. Que le gouvernement du Nouveau-Brunswick considère les domaines d'études suivants dans l'avenir comme un moyen de développer un système d'inclusion scolaire de qualité supérieure 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 classes.**
- **Analyse des moyens les plus efficaces et les plus équitables d'offrir une éducation de qualité supérieure aux régions rurales.**
- **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 pour les 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, comme 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.²³⁶ 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

²³⁶ Cameron Crawford, *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).

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 intégratrices : en quête de solutions*.²³⁷ 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 d'un travail et d'un apprentissage conséquents 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 se heurte à certains obstacles, mais elle s'ouvre aussi à des possibilités extraordinaires. Si nous surmontons 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 être d'une certaine manière rattachées en vue de réaliser le plein 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.

²³⁷ *Créer des écoles intégratrices : en quête de solutions*, Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, du 17 au 19 novembre, Ottawa (Ontario).

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'éducation spéciale.*
- 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 « handicap »
- Q Perfectionnement professionnel
- R THORBURN, Cathy. *Research Inquiry: Integrated Service Delivery.*
- S Rapport comptable (Grant Thornton)