

Consolider l'inclusion pour consolider nos écoles

Rapport du processus de révision de l'inclusion scolaire des écoles du Nouveau-Brunswick
Plan d'action pour la croissance

Présenté au ministre de l'Éducation et du Développement de la petite enfance
par Gordon L. Porter, C.M. et Angèle AuCoin, Ph. D.

Province du Nouveau-Brunswick
C. P. 6000, Fredericton (Nouveau-Brunswick) E3B 5H1

www.gnb.ca

2012.06

ISBN 978-1-55471-840-5

8571

L'hon. Jody Carr
Ministre de l'Éducation et du Développement de la petite enfance
Province du Nouveau-Brunswick
Fredericton, N.-B.


Nous sommes heureux de soumettre ce rapport, *Consolider l'inclusion pour consolider nos écoles*.

Ce fut un honneur de collaborer à la réalisation de ce projet avec les éducateurs, les partenaires, les parents et les intervenants du Nouveau-Brunswick.

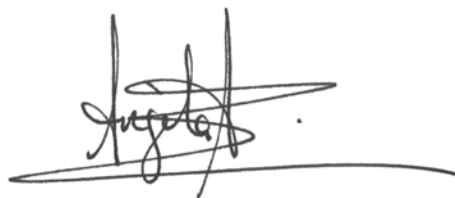
Ce « plan d'action pour la croissance » est conçu pour améliorer les services éducatifs et l'éducation inclusive dans les écoles du Nouveau-Brunswick.

Nous sommes convaincus que l'engagement envers une éducation de qualité dans un cadre inclusif peut être atteint grâce à la coopération, le travail d'équipe et la collaboration.

Veuillez agréer nos sentiments distingués,



Gordon L. Porter, C.M., C.A.S., LL.D.



Angèle AuCoin, Ph.D.

Table des matières - Chapitres

Chapitre I

Rapport du secteur francophone 1

Chapitre II

Rapport sur le secteur anglophone 43

Chapitre III

Données démographiques, statistiques et informations relatives à l'emploi du temps du personnel 103

Chapitre IV

Recommandations - Plan d'action pour l'inclusion scolaire au Nouveau-Brunswick 151

Chapitre V

Bibliographie 181

Chapitre VI

Annexes 191

Table des matières

Remerciements	5
Introduction	7
Partie I : Le point sur le rapport MacKay	8
Partie II : Consultation auprès du personnel des districts	12
1. Méthodologie	12
2. Constats généraux	13
3. Conclusion	14
Partie III : Consultation auprès du personnel des écoles, des élèves et des parents	15
1. Méthodologie	15
2. Constats généraux	16
3. Conclusion	17
Partie IV : Consultation auprès des intervenants et des partenaires	18
1. Méthodologie	18
2. Constats généraux	18
3. Conclusion	19
Partie V : Résultats d'analyse	20
1. La double mission des écoles francophones	20
2. Les thèmes signifiants	22
2.1 Leadership	23
2.2 Rôles et responsabilités	25
2.3 Enseignement et apprentissage	29
2.4 Formation initiale et continue	31
2.5 Structures de collaboration	32
2.6 Équité.	34
2.7 Financement et reddition de comptes	36
2.8 Plan d'intervention	36
2.9 Milieu propice à l'apprentissage	37
2.10 Écoles secondaires	38
2.11 Enseignement alternatif	39
2.12 Résolution de conflits et processus de médiation	41

Figures

- Figure 1 : Variation entre le budget accordé aux services aux élèves et le montant dépensé en 2011. 13
- Figure 2 : Le nombre d'écoles ayant un assistant en éducation formé en autisme 23
- Figure 3 : Le nombre d'écoles ayant un enseignant-ressource formé en autisme. 24
- Figure 4 : Nombre d'élèves par assistant en éducation. 28
- Figure 5 : Nombre d'élèves par enseignant en littératie dans les districts francophones 30
- Figure 6 : Pourcentage de plans d'intervention par district scolaire.. . . . 36
- Figure 7 : Nombre d'élèves par intervenant en gestion de comportement. 38
- Figure 8 : Pourcentage d'élèves francophones inscrits dans des classes alternatives. 40

Tableau

- Tableau 1 : L'inclusion scolaire : un élément gagnant pour assurer la double mission des écoles francophones du Nouveau-Brunswick. 21

Remerciements

Dans un premier temps, nous tenons à remercier le ministre de l'Éducation et du développement de la petite enfance (MÉDPE) de nous avoir confié la responsabilité d'un projet d'une aussi grande importance. Il y a 25 ans, le gouvernement du Nouveau-Brunswick s'est engagé à développer des écoles plus inclusives. Même si un certain progrès a été réalisé depuis quelques années, le gouvernement en place souhaite voir une plus grande concertation autour de ce dossier. Plus spécifiquement, il veut voir la mise en place d'un plan d'action qui guidera davantage nos écoles vers un milieu plus inclusif.

En plus du ministre, l'honorable Jody Carr, nous tenons à remercier les sous-ministres Roger Doucet et Wendy McLeod-MacKnight ainsi que le personnel du MÉDPE qui nous ont appuyés tout au long du processus. Mentionnons plus spécifiquement :

- Gina St-Laurent et Julie McIntyre, services aux élèves, secteur francophone;
- Brian Kelly et Kimberley Korotkov, services aux élèves, secteur anglophone;
- Inga Boehler et Sean Wiseman, *Professional Learning Services*, secteur anglophone;
- Luc Paulin, Michel Pitre, Kevin Tutt et Guy Richard, services et finances;
- Marcel Lavoie, sous-ministre adjoint par intérim, secteur francophone, et Zoe Watson, sous-ministre adjointe, secteur anglophone.

Nous remercions également la secrétaire exécutive assignée au Ministre de l'ÉDPE, Rachelle Kieley. Un merci spécial aux employés du MÉDPE qui nous ont aidé à traduire nos documents.

Nous tenons à souligner le travail acharné de madame Robin Crain, membre de l'équipe anglophone ainsi que du dirigeant de l'équipe, monsieur Gordon Porter, un collègue et un précieux mentor qui a guidé et accompagné son équipe sans relâche. Ses nombreuses connaissances au sujet de l'inclusion scolaire resteront avec nous pour toujours. Nous lui serons toujours reconnaissants pour les nombreuses occasions favorables qu'il nous a fait vivre.

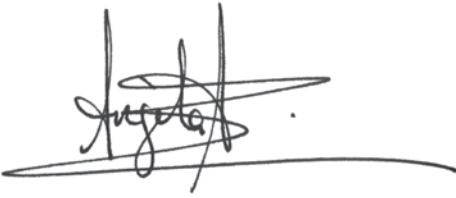
D'une façon très spéciale, nous désirons souligner la présence de Jacqueline Boudreau au sein de l'équipe francophone depuis le premier jour de ce projet. Son dévouement à la cause de l'inclusion scolaire ainsi que le souci qu'elle a des élèves qui rencontrent des défis sur les bancs d'école ont fait d'elle une collègue hors pair. Pour tout, nous ne l'oublierons jamais.

Enfin, nous tenons à souligner la précieuse collaboration des personnes suivantes.

- les équipes des services aux élèves, les agents pédagogiques, les directeurs et la directrice de l'Éducation et les directeurs généraux de chaque district scolaire qui se sont rendus disponibles pour nous rencontrer et préciser les données obtenues;
- les différents membres du personnel des écoles que nous avons visitées, pour l'excellent accueil qu'ils nous ont réservé ainsi que le temps qu'ils nous ont accordé afin de les rencontrer;
- les élèves qui ont accepté de nous rencontrer et de répondre à nos questions;
- les parents qui ont accepté de parler de leur réalité tout en ayant à cœur le bien-être de leurs enfants;
- les partenaires éducatifs tels que les présidents des conseils d'Éducation et les dirigeants de l'AEFNB qui nous ont donné de la rétroaction;
- les partenaires sociaux qui s'intéressent au dossier de l'éducation qui nous ont accordé du temps pour nous présenter leur point de vue;
- les personnes du ministère de l'Éducation et des districts scolaires responsables du dossier des services aux élèves qui ont participé à différentes rencontres;
- la professeure Marielle Gervais, experte en linguistique, qui a accepté de faire la révision du présent rapport;
- le professeur Jean-François Richard, doyen de la Faculté des sciences de l'Éducation, qui a animé une session lors d'une conférence au Wu Centre portant sur la place qu'occupe l'inclusion scolaire au sein de la formation initiale des maîtres;
- le professeur Raymond Vienneau, Faculté des sciences de l'Éducation, qui a participé aux discussions, offert des conseils judicieux et porté un regard critique sur les recommandations de ce rapport;

- le personnel de la Faculté des sciences de l'Éducation qui a accepté de libérer la professeure Angèle AuCoin de certaines fonctions professorales;
- et enfin, d'une façon très spéciale, les membres de l'équipe de révision de l'inclusion scolaire soit mesdames Jacqueline Boudreau, Rose-Marie Curry, Julie McIntyre, Mireille Leblanc et Christine Poirier, qui ont recueilli et analysé les données de sorte à présenter les recommandations qui suivent au ministre de l'Éducation.

À vous toutes et tous, un grand merci!

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Angèle AuCoin', with a long horizontal flourish underneath.

Angèle AuCoin, Ph.D.

Introduction

En décembre 2010, le ministre de l'Éducation et du Développement de la petite enfance (ÉDPE), Jody Carr, a demandé l'élaboration d'un plan visant à analyser les défis actuels en inclusion scolaire et à améliorer la qualité des services aux élèves du Nouveau-Brunswick. Tout en reconnaissant que certains progrès ont été réalisés en ce qui concerne l'inclusion scolaire dans cette province, depuis la publication du rapport MacKay (2006), nous trouvons important de souligner qu'une des priorités du gouvernement Alward est de faire avancer ce dossier.

Un processus de révision, dirigé par monsieur Gordon Porter, a été mis sur pied. Par la suite, deux équipes de travail ont été formées, l'une du côté anglophone dirigée par monsieur Porter et l'autre du côté francophone dirigée par la professeure Angèle AuCoin (Voir annexes 3a et 3b). Des personnes-ressources chargées de la communication ont été nommées dans chacun des secteurs francophone et anglophone du MÉDPE pour assister les responsables de l'étude. Le mandat de ces responsables du processus de révision était d'établir le profil de chaque district scolaire en tenant compte des progrès réalisés depuis les cinq dernières années et en déterminant les obstacles à surmonter relativement à l'inclusion scolaire. Plus spécifiquement, les deux équipes de travail avaient à cerner des actions précises qui permettent aux élèves et au personnel enseignant de vivre une expérience positive en inclusion scolaire.

Pour lancer le processus, monsieur Guy Léveillé, sous-ministre adjoint à l'Éducation, a fait parvenir aux directions générales de chaque district scolaire un communiqué leur annonçant les intentions du ministre de l'Éducation en ce qui a trait à l'étude portant sur l'inclusion scolaire. Plusieurs rencontres ont eu lieu durant les mois de janvier à juillet 2011. Ces rencontres avec des membres du personnel non seulement du MÉDPE, mais aussi des districts scolaires et des écoles, ainsi qu'avec des élèves, des parents et des partenaires sociaux, ont permis de mieux connaître la réalité des écoles francophones du Nouveau-Brunswick. Le présent document décrit la méthodologie empruntée et contient le rapport d'analyse des données recueillies ainsi que les recommandations qui en découlent pour le secteur francophone du MÉDPE.

Partie I :

Le point sur le rapport MacKay

En 2004, le ministère de l'Éducation demande à Me Wayne MacKay d'effectuer une étude qui permettrait d'établir une description de la situation des écoles de la province du Nouveau-Brunswick, plus particulièrement en ce qui a trait à la présence de pratiques inclusives. Cette étude constitue un élément essentiel du programme en éducation d'une durée de 10 ans intitulé *Plan d'apprentissage de qualité*. Au mois de mai 2006, soit 18 mois plus tard, à la suite de 35 consultations auxquelles ont participé au-delà de 700 personnes, le rapport *Relier le soin et les défis : Utiliser notre potentiel humain* est déposé. Fondé sur la rétroaction des participants et participantes, ce rapport propose 95 recommandations accompagnées d'échéanciers, qui sont pour la plupart regroupées sous huit thèmes.

Il est évident qu'implanter la mise en pratique de l'inclusion au sein d'un système scolaire s'avère complexe et demeure toujours en évolution. Ainsi, depuis mai 2006, le système scolaire se réfère au rapport et aux recommandations de Me MacKay afin de développer un milieu d'apprentissage plus inclusif pour tous les élèves de la province du Nouveau-Brunswick.

Le texte qui suit présente les différentes actions mises sur pied par le secteur francophone du MÉDPE relativement à l'inclusion scolaire. Ces actions sont regroupées en fonction des huit grands thèmes suivants du rapport cité ci-dessus.

- Services offerts aux élèves
- Environnement d'apprentissage – changement systémique
- Réponse aux besoins des élèves
- Intervention précoce et transition du préscolaire au scolaire
- Collaboration et communication continue
- Définition de l'inclusion scolaire
- Obligation de rendre compte
- Définition des rôles, formation et évaluation du personnel

Services offerts aux élèves

Les recommandations qui se rapportent au présent thème se concentrent sur les actions suivantes : déterminer des accommodations raisonnables pour les élèves exceptionnels; établir des normes relatives au nombre d'intervenants liés aux services aux élèves exceptionnels; et expérimenter le programme de la Prestation des services intégrés (PSI). D'ailleurs, la plupart des recommandations misent sur divers moyens d'offrir de l'appui aux élèves exceptionnels.

Pour ce qui est de la Prestation des services intégrés, un modèle de collaboration entre les ministères de l'Éducation, de la Santé, du Développement social et de la Sécurité publique fut créé. Il est actuellement à l'essai dans deux districts scolaires, soit un francophone et un anglophone. Du côté francophone, le projet est expérimenté au district scolaire 09. Malgré les nombreux défis, quant au respect des ratios ou normes proposés dans le rapport relativement au nombre de professionnels engagés dans les services aux élèves exceptionnels, les districts scolaires francophones réussissent à répondre à ces exigences en enseignement ressource au primaire. En 2001, le ministère de l'Éducation a accepté d'ajouter des enseignants à temps plein (ETP), ce qui permet de satisfaire les ratios proposés dans le rapport MacKay. De plus, en 2008-2009, le secteur francophone du MÉDPE, en partenariat avec le secteur privé, a offert des services en psychologie scolaire afin de réduire le temps d'attente pour une consultation.

Enfin, atteindre les ratios proposés par le rapport Mackay, en ce qui concerne les divers professionnels, est toujours un défi puisqu'il existe plusieurs contraintes, soit le contexte budgétaire, la formation professionnelle inaccessible en français ainsi que le recrutement difficile de professionnels francophones dans les milieux ruraux et les milieux anglophones.

Environnement d'apprentissage – changement systémique

Les recommandations au sujet de ce thème cernent, entre autres, la composition de la salle de classe, les cours de métiers, l'immersion, les programmes d'études inclusifs, la transition du secondaire au postsecondaire, les installations scolaires, le transport scolaire, l'environnement scolaire et la gestion des comportements.

En 2007, le secteur francophone, en partenariat avec le Collège communautaire du Nouveau-Brunswick, crée le programme innovateur *Compétences essentielles au secondaire* dans le but de favoriser une meilleure transition de certains élèves vers le marché du travail et de répondre aux besoins économiques de chacune des régions de la province. De plus, le Ministère, en collaboration avec l'Association du Nouveau-Brunswick pour l'intégration communautaire (ANBIC), offre aux enseignants-ressources et aux conseillers en orientation des écoles secondaires la formation intitulée Parcours, pour favoriser la collaboration et la planification de la transition des élèves ayant un handicap aux études postsecondaires, à la recherche d'emploi ou au développement des habiletés menant à la vie autonome et sociale.

Réponse aux besoins des élèves

Les recommandations concernant ce thème visent, entre autres, la communication, les handicaps, les troubles d'apprentissage, les élèves doués et talentueux, l'autisme, les évaluations et les technologies d'aide. Depuis 2006, des enseignants-ressources et des assistants en éducation reçoivent la formation *Interventions auprès d'enfants autistes* offerte par le Center for Extended Learning de l'Université du Nouveau-Brunswick. D'ailleurs, 24 pour cent des enseignants-ressources et 24 pour cent des assistants en éducation qui se trouvent présentement dans le secteur francophone ont reçu cette formation. De plus, le Ministère prévoit toujours une somme pour permettre à des enseignants-ressources de poursuivre leur formation et d'obtenir la certification BCBA, mais il n'y a eu aucune candidature pour cette formation puisqu'elle est offerte en anglais. À partir de 2011, le secteur de la petite enfance, le secteur francophone et le secteur anglophone travaillent en collaboration pour donner la formation *Intervention auprès d'enfants autistes* et assurer la transition du préscolaire au scolaire.

Depuis 2006, les technologies d'aide pour les élèves ayant un handicap, un trouble d'apprentissage ou une difficulté d'apprentissage sont également accessibles. D'ailleurs, le secteur francophone a fourni des I-Pad pour des élèves ayant des difficultés sur le plan verbal, et au-delà de 800 ordinateurs portables pour des élèves ayant divers défis à surmonter. Le Ministère a aussi fait l'achat de licences d'un logiciel prédictif de mots pour l'ensemble des élèves et des enseignants des écoles francophones.

De plus, en 2006, le Ministère, en partenariat avec l'ANBIC, a organisé une conférence en inclusion scolaire afin de permettre aux participants et participantes des districts scolaires francophones et anglophones de faire connaître et de partager leurs pratiques gagnantes en inclusion scolaire.

En 2008, l'implantation d'une stratégie provinciale pour les élèves ayant un trouble d'apprentissage spécifique en lecture a permis non seulement l'ajout de 35 enseignants-ressources ayant reçu une formation pour offrir de la rééducation en lecture, mais aussi la vérification opérationnelle des plans d'intervention (PI), la création d'un plan d'amélioration pour accroître la qualité des PI et mesurer les apprentissages ainsi qu'une formation offerte à tous les enseignants-ressources des écoles francophones. Quant à la stratégie concernant les élèves doués et talentueux, un consultant a remis un rapport et un comité de développement est en processus d'élaboration. Cependant, en 2009, le secteur francophone n'a toujours pas un plan d'intervention informatisé puisqu'il existe des obstacles quant au développement du système de gestion de l'élève, ce qui entraîne des défis considérables sur le plan de la collecte des données au sujet des services aux élèves. Même si la plupart des recommandations ont été considérées, plusieurs stratégies demeurent en voie de développement. Finalement, aucune stratégie de communication quant à l'inclusion scolaire n'a vu le jour.

Intervention précoce et transition du préscolaire au scolaire

Les recommandations se rapportant à ce thème visent l'intervention précoce et la transition du préscolaire au scolaire.

Depuis 2007, une évaluation systématique des élèves d'âge préscolaire détermine s'ils sont à risque de connaître des difficultés à l'école et ce, avant leur entrée à la maternelle. Afin d'intervenir efficacement auprès des enfants du préscolaire qui sont à risque, le Ministère a ajouté cinq conseillères en transition scolaire (CTS), soit une CTS par district scolaire. De plus, une trousse créée en collaboration avec Partenariat en Éducation pour préparer son enfant à la maternelle fut distribuée aux parents. Enfin, la fusion des secteurs de la petite enfance et du ministère de l'Éducation permettra une collaboration plus étroite pour favoriser la transition du préscolaire au scolaire.

Collaboration et communication continue

Les recommandations de cette section du rapport se concentrent sur l'établissement d'un plan de communication qui viserait à établir une ouverture d'esprit et des attitudes positives envers les personnes ayant des handicaps. Les groupes qui auraient à jouer un rôle important dans la promotion de ces valeurs sont les membres des Conseils d'Éducation des districts scolaires et les membres des Comités de parents à l'école.

À l'exception de certaines mises à jour effectuées par différents ministères concernant des recommandations du rapport MacKay, peu d'actions ont été mises en œuvre pour assurer chez les partenaires sociaux l'adoption de valeurs et un engagement axés sur l'inclusion scolaire.

Définition de l'inclusion scolaire

Cette section des recommandations comprend un préambule qui doit être ajouté à la loi sur l'Éducation de sorte à y faire valoir les valeurs et les principes relatifs à l'inclusion scolaire. Plus spécifiquement, le concept de l'inclusion scolaire doit y être défini et l'expression « élèves exceptionnels » que l'on retrouve dans la loi doit être supprimée.

Depuis le dépôt du rapport MacKay, une définition de l'inclusion scolaire a été élaborée et une politique entourant cette définition est en voie d'établissement. Toutefois, il est à noter que l'expression « élèves exceptionnels » est toujours présente dans la loi (Voir articles 11 et 12, *Loi sur l'éducation*, Nouveau-Brunswick, 1997). Enfin, un cadre d'évaluation accompagné d'une démarche concernant les élèves qui manifestent des difficultés d'apprentissage ou de comportement n'a pas encore été conçu.

Obligation de rendre compte

Les recommandations relatives à ce thème se penchent sur les processus de reddition de comptes qui encouragent des pratiques inclusives et efficaces, soit le plan provincial, les plans des districts scolaires et les plans d'amélioration des écoles. L'une des stratégies proposées conseille de déceler les facteurs qui influencent la culture de l'école et suscitent la formation d'un milieu d'apprentissage inclusif pour tous les élèves.

Ainsi, le programme d'évaluation des écoles est un moyen qui permet à l'établissement de dresser son profil et de déterminer les points sur lesquels il lui serait efficace de travailler. À l'aide de plans éducatifs qui tiennent compte de pratiques gagnantes inclusives, l'école peut se mobiliser et voir à leur mise en œuvre. Malheureusement, le programme d'évaluation des écoles n'existe plus dans le secteur francophone, donc, il est difficile d'implanter des normes ou des critères d'évaluation communs en inclusion scolaire et d'assurer un accompagnement pour l'ensemble des districts scolaires.

Définition des rôles, formation et évaluation du personnel

Les recommandations de cette section se concentrent sur les compétences essentielles à l'inclusion, sur le perfectionnement professionnel ainsi que sur les rôles et les responsabilités du personnel scolaire.

En 2006, les districts scolaires francophones ont reçu des fonds leur permettant d'offrir du perfectionnement professionnel à tous les assistants en éducation et de soutenir les nouveaux employés ainsi que les personnes désignées. En 2007, le MÉDPE a offert de la formation portant sur l'utilisation pédagogique de la technologie d'aide, le dépistage des troubles d'apprentissage et l'orientation vie-carrière des élèves ayant un handicap. De plus, le Ministère a fait l'achat de matériel en psychologie et offert du perfectionnement aux psychologues scolaires.

Recommandations non regroupées

Mise à part tous les points mentionnés dans les huit thèmes énumérés ci-dessus, d'autres sujets ont été abordés dans le rapport MacKay, entre autres, les *Endowed Chairs for Inclusive Education of post-secondary institutions*, le processus de médiation, l'accès aux établissements postsecondaires et l'évaluation de services tels que ceux offerts par la Atlantic Provinces Special Education Authority (APSEA). Toutefois, aucune démarche précise n'a été entreprise pour répondre à ces nouveaux points.

Partie II :

Consultation auprès du personnel des districts

Le secteur francophone comprend cinq districts scolaires.

- District 01, région du Grand Moncton, de Fredericton et de Saint John
- District 03, région d'Edmundston et de Grand-Sault
- District 05, région de Campbellton et de Bathurst
- District 09, région de la Péninsule acadienne
- District 11, région de Richibouctou, Bouctouche, Miramichi et Shédiac

1. Méthodologie

Les techniques de collecte de données utilisées sont les suivantes.

- Le questionnaire
- L'entrevue semi-dirigée
- La collecte de documents

Le questionnaire (Voir annexe 4d) a été envoyé le 6 janvier 2011 à chaque district scolaire avec la demande de le remplir et de le retourner au plus tard le 7 février 2011. Le questionnaire comprenait les points d'information suivants.

- Les données démographiques
- Le financement
- Le milieu d'apprentissage
- La dotation en personnel
- Le perfectionnement professionnel
- Les stratégies d'intervention

Par la suite, la personne-ressource affectée à la communication pour cette étude, au MÉDPE, a communiqué avec chaque district scolaire francophone pour fixer une rencontre entre les personnes responsables des services aux élèves du district et Mme Angèle AuCoin. Les rencontres avec les cinq districts francophones ont eu lieu entre le 24 février et le 7 avril 2011. Les directions générales et les directions de l'Éducation des cinq districts ont participé à leur rencontre respective. M. Gordon Porter a assisté à la première rencontre, soit celle avec le district 01. Mme AuCoin était accompagnée d'une ou deux assistantes, et la personne-ressource du MÉDPE, nommée pour les mises en contact, a assisté à toutes ces rencontres.

Pour chacune des rencontres, Mme AuCoin avait préparé des questions permettant de préciser et de discuter des points spécifiques ayant trait aux informations fournies par l'entremise du questionnaire. De plus, l'une des assistantes de la recherche a noté les réponses faites par les participants et participantes. Finalement, les données ainsi recueillies au moyen du questionnaire de même que des entrevues ont été compilées afin d'établir le profil de chaque district scolaire.

À l'automne 2011, une deuxième rencontre a été fixée dans chacun des districts scolaires entre les personnes responsables des services aux élèves, les agents pédagogiques, le directeur de l'Éducation, le directeur général et Mme AuCoin. Le but de cette rencontre était d'informer les districts des thèmes qui ont découlé de l'analyse des données et de recueillir des suggestions en vue de l'élaboration de recommandations.

2. Constats généraux

Les consultations auprès des membres du personnel des districts scolaires (Voir annexe 4b) nous ont permis de déceler, dans un premier temps, des similarités et des différences entre les différents milieux.

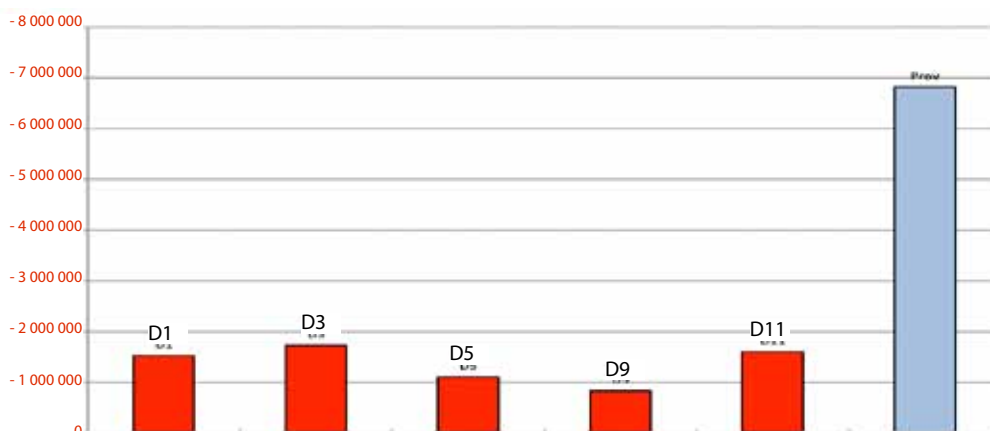
Similarités

Un point commun a été soulevé à des degrés différents mais par tous les districts scolaires, soit le **conflit entre vouloir offrir des services de qualité à chaque élève et être obligé de répondre aux besoins spécifiques et grandissants des élèves « à besoins »**. En d'autres mots, l'inquiétude manifestée concerne le fait de ne pas pouvoir offrir des services de qualité aux élèves du niveau régulier et aux élèves doués puisqu'il faut prêter une grande attention aux élèves « à besoins ». Ce conflit se présente autant du côté des ressources financières que de celui des services offerts en salle de classe.

Un autre point soulevé par les cinq districts francophones est celui du financement. Précisons que les écoles de ces districts doivent surmonter une difficulté qui leur est particulière, c'est-à-dire le défi de la **double mission des écoles francophones**. Celle-ci a d'abord en vue la promotion de la fierté et la préservation de la culture et de la langue françaises. Plus spécifiquement, elle vise la construction identitaire des élèves et de leurs parents. De plus, au même titre que les écoles anglophones de la province, les francophones désirent l'excellence en éducation. Il est alors important de souligner que les écoles francophones auront toujours comme toile de fond la promotion de la langue et de la culture françaises ainsi que l'excellence en éducation pour chaque élève. Les personnes que nous avons rencontrées nous indiquent qu'il ne faut donc pas que l'enveloppe budgétaire accordée à l'inclusion scolaire réduise les montants qui permettent de développer les volets de la langue et de la culture ainsi que l'excellence en éducation dans les écoles francophones.

Le **financement** est effectivement une préoccupation importante qui revient continuellement dans le discours des personnes que nous avons rencontrées. Elles demandent des enveloppes budgétaires spécifiques afin de pouvoir répondre adéquatement aux exigences des différents dossiers tels que l'inclusion scolaire (dotation en personnel, ressources pour répondre au nombre accru de diagnostics), l'excellence en éducation et la promotion de la langue et de la culture françaises. La figure 1 démontre les coûts additionnels occasionnés par les besoins grandissant du secteur Services aux élèves.

Figure 1 : Variation entre le budget accordé aux services aux élèves et le montant dépensé en 2011.



La **formation initiale et continue** est également un facteur qui préoccupe les dirigeants et dirigeantes des districts scolaires. Ils demandent une formation initiale davantage axée sur les pratiques et les stratégies liées à la gestion des différences, et une formation continue qui alimente le personnel en ce qui concerne les nouvelles tendances du monde de l'éducation. Étant donné que la province du Nouveau-Brunswick est petite comparativement à d'autres, les dirigeants et dirigeantes sont de plus en plus conscients de l'importance de s'ouvrir aux idées qui viennent d'ailleurs. Le personnel enseignant exprime également certaines craintes quant à un partage qui se limite aux bornes de la province et, par le fait même, aimerait avoir davantage accès à ce qui se fait hors province.

Un dernier point qu'ont en commun les cinq districts scolaires du secteur francophone est celui de la **collaboration avec les agences externes**. Il est souvent très difficile pour les écoles d'établir une relation de travail à long terme avec les intervenants, par exemple, en psychologie ou en santé mentale, ou encore de recevoir des services de diverses agences quand le besoin se fait sentir. De plus, il est parfois ardu d'obtenir des agences externes le dossier d'un élève en raison de la confidentialité. Enfin, toutes les régions sauf celle du Grand Moncton affirment avoir des difficultés à trouver et à retenir des professionnels francophones.

Différences

Les différentes rencontres ont fait émerger la problématique de l'**augmentation accrue des effectifs scolaires du district 01** au détriment des autres districts scolaires. D'ailleurs, le district 01 constate une augmentation constante des effectifs pendant toute l'année scolaire. Parmi les nouveaux élèves, plusieurs ont des difficultés d'apprentissage, certains ne parlent pas le français et d'autres, qui arrivent de camps de réfugiés, n'ont pas fréquenté l'école sur une base régulière. Il est à noter que le district n'obtient aucun financement pour toute nouvelle inscription reçue après le 30 septembre de chaque année.

Pour ce qui est des autres districts, les dirigeants reconnaissent que les familles qui quittent leur district et déménagent dans la grande région du district 01 font ce choix en fonction des services de valeur accrue, comme les services médicaux ou les emplois disponibles, offerts dans les plus grands centres. Par ailleurs, pour certaines familles qui demeurent dans leur district, l'éducation ne semble pas toujours prioritaire, ce qui peut expliquer certaines difficultés entravant l'efficacité de la collaboration avec les parents. De plus, malgré la diminution de leurs effectifs scolaires, les écoles de ces districts doivent composer avec un nombre grandissant de problèmes de comportement, de santé mentale et de difficultés d'apprentissage. Pour répondre à cette situation, les districts demandent un **financement basé sur les besoins réels et non sur le nombre d'inscriptions**.

Même si tous les districts se questionnent à savoir comment améliorer les résultats scolaires de leurs élèves, les moyens qu'ils désirent mettre en place varient d'une région à l'autre. Certains ont tendance à favoriser des **pratiques non inclusives** pour atteindre leurs objectifs. À titre d'exemples, mentionnons des écoles spécialisées, des classes homogènes ou des parcours axés sur les habiletés des élèves.

Lors de nos visites, les membres du personnel de certains districts ont avoué se trouver dans un **état d'essoufflement**. Ils attribuent cette situation au nombre grandissant de diagnostics et de cas complexes auxquels s'ajoute le manque de financement.

3. Conclusion

Les rencontres avec le personnel des districts scolaires nous ont permis de découvrir les points communs et de cerner les particularités des différentes régions de la province en ce qui a trait aux effectifs scolaires. Tous les districts ont à cœur le bien-être et la réussite scolaire de leurs élèves. Cependant, il n'existe pas de représentation commune du concept de l'inclusion scolaire, ce qui peut expliquer que le dossier de l'inclusion scolaire est souvent perçu comme un défi à la double mission des écoles francophones.

Partie III :

Consultation auprès du personnel des écoles, des élèves et des parents

1. Méthodologie

Les techniques de collecte de données utilisées sont les suivantes.

- La collecte de documents
- L'entrevue semi-dirigée
- Les observations en salle de classe
- Les groupes de discussion (« focus groups »)
- Les sondages auprès des enseignants-ressources et des enseignants en littératie ou en francisation

La collecte de documents a été effectuée au moyen d'un message envoyé par courriel à la direction de chaque école, demandant de nous fournir les informations suivantes (Voir annexe 5d).

- Copie du plan d'amélioration de l'école
- Adresse du site Web de l'école
- Énoncé de la mission, de la vision et des buts de l'école
- Profil de l'école
- Horaire de la journée scolaire
- Liste des rôles du personnel enseignant
- Horaire hebdomadaire des conseillers en orientation et des enseignantes-ressources
- Grille horaire de l'école
- Grille horaire de l'élève ayant un plan d'intervention (quelques exemples)
- Grille horaire d'un enseignant (quelques exemples)
- Documentation portant sur toute initiative, tout projet ou tous partenariats qui appuient l'inclusion
- Autres renseignements qui devraient être connus des membres responsables du processus de révision, par exemple, la pyramide d'intervention et le modèle d'un plan d'intervention relatif au comportement

Les consultations auprès du personnel et des élèves des écoles ont eu lieu entre le 26 avril et le 3 juin 2011. Chaque district scolaire nous a soumis le nom d'environ quatre écoles, soit deux ayant vécu des succès et deux ayant subi des défis en inclusion scolaire. Une assistante de recherche de Mme AuCoin a fixé les rencontres auprès du personnel et des élèves des écoles ciblées. Toutefois, une des rencontres prévues n'a pas eu lieu en raison d'un contretemps. À la demande du ministre, deux autres écoles ont été ajoutées à la liste. En tout, nous avons visité vingt écoles et deux classes alternatives (Voir annexes 5b et 5h). Pendant ces visites, des entrevues et des groupes de discussions (« focus groups ») ont eu lieu avec les membres de l'administration, des enseignants et enseignantes, des assistants à l'enseignement et des enseignants-ressources ainsi que des élèves (avec ou sans handicap ou difficultés d'apprentissage). De plus, des observations en salle de classe ont été insérées à l'horaire de la journée (Voir annexe 5f).

Les rencontres avec les parents ont eu lieu au printemps (Voir annexe 6b(i)). Ces derniers ont été choisis soit par la présidence des comités parentaux d'appui à l'école (CPAÉ), soit par la direction de l'école de leur enfant. En tout, environ vingt parents ont été interviewés en groupe ou individuellement.

Pour ce qui est des sondages auprès des enseignants-ressources et des enseignants en littératie ou en francisation, une grille-horaire a été envoyée dans les écoles en octobre 2011 (Voir annexes 9a et 9c). Puis, les documents complétés ont été transmis au MÉDPE au début du mois de novembre aux fins d'analyse.

La prochaine partie présente les grandes idées qui émergent des rencontres avec le personnel des écoles, les élèves et les parents.

2. Constats généraux

Les consultations auprès du personnel des écoles nous permettent de cerner les similarités et les différences entre les écoles visitées.

Similarités

Un premier thème qui ressort de nos consultations auprès du personnel des écoles est celui du **leadership des membres de la direction**. Là où la direction a une attitude favorable à l'inclusion scolaire et manifeste une bonne gestion des membres de son personnel, les enseignants et enseignantes semblent mieux gérer les différences individuelles de leurs élèves. Par exemple, une structure est mise en place pour créer des communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) efficaces, l'équipe stratégique collabore avec l'enseignant ou enseignante et assure un suivi, et le personnel de l'école démontre une attitude plus positive à l'égard de la différenciation pédagogique. De plus, les enseignants-ressources se sentent valorisés par le personnel enseignant. Finalement, les membres du personnel manifestent plus de confiance dans leurs pratiques pédagogiques.

Grâce aux observations que nous avons effectuées, nous pouvons constater que **l'enseignement magistral** figure de façon importante autant dans les écoles primaires que les écoles secondaires. En effet, très peu d'enseignants ou enseignantes démontrent une maîtrise de la différenciation pédagogique.

Les pratiques éducatives (placement de l'élève, services offerts à l'élève, personne responsable du service offert, contenu et élaboration d'un programme d'adaptation scolaire) ainsi que des tâches effectuées par différents membres du personnel varient grandement non seulement d'une école à l'autre, mais aussi d'une classe à l'autre dans une même école. Ce fait implique qu'il existe un très grand écart entre les **rôles des différents intervenants scolaires** (enseignant-ressource, assistante en éducation, enseignant en salle de classe) par rapport à l'élève en difficulté.

Différences

Parmi les différences observées, nous soulignons celles qui existent entre les écoles primaires et secondaires. Les membres du personnel semblent plus ouverts à l'inclusion scolaire au niveau primaire qu'au secondaire. Une explication plausible serait la différence qui existe dans la structure de ces deux niveaux scolaires. À l'école primaire, l'enseignant et l'enseignante passent une grande partie de la journée avec les mêmes élèves, ce qui permet de créer des liens et de mieux connaître les forces, les styles d'apprentissage et les besoins de chacun. Ceci n'est pas le cas au niveau secondaire. Cette différence peut expliquer la présence de plusieurs **regroupements qui se disent homogènes** (regroupements d'élèves ayant les mêmes difficultés d'apprentissage ou le même niveau d'habiletés intellectuelles).

Dans chacun des districts scolaires, des membres du personnel de certaines écoles ont avoué être essoufflés. **L'essoufflement des membres de la direction et du personnel** peut être dû à plusieurs facteurs dont le manque de collaboration, le manque de leadership et le manque de clarté en ce qui concerne les rôles des différents intervenants. De plus, l'augmentation des cas complexes et des cas particuliers de comportement chez les élèves mobilise un très grand nombre d'intervenants. En conséquence, les écoles ne sont pas toujours équipées pour répondre aux nombreuses demandes et assurer un suivi auprès des élèves (Voir figure 2).

Consultations auprès des élèves

Les visites dans les écoles et les centres alternatifs nous ont donné l'occasion de parler avec différents élèves. Certains fréquentaient les mêmes écoles et se trouvaient soit dans des classes régulières, soit dans des classes pour élèves à besoins spéciaux, tandis que d'autres du niveau secondaire étaient inscrits dans des centres alternatifs.

Les élèves des classes régulières ont avoué ne pas toujours savoir comment approcher un élève ayant un handicap ou un problème d'apprentissage ou d'adaptation. Cette difficulté exprimée s'avérait particulièrement juste dans les écoles où les élèves ayant des besoins spéciaux étaient à l'écart des autres. Plusieurs élèves nous ont informés que, malgré certaines initiatives, peu d'activités incitaient un échange favorable entre tous les élèves de l'école. Parmi ces initiatives, des concerts de Noël ou de fin d'année et des compétitions sportives peuvent réunir les élèves de l'école sans pour autant favoriser un échange entre tous puisque les élèves ayant des besoins spéciaux sont souvent regroupés et se retrouvent à l'écart des autres.

Certains élèves du niveau secondaire ayant un handicap ou des problèmes d'apprentissage ou d'adaptation nous ont dit ne pas pouvoir choisir des cours selon leurs champs d'intérêt. Ces élèves se retrouvent dans des regroupements homogènes pour une grande partie de la journée et font différentes activités qui n'ont pas toujours un lien avec leurs domaines d'intérêt ou les matières qu'ils considèrent comme importantes. D'autres ont indiqué que les périodes de gymnase ou de bibliothèque sont celles qu'ils préfèrent puisque c'est pendant ce temps qu'ils sont en présence de tous les élèves.

Enfin, les élèves qui ont des problèmes d'ordre social apprécient les regroupements appelés « classes alternatives » puisque dans ces milieux souvent externes aux établissements scolaires, ils se sentent bien encadrés. Dans ces classes, l'enseignant ou enseignante connaît bien ses élèves et démontre un réel intérêt pour la réussite de chacun. De plus, ces élèves jouissent d'un horaire souple, ce qui leur permet de mieux gérer les événements de leur vie personnelle et leurs obligations scolaires.

Consultations auprès des parents

Des rencontres avec des parents d'enfants ayant un handicap ou subissant une difficulté d'apprentissage ou d'adaptation ont eu lieu dans les cinq districts francophones de la province. Tous les parents nous ont fait un tableau des défis que rencontrent leurs jeunes autant dans le milieu scolaire que dans le milieu communautaire ou familial. Au delà de cette réalité, tous nous ont révélé les désirs les plus chers qu'ils ont pour leurs enfants.

En général, plusieurs situations inquiètent les parents. Plus spécifiquement, ils sont chagrinés de voir que leurs enfants ont peu de vrais amis et que, souvent, ce nombre rétrécit au fur et à mesure que l'enfant vieillit. Malgré l'importance qu'ils accordent à la construction de relations interpersonnelles saines, ils constatent que leurs jeunes se sentent souvent seuls et à l'écart des autres. En effet, dans certaines écoles, il y a peu d'occasions où leurs enfants se retrouvent avec les autres élèves de l'école qu'il s'agisse d'activités pédagogiques ou sociales. Enfin, les parents sont conscients que les pratiques inclusives varient énormément d'une école à l'autre, voire même d'une classe à l'autre dans une même école.

D'autre part, plusieurs parents ne connaissent pas les ressources et les services disponibles pour leurs enfants. Ils ne savent ni quoi faire ni où se diriger lorsqu'ils se retrouvent dans des situations pénibles. Ceci est une réalité tant au niveau de la communauté qu'au niveau scolaire et, dans certains cas, il peut même être très difficile pour le parent d'avoir accès à toutes les personnes qui interviennent auprès de son enfant. Bien que certains parents se permettent d'avoir recours à des services externes privés pour venir en aide à leur enfant, ceux-ci varient énormément d'un endroit à l'autre de la province. Finalement, la confusion s'installe lorsque divers intervenants donnent des diagnostics différents en ce qui a trait aux problèmes de l'enfant.

3. Conclusion

Certains éléments ou thèmes, tels le leadership, les pratiques pédagogiques et les rôles des différents intervenants scolaires, rencontrent des situations similaires dans l'ensemble des écoles visitées. Par contre, les différences qui existent dans les écoles, aux niveaux primaire et secondaire, se situent surtout sur le plan de la structure. Les membres du personnel du secondaire adhèrent, pour la plupart, aux principes d'une école plus inclusive, mais ont de la difficulté à les mettre en pratique.

Partie IV :

Consultation auprès des intervenants et des partenaires

En ce qui concerne les différents partenaires sociaux identifiés par les membres du MÉDPE, un nombre de dix d'entre eux ont été invités à assister soit à une rencontre, soit à un groupe de discussion (« focus groups ») rassemblant des organismes qui partagent des fonctions semblables. Une liste complète des partenaires sociaux consultés figure à l'annexe 6b(ii).

De plus, des rencontres ont eu lieu avec les partenaires éducatifs c'est-à-dire, le personnel du MÉDPE, les membres de l'Association des enseignants et des enseignantes francophones du Nouveau-Brunswick (AEFNB) et les présidents des Conseils d'Éducation. Ces rencontres ont été menées soit pour cueillir des informations, soit pour partager les résultats de notre cueillette de données (Voir annexe 6b(i)).

1. Méthodologie

Les techniques de collecte de données utilisées sont les suivantes :

- l'entrevue semi-dirigée ;
- le groupe de discussion (« focus groups ») ; et
- l'étude de divers documents.

Deux groupes de discussion (« focus groups ») qui rassemblaient huit organismes (quatre dans chacun des groupes) se sont réunis en mai et en juillet 2011. Quant aux autres rencontres, elles ont eu lieu avec certains membres d'un seul organisme. L'un de ces organismes a choisi de nous faire parvenir un rapport écrit présentant ses recommandations au sujet de l'inclusion scolaire. En somme, certaines rencontres ont été menées par M. Porter et Mme AuCoin, tandis que d'autres se sont déroulées en présence de l'une ou l'autre de ces personnes.

Finalement, afin de mieux comprendre la particularité des écoles francophones de la province, il était nécessaire d'étudier le Rapport de la Commission sur l'école francophone (LeBlanc, 2009) et le Rapport du panel d'experts sur le financement de l'école francophone (Collette, Cormier et Rousselle, 2010).

2. Constats généraux

Puisque les champs d'intérêt propres aux partenaires sociaux que nous avons interrogés sont tous différents les uns des autres, quelques-unes des données recueillies s'adressent plus particulièrement à certains organismes qu'à d'autres. La prochaine section présente, encore une fois, les similitudes qui semblent exister au sein des organismes que nous avons rencontrés ainsi que les propos ou discours spécifiques d'un seul organisme.

Similarités

Un premier thème qui a été mentionné par la majorité des partenaires sociaux interrogés est la nécessité d'une **action concertée entre les différents intervenants** (gouvernementaux ou sociaux) qui travaillent auprès de l'élève à risque ou en difficulté. Dans la plupart des régions de la province, trop de temps semble être perdu à chercher ou à monter différents dossiers pour essayer d'aider le même individu. Comme l'a si bien mentionné l'un des participants consultés : « **Un enfant, un dossier !** ».

Un deuxième thème relevé par un bon nombre de participants se rapporte au fait de procurer des **services d'aide continue aux parents**, que ce soit en mettant sur pied un comité d'appel pour les parents qui ne sont pas satisfaits de la démarche relative aux services reçus ou en offrant des moyens d'embaucher une personne-ressource pour accompagner le parent une

fois que son enfant entre à l'école. Tous sont d'accord pour dire que les parents ont besoin d'un meilleur appui et ce, dès la naissance de l'enfant jusqu'à sa sortie de l'école.

Un dernier thème, d'ailleurs étroitement relié aux deux premiers, souligne l'importance d'**assurer des services aux enseignants et enseignantes ainsi qu'aux parents durant les transitions** entre le préscolaire et la maternelle, l'école primaire et l'école secondaire, et entre le secondaire et le postsecondaire. Ces périodes de transition sont difficiles pour l'élève ainsi que pour toutes les personnes prenant part au processus. Alors, une plus grande collaboration entre les différents intervenants pourrait assurer un passage de meilleure qualité.

Différences

Différents groupes ont souligné de diverses façons le thème de **la mission particulière des écoles francophones**. Pour certains, il ne faut absolument pas perdre de vue l'objectif de préserver et de promouvoir la culture et la langue françaises. Pour d'autres, les préoccupations soulevées par cette mission se manifestent surtout lorsqu'ils parlent des coûts élevés et du manque de ressources en français. Cet aspect, qui est d'une importance particulière pour les francophones de la province, a été évoqué également lors des consultations auprès du personnel des districts scolaires. Il sera abordé de façon plus importante dans la prochaine section de ce rapport, soit celle traitant des résultats de l'analyse.

3. Conclusion

Nous pouvons conclure que les contenus des rencontres effectuées auprès des divers partenaires sociaux s'avèrent différents les uns des autres. En guise de résumé, nous constatons que le plus près de la salle de classe un organisme se situe, le plus critique il devient à l'égard des techniques utilisées auprès des élèves ayant des besoins particuliers ou à propos du manque de ressources nécessaires en salle de classe. Le plus loin de la salle de classe un organisme se trouve, le plus critique il se fait au sujet de dossiers plus larges, tels la mission des écoles francophones et le besoin de collaboration entre les différents intervenants. Cependant, tous semblent en faveur de la philosophie de l'inclusion scolaire. Toutefois, quelques-uns trouvent difficile d'adhérer à cette façon de penser et croient même, dans certains cas, que l'objectif de l'inclusion est inatteignable.

Partie V :

Résultats d'analyse

Cette partie du rapport a pour but de présenter les douze thèmes qui découlent d'une analyse plus approfondie des données recueillies lors du processus de révision. L'analyse de ces données fut complétée en tenant compte de la double mission des écoles francophones du Nouveau-Brunswick.

1. La double mission des écoles francophones

L'une des deux missions des écoles francophones est reliée à l'excellence en éducation : l'école se doit d'assurer une solide formation générale aux élèves et de favoriser leur développement global. L'autre est reliée à l'avancement de l'éducation en français. En valorisant la langue et la culture françaises, l'école veut procurer aux enfants, aux jeunes et à leurs parents le sentiment d'appartenance à la communauté francophone, l'appréciation de leur langue et de leur culture. Subséquemment, elle espère assurer la construction identitaire des membres de sa communauté afin que ces derniers puissent à leur tour contribuer à la reproduction sociale, culturelle et linguistique de la francophonie acadienne et néo-brunswickoise.

La province du Nouveau-Brunswick est perçue comme leader dans le domaine de l'inclusion scolaire. En 1999, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) soulignait le succès remporté par les écoles du Nouveau-Brunswick. Quelle est alors la place de l'inclusion scolaire dans les écoles de la province et plus spécifiquement dans le contexte particulier des écoles francophones? Rappelons d'abord la définition de l'inclusion scolaire pour ensuite relier celle-ci aux deux missions distinctes des écoles francophones.

Selon le MÉDPE (2011), l'inclusion scolaire est à la fois une philosophie et un ensemble de pratiques pédagogiques qui permettent à chaque élève de se sentir valorisé, confiant et en sécurité de sorte qu'il puisse réaliser son plein potentiel. Elle repose sur un système de valeurs et de croyances qui sont axées sur le meilleur intérêt de l'enfant et qui favorisent chez lui non seulement une participation active à ses apprentissages et à la vie scolaire, mais également un sentiment d'appartenance, le développement social ainsi qu'une interaction positive avec ses pairs et sa communauté scolaire. À cet effet, les écoles et les collectivités partagent ces valeurs et ces croyances. Plus précisément, l'inclusion scolaire est réalisée dans les communautés scolaires qui appuient la diversité et qui veillent au mieux-être et à la qualité de l'apprentissage de chacun de leurs membres. L'inclusion scolaire se concrétise alors par la création d'une série de programmes et de services publics et communautaires mis à la disposition de tous les élèves. En somme, une éducation inclusive est la fondation sur laquelle se développe une société inclusive au Nouveau-Brunswick (Voir annexe 2).

Lorsque la philosophie et les pratiques de l'inclusion composent la toile de fond de leur communauté scolaire, les enseignants et enseignantes francophones sont davantage outillés pour assurer la double mission de leurs écoles, c'est-à-dire l'excellence en éducation et la construction identitaire (Voir tableau 1).

Avant d'aborder l'importance de l'inclusion en ce qui a trait à la construction identitaire, examinons plus formellement, dans un premier temps, la relation entre l'inclusion scolaire et l'excellence en éducation.

Excellence pour chaque élève

Les enseignants et enseignantes qui adhèrent à la philosophie de l'inclusion scolaire intègrent les principes suivants dans leurs pratiques éducatives :

- individualiser l'enseignement;
- assurer l'accès au programme d'études prescrit par la province; et
- différencier l'enseignement (Paré et Trépanier, 2010).

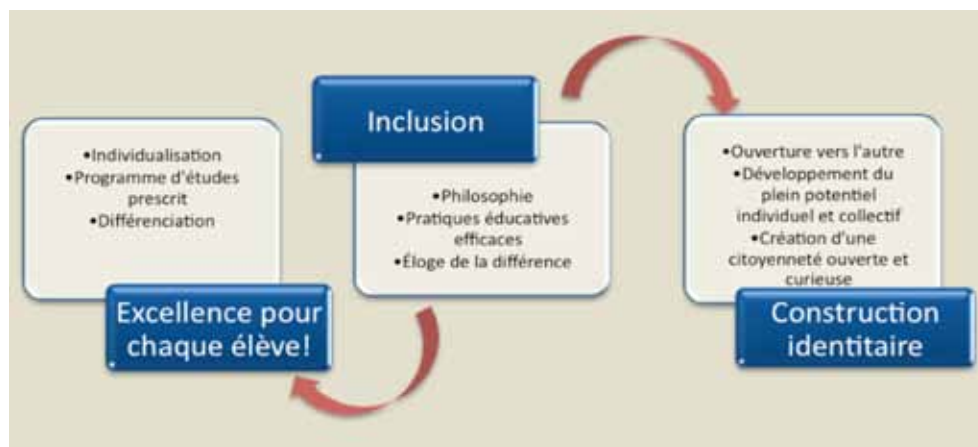
Ces pratiques leur permettent de « mieux définir pour mieux intervenir ». En d'autres mots, lorsque les enseignants et enseignantes connaissent bien leurs élèves et planifient des situations d'apprentissage diversifiées qui répondent aux profils d'apprentissage de chaque apprenant et apprenante et qui s'appuient sur les programmes d'études provinciaux, tous en bénéficient. Regardons de plus près chacune de ces composantes afin de comprendre la façon avec laquelle elles contribuent à l'excellence en éducation pour chaque élève.

Individualiser l'enseignement

Contrairement aux croyances populaires, lorsque l'enseignant et l'enseignante individualisent leur enseignement, ils ne préparent ni une leçon pour chacun de leurs élèves, ni des activités de faible niveau de complexité pour l'ensemble de ces derniers. Ils apprennent plutôt à évaluer le style d'apprentissage, les intérêts, les forces, les défis et les acquis de chacun et de chacune des élèves de leur classe. Ils deviennent alors mieux outillés pour intervenir efficacement auprès de tous.

Cette pratique leur permet de préparer quelques activités d'apprentissage qui seront reliées au profil d'apprentissage de chacun de leurs élèves. Ils ne viseront pas à niveler l'apprentissage, mais prépareront plutôt des activités qui se situeront dans la zone proximale de l'élève. Ce dernier pourra donc vivre des succès tout en renforçant progressivement son niveau d'acquisition de nouvelles connaissances.

Tableau 1. L'inclusion scolaire : un élément gagnant pour assurer la double mission des écoles francophones du Nouveau-Brunswick.



Assurer l'accès au programme d'études prescrit

En consultant le programme d'études prescrit par la province, les enseignants et enseignantes préparent des activités d'apprentissage significatives. Pour l'élève qui ne peut pas suivre le programme d'études régulier, l'enseignant ou enseignante s'assure, en consultation avec les membres de l'équipe stratégique (ou parfois seul avec l'enseignant-ressource), de continuellement se référer aux programmes d'études prescrits par la province afin de concevoir un plan d'intervention qui repose sur les connaissances, les compétences et les habiletés qui ont été rédigées par l'équipe provinciale responsable de la programmation. En somme, bien que l'accès au programme régulier soit un objectif parfois difficile à atteindre pour certains élèves, chaque activité ou plan d'intervention élaboré pour un élève à risque d'échec scolaire doit toujours être basé sur le programme d'études prescrit par la province.

Différencier l'enseignement

Une fois que les enseignants et enseignantes connaissent le profil de chacun et chacune de leurs élèves (style d'apprentissage, champs d'intérêt, forces, défis et acquis), qu'ils connaissent et comprennent les résultats d'apprentissage des programmes d'études prescrits par la province, ils choisissent des pratiques d'enseignement, telle la différenciation, pour s'assurer de préparer des situations d'apprentissage qui sont précises et qui tiennent compte de la différence de chaque élève (Tomlinson, 2004). Bref, ils permettent à chaque élève de vivre des succès dans un environnement commun. Chaque élève, autant le talentueux que celui ou celle qui peut suivre le programme régulier ainsi que celui ou celle qui rencontre des défis particuliers, pourra alors être interpellé par des apprentissages qui lui sont signifiants. La différenciation est une démarche qui procure des occasions d'apprentissage

diversifiées reposant sur un programme solide et des attentes élevées. Meirieu (1995) nous rappelle qu'en étant progressivement partie prenante du processus de la différenciation, les élèves parviennent à être « en mesure de participer à la construction d'une société plurielle où le respect de la spécificité de chacun n'exclut pas la définition d'objectifs communs permettant l'organisation de la vie sociale » (p.105).

Pour conclure cette partie qui examine la relation entre l'inclusion scolaire et l'aspect de la mission qui vise l'excellence en éducation, rappelons que dans une école inclusive, chaque élève est destiné à recevoir une formation solide basée sur les résultats d'apprentissage des programmes prescrits par la province et à réussir son plein potentiel sur tous les plans de sa personne, soit l'intellectuel, le social, le physique et l'émotionnel.

Dans un deuxième temps, regardons de quelle façon l'inclusion scolaire est reliée à la mission des écoles francophones du Nouveau-Brunswick, qui vise la transmission de la langue et de la culture françaises pour assurer, entre autres, la construction identitaire des enfants, des jeunes et de leurs parents.

Construction identitaire

Dans un milieu qui pratique l'inclusion scolaire, l'élève est continuellement exposé à la valorisation des différences. Ainsi, il est amené à voir la diversité des autres comme une richesse qui, à son tour, lui permet de reconnaître et de valoriser le développement du plein potentiel individuel et collectif de sa personne et de sa communauté (Bélanger et Duchesne, 2010; Rousseau et Prud'homme, 2010). En empruntant les mots du généticien et essayiste français Albert Jacquard (2006), Rousseau et Prud'homme stipulent que l'inclusion « aide chacun à devenir lui-même en rencontrant l'autre ».

L'école inclusive repose sur des principes qui supposent que le milieu scolaire ne se résume pas à l'acquisition de connaissances et de compétences disciplinaires; l'école inclusive est un milieu qui participe également au développement identitaire des enfants et des jeunes. En effet, l'école inclusive perçoit la rencontre de l'autre comme un miroir qui reflète les connaissances, les compétences et les habiletés nécessaires au développement de soi et de sa communauté.

En somme, en connaissant bien chacun de leurs élèves, en utilisant des pratiques pédagogiques gagnantes et en valorisant la diversité de chacun et de chacune, les enseignants et enseignantes participent au « développement d'une citoyenneté ouverte et curieuse envers l'autre, qui aide à se construire et à s'enrichir » (Rousseau et Prud'homme, 2010).

En tenant compte de la relation entre l'inclusion scolaire et la double mission des écoles francophones, l'analyse des données a permis de faire ressortir douze thèmes qui serviront de base aux recommandations présentées à la fin de ce rapport.

2. Les thèmes significants

Les rencontres ont rendu possible la mise en évidence des douze thèmes suivants.

1. Leadership
2. Rôles et responsabilités
3. Enseignement et apprentissage
4. Formation initiale et continue
5. Structures de collaboration
6. Équité
7. Reddition de comptes
8. Plan d'intervention
9. Milieu propice à l'apprentissage
10. Écoles secondaires
11. Enseignement alternatif
12. Résolution de conflits et processus de médiation

Voici, exposé en détail, le résultat de l'analyse associée à chacun des douze thèmes mentionnés ci-dessus.

2.1 Leadership

Afin de résumer les points que nous tenons à présenter, au sujet du leadership, nous divisons la prochaine partie en trois sections, soit une première consacrée aux cadres qui œuvrent au sein du MÉDPE, une deuxième reliée aux cadres des districts scolaires et la troisième, aux cadres des écoles.

Tout d'abord, voici un fait qui se retrouve dans le discours et les pratiques observées au sein des districts scolaires et des écoles. Le projet de l'inclusion scolaire est proportionnellement lié aux valeurs éducatives des cadres. En d'autres mots, plus la direction d'un district ou d'une école accorde une importance au dossier de l'inclusion, plus les élèves sont inclus et plus le personnel est soutenu dans ses efforts pour répondre aux besoins de chaque élève. Dans les cas contraires, où l'engagement des directions est plutôt faible étant donné leurs croyances partagées quant aux bienfaits de l'inclusion, de nombreuses personnes affirment se sentir seules dans les écoles à gérer ce dossier. Beaucoup de ces personnes se disent essouffées. Ainsi, il fut souvent mentionné que toutes les personnes qui occupent un poste cadre devraient avoir une bonne connaissance de l'inclusion scolaire, de ses principes fondamentaux ainsi que des pratiques pédagogiques qui permettraient au personnel des écoles de répondre aux besoins de chaque élève dans un milieu d'apprentissage commun.

Pour ce qui est des cadres, quoique leur leadership se manifeste de différentes façons au sein du MÉDPE, des districts ou des écoles, tous semblent d'accord pour dire qu'ils sont constamment à la recherche des meilleures façons de répondre aux besoins éducatifs et, dans certains cas, sociaux de chaque élève. Les observations nous ont permis de constater que certaines tendances sont favorables à l'inclusion, tandis que d'autres s'éloignent des principes de l'inclusion scolaire. Un exemple d'un tel éloignement se manifeste dans le regroupement d'élèves ayant les mêmes défis ou le placement d'un élève avec un groupe d'enfants plus jeunes.

Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance (MÉDPE)

Plusieurs projets conçus récemment au sein du MÉDPE sont reliés aux fondements de l'inclusion scolaire. Notons plus particulièrement les initiatives suivantes :

- le programme de littératie dans les écoles du primaire;
- les conseillères en transition scolaire (CTS) pour l'entrée à la maternelle;
- l'évaluation précoce à la petite enfance;
- l'école communautaire;
- l'école orientante;
- la mise en œuvre et la formation entourant le plan d'intervention (PI); et
- la formation offerte au sujet de l'autisme (Voir figures 2 et 3).

Figure 2 : Le nombre d'écoles ayant un assistant en éducation formé en autisme.

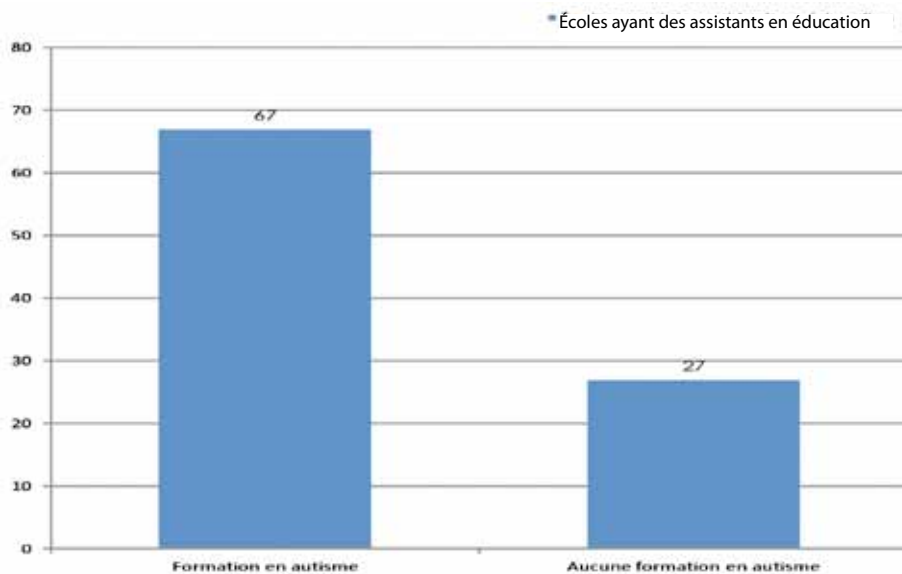
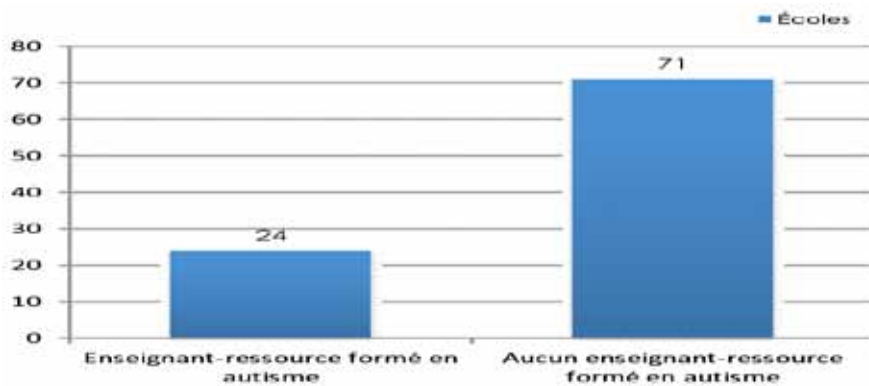


Figure 3 : Le nombre d'écoles ayant un enseignant-ressource formé en autisme.



D'après nos observations, ces projets semblent avoir été très bien accueillis par la majorité des enseignants et enseignantes de la province. De plus, ils permettent une meilleure gestion des différences individuelles retrouvées chez chaque élève et offrent au personnel enseignant des balises claires et précises à suivre.

Si certaines initiatives du MÉDPE se rapprochent des fondements de l'inclusion scolaire, d'autres semblent s'en éloigner. Par conséquent, il ne paraît pas y avoir de vision commune qui valorise l'établissement d'écoles plus inclusives au Nouveau-Brunswick. Les employés qui se trouvent sous la tutelle administrative des personnes occupant des postes de cadres souhaiteraient l'existence d'une vision commune et partagée permettant un fonctionnement plus concerté. Une telle vision pourrait favoriser une plus grande collaboration entre les différents services ou divisions du MÉDPE.

Fixer des rencontres avec certaines personnes qui travaillent au dossier des services aux élèves fut parfois difficile. Nous cherchons toujours à comprendre si ce défi est relié aux nombreuses responsabilités et activités que doit gérer ce personnel, comme la gestion des plaintes reçues des écoles et des parents, la mise en œuvre de nouvelles initiatives et les formations offertes au personnel enseignant.

Districts scolaires

Lors des entrevues effectuées au sein des districts scolaires, nous avons rencontré les directeurs généraux, les directeurs de l'Éducation, les agents pédagogiques ainsi que les personnes responsables des services aux élèves. Toutes les personnes rencontrées étaient d'accord sur les contenus de la définition de l'inclusion scolaire du MÉDPE. Les dirigeants des cinq districts ont communiqué leurs visions et les projets qu'ils souhaitent réaliser au sein de leurs établissements. Parmi les projets qui tendent vers l'inclusion, notons la formation offerte en différenciation pédagogique. De plus, afin d'alléger la tâche des agents et agentes pédagogiques, les districts ont embauché des mentors qui gèrent certains dossiers tels que l'enseignement par les enseignants-ressources, les problèmes de comportement et la littératie et la numératie. Toutefois, ce genre de structures ne se prête pas nécessairement à des pratiques collaboratives.

En ce qui concerne les défis que rencontre le personnel des services aux élèves dans les districts scolaires, il semble qu'avoir à gérer un trop grand nombre de dossiers l'oblige à enfreindre son engagement en ce qui a trait aux suivis qu'il peut faire auprès des élèves, des parents et du personnel enseignant. De plus, les autres membres de l'équipe pédagogique des districts ne connaissent pas nécessairement l'ampleur et la nature des dossiers gérés par les personnes responsables des services aux élèves. Il en résulte un essoufflement chez ces dernières puisqu'elles sont souvent seules à gérer des dossiers d'une grande complexité.

Malgré un manque de vision commune de la part des personnes qui occupent des postes de cadres, en ce qui a trait aux fondements et aux pratiques basées sur les recherches récentes relativement à l'inclusion scolaire, le discours de chacune nous indique que toutes ont à cœur le bien-être de chaque élève.

Écoles

Les visites dans chacune des 22 écoles nous ont permis de constater que l'ensemble des écoles francophones du Nouveau-Brunswick est en mouvement vers l'inclusion scolaire. De façon plus précise, nous avons observé à la fois des pratiques gagnantes et des défis à surmonter. Là où les membres de la direction d'une école manifestent des valeurs inclusives et soutiennent leur personnel dans la mise en œuvre de pratiques gagnantes (Voir annexe 8b), l'inclusion de chaque élève est davantage visible dans toute l'école. À titre d'exemples, la mission affichée à l'entrée parle de chaque élève, les affiches qui décorent les murs valorisent la diversité et le potentiel de chacun et chacune, le discours du personnel enseignant est rassembleur et tous les élèves participent ensemble à diverses activités pédagogiques et sociales.

Des structures ont également été établies pour assurer un meilleur partage de pratiques gagnantes. Mentionnons premièrement les équipes collaboratives qui découlent des communautés d'apprentissage professionnelles (CAP). Un temps d'arrêt commun est accordé chaque semaine à des groupes d'enseignants et enseignantes qui cherchent des stratégies pouvant davantage aider les élèves qui rencontrent des difficultés. Les enseignants valorisent ce temps de rencontre qui leur permet de travailler autour d'un objectif commun. Deuxièmement, nous avons constaté que les équipes stratégiques des écoles qui rassemblent la direction d'école et les membres des services aux élèves permettent de soutenir l'enseignant ou l'enseignante qui rencontre des défis en salle de classe, comme des problèmes de comportement ou d'apprentissage des élèves. Le soutien peut comprendre des suggestions d'interventions, des études de cas ou l'élaboration d'un plan d'intervention. En ce qui concerne l'inclusion, une équipe stratégique fonctionnelle constitue l'un des succès de l'école.

Parmi les défis qui ont été soulignés lors des rencontres, les directions des écoles avouent avoir reçu soit peu de formation au sujet de l'inclusion, soit aucune formation. À cet égard, précisons qu'aucun cours n'est offert au programme de la maîtrise avec mention en administration scolaire de l'Université de Moncton afin de préparer les futures directions d'école à gérer un établissement inclusif. Le certificat d'aptitude à la direction d'école offert par le MÉDPE ne comprend qu'un seul module en inclusion scolaire.

De plus, les directions nous disent avoir peu de flexibilité quant au financement. Certaines souhaiteraient bénéficier d'une plus grande marge de manœuvre pour mieux répondre aux imprévus qui peuvent surgir pendant l'année scolaire.

En guise de conclusion à cette partie, soulignons que puisqu'une vision commune est peu présente chez les leaders, trop d'initiatives engendrées par le ministère, les districts et les écoles sont incohérentes par rapport aux fondements de l'inclusion scolaire. Conséquemment, certains jeunes et certains parents d'enfants affirment que l'école actuelle ne répond pas toujours aux besoins d'appartenance, de dépassement et de réussite de l'élève.

2.2 Rôles et responsabilités

Lors de nos rencontres, nous avons eu l'occasion de discuter des rôles des membres du personnel scolaire impliqués de près ou de loin dans le développement global de l'élève. De plus, les visites dans les écoles nous ont permis d'observer, en classe ou à l'extérieur des salles de classe, les interactions entre le personnel scolaire et les élèves ou encore entre les élèves eux-mêmes.

Cette partie du rapport décrit les rôles et les responsabilités exercés au moment de notre rencontre des différents intervenants scolaires. Plus précisément, nous décrivons les tâches reliées à l'inclusion scolaire et effectuées par les membres suivants du personnel des écoles :

- les directions d'écoles;
- les agents pédagogiques responsables des services aux élèves;
- les enseignants-ressources;
- les enseignants en salle de classe;
- les assistants à l'éducation;
- les conseillers en orientation; et
- les psychologues scolaires.

Nous avons interviewé et, dans certains cas, observé toutes ces personnes. En dernier lieu, nous présentons les défis entourant les rôles et les responsabilités de chacune d'entre elles.

Directions d'écoles

Lors de nos rencontres dans les écoles, les directions nous ont fait part des nombreux dossiers qu'elles devaient gérer. En résumé, il s'agit d'arrimer les exigences du système scolaire, de la société et des parents de sorte à développer un milieu riche, stimulant et propice à l'apprentissage. De façon plus pointue, par rapport au dossier de l'inclusion scolaire, la direction de l'école assure un accompagnement pédagogique de son personnel enseignant. Elle le guide lors de la mise en application des pratiques gagnantes qui bénéficieront à la réussite des élèves. De plus, elle gère les rencontres de l'équipe stratégique et voit à ce que les démarches proposées se réalisent. Elle veille à ce que l'élève reçoive les meilleurs services en fonction des ressources dont elle dispose. Enfin, elle assure un lien étroit entre l'école et le parent afin de favoriser une collaboration saine entre les deux. La gestion des nombreux dossiers implique souvent la résolution rapide de problèmes variés.

Les discussions avec les membres de la direction nous ont révélé que la prise de décisions ne se fait pas toujours en créant des liens avec l'inclusion scolaire. Cela nous porte à croire que les fondements de l'inclusion scolaire ne sont pas nécessairement acquis par tout ce personnel.

Agents pédagogiques responsable des services aux élèves

De leur côté, les agents pédagogiques responsables des services aux élèves ont plusieurs dossiers à gérer. Dans plusieurs districts scolaires, l'agent pédagogique est à la fois responsable du milieu propice à l'apprentissage et du dossier des services aux élèves. Cette personne peut se retrouver responsable de différents intervenants tels que les psychologues, les conseillers en orientation, les enseignants-ressources et les assistants en éducation, en plus d'assumer la gestion des problèmes de comportements et des crises dans les écoles, de régler les plaintes des parents et de gérer bien d'autres dossiers qui diffèrent d'un district à l'autre. Plusieurs nous indiquent avoir à s'occuper de trop de dossiers. Il est alors important de se questionner à savoir si la distribution des tâches entre les agents pédagogiques à l'intérieur d'un district et entre les districts est équitable.

Enseignants-ressources

Parmi les groupes que nous avons rencontrés, celui qui a davantage souligné un état d'essoufflement chez ses membres est le groupe d'enseignants-ressources. Ce personnel attribue cette situation aux nombreuses demandes qui leur viennent de tous les côtés et au trop grand nombre de diagnostics qui continue d'augmenter d'année en année.

Pour ce qui est des diagnostics, les enseignants-ressources confirment que de plus en plus d'élèves en reçoivent pour expliquer un comportement ou une difficulté d'apprentissage. De façon plus précise, ces diagnostics peuvent être posés par le psychologue de l'école, un pédiatre ou un consultant privé. Cependant, tout diagnostic émis doit être accompagné d'un plan d'intervention et d'un suivi, ce qui contribue à alourdir la tâche de l'enseignant-ressource, car ce dernier doit élaborer ce plan et en assurer les suivis. De plus, ce travail comprend l'accompagnement des intervenants tels que l'enseignant de la salle de classe et l'assistant en éducation qui suivent de près l'élève.

Enfin, plusieurs enseignants-ressources nous informent qu'ils ne participent pas aux formations offertes par le Ministère ou les districts scolaires relativement aux nouveaux programmes d'études. Ils précisent qu'ils ne sont pas impliqués dans l'élaboration de ces programmes.

Les attentes, la nature du travail et la grande diversité des tâches que doivent accomplir les enseignants-ressources n'ont rien d'attirant pour encourager des personnes à occuper ce poste. Puisque la nature du travail est si exigeante, nous observons un grand roulement du personnel. Les postes d'enseignants-ressources qui sont affichés se trouvent souvent comblés pas de jeunes enseignants sans expérience qui cherchent une porte d'entrée dans le système scolaire. Après quelques années, lorsque l'occasion se présente, plusieurs optent pour un poste d'enseignant régulier. Il va sans dire que ce personnel a un grand besoin de formation continue. Malheureusement, celle-ci se fait de plus en plus rare depuis quelques années. Pourtant, cette formation est essentielle pour se tenir informé des tendances nouvelles et des changements continuels qui ont lieu à l'intérieur du système. Un thème portant plus spécifiquement sur la formation est abordé un peu plus loin dans ce rapport.

Un autre point à ne pas négliger est celui du travail entourant la gestion des accommodations reliées aux évaluations externes du MÉDPE. Cette tâche administrative, qui implique une réorganisation des ressources de l'école, relève aussi de la responsabilité de l'enseignant-ressource.

Enfin, il existe souvent une confusion quant aux tâches et aux rôles des enseignants-ressources, étant donné qu'une trop grande divergence s'établit entre les différentes écoles, voire même entre les écoles d'un même district. Par exemple, dans une école, l'enseignant-ressource peut passer sa journée à travailler dans une classe avec différents groupes d'élèves qui éprouvent des difficultés en certaines matières, alors que dans une autre école, l'enseignante-ressource nous informe qu'elle peut avoir à photocopier des feuilles de travail pour des élèves qui font des exercices avec leur assistant en éducation. « Ils me paient cher pour faire des photocopies », dit-elle. Malgré les tentatives que font certains districts pour clarifier le rôle de l'enseignant-ressource, il n'en demeure pas moins que nous observons toujours un grand écart, au niveau provincial, en ce qui concerne les fonctions exercées par l'enseignant-ressource.

Enseignants en salle de classe

Un deuxième groupe nous a confié qu'il subissait un état d'essoufflement : le personnel enseignant. En général, les enseignants et enseignantes ressentent beaucoup de pression en raison d'une surcharge de travail. Non seulement ont-ils la responsabilité de voir à ce que leurs élèves fassent les apprentissages visés, mais aussi leur journée scolaire comprend plusieurs autres tâches. À titre d'exemples, notons leur implication dans la vie scolaire des élèves, les réunions du personnel, les études de cas et les rencontres avec les parents.

Bien qu'ils travaillent en vue de réaliser les deux missions du secteur francophone, les enseignants et enseignantes se disent très stressés par toutes les attentes que le système éducatif et la société entretiennent à leur égard. Mentionnons, entre autres, les évaluations externes du Ministère qui exigent une participation annuelle des élèves. Ces évaluations sont administrées aux niveaux primaire et secondaire, mais celles du niveau primaire sont de nature formative. Par contre, au niveau secondaire, les résultats obtenus aux évaluations externes du Ministère constituent l'une des composantes du bulletin scolaire.

En effet, les enseignants et enseignantes du secondaire nous informent que plusieurs d'entre eux préparent leurs élèves à ces évaluations. Leur enseignement est alors très axé sur les contenus des programmes d'études. Il est important qu'ils enseignent tous les contenus afin de bien préparer leurs élèves. L'accent est donc placé sur l'enseignement et non l'apprentissage. Il va sans dire que dans bien des cas, les pratiques d'enseignement qui leur permettraient d'inclure plus d'élèves en salle de classe ordinaire ne sont pas perçues comme favorables à la préparation de ces évaluations. Ce sujet est exposé de façon détaillée et plus en profondeur dans la section consacrée au thème des écoles secondaires, plus bas dans ce rapport.

Pour ce qui est de la gestion des différences en salle de classe, plusieurs enseignants et enseignantes nous confient qu'à l'intérieur de leurs classes, ils peuvent avoir jusqu'à sept élèves avec des plans d'intervention différents. Ils avouent ne pas être en mesure de répondre aux besoins de chacun. Lorsqu'un élève est retiré de la classe pour de la récupération ou de la rééducation, certains ressentent un soulagement. Par contre, ils n'ont pas toujours les outils pour poursuivre l'accompagnement lorsque l'élève intègre à nouveau la salle de classe.

Bref, malgré ses bonnes intentions, le personnel enseignant n'a pas toujours les outils lui permettant de gérer les différences en salle de classe et de répondre aux besoins de ses élèves.

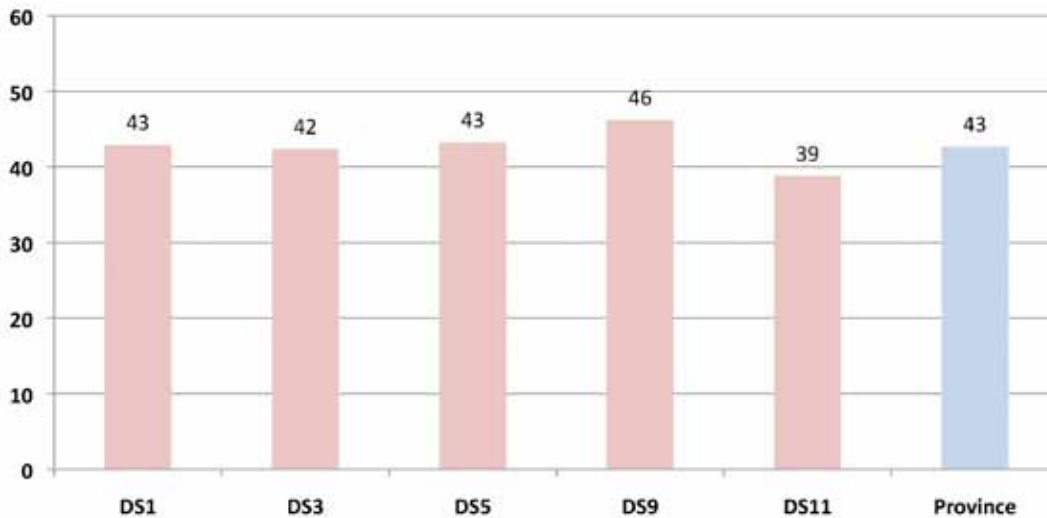
Assistants en éducation

Un grand nombre d'assistants en éducation assument le rôle de l'enseignant ou enseignante, ce qui occasionne un manque de communication entre l'enseignant, l'assistant en éducation et le parent. Dans un cas particulier, un parent avoue n'avoir jamais rencontré l'enseignant de son enfant lors des rencontres parents-maitres et ce, depuis que sa fille fréquente l'école. En réalité, un assistant en éducation enseigne à son enfant toute la journée, durant une pleine année scolaire, et ce parent sent que son enfant n'appartient à aucune classe titulaire. Cette situation laisse croire que les rôles et responsabilités de l'enseignant et de l'assistant en éducation ne sont pas clairement définis. La figure 4 nous indique du nombre d'élèves par assistants en éducation.

Une préoccupation a été soulevée à plusieurs reprises, soit celle qui se rapporte à la responsabilité d'administrer des interventions médicales aux élèves ayant des maladies graves ou chroniques. Dans plusieurs écoles, cette responsabilité

est confiée à l'assistant en éducation. Plusieurs questions sont soulevées à cet égard. Doit-on préciser à qui appartient la responsabilité des interventions médicales ? Devrait-on préciser la limite des interventions médicales administrées par l'école et, enfin, est-ce que cette responsabilité relève uniquement de l'école et des parents, de la régie de la santé ou de quelqu'un d'autre ?

Figure 4 : Nombre d'élèves par assistant en éducation.



Conseillers en orientation

Pour ce qui est du système éducatif francophone du Nouveau-Brunswick, les conseillers en orientation se trouvent surtout au niveau secondaire, sauf dans le cas du projet expérimental qui est piloté dans quelques écoles francophones de la province aux niveaux des sixième, septième et huitième années.

Le rôle des conseillers en orientation du côté francophone est surtout axé sur le choix de carrière des élèves. Certaines personnes que nous avons rencontrées nous ont confié qu'elles souhaiteraient être davantage impliquées dans le counselling, plus spécifiquement dans la résolution des conflits entre élèves. Certains ont souligné une lacune dans leurs habiletés à guider les élèves ayant un handicap ou une difficulté d'apprentissage vers le marché du travail ou les études postsecondaires. Afin d'y remédier, ils proposent la création d'une équipe provinciale responsable de les informer au sujet de leur rôle au sein d'une école inclusive.

Psychologues

Les psychologues ont beaucoup de difficulté à réaliser leur rôle en counselling, étant donné qu'ils passent beaucoup de temps à faire des évaluations. Puisque ce rôle n'est pas défini au niveau provincial, il existe un grand écart entre les tâches effectuées d'un district à l'autre.

Conclusion

En guise de conclusion, nous tenons à préciser que la responsabilité première d'une direction d'école est de voir au bon fonctionnement de l'école. Évidemment, elle ne peut tout assumer, elle ne peut être partout. Ainsi, elle cherche constamment à trouver un équilibre entre la gestion et la délégation des tâches dont elle est responsable. Lorsque la direction d'une école gère de façon efficace l'équipe stratégique et assure un accompagnement pédagogique des équipes collaboratives, nous observons une grande ouverture à l'égard des fondements de l'inclusion scolaire et les pratiques dans cette école sont alors davantage inclusives.

Les discussions avec le personnel des districts scolaires ont clairement indiqué qu'il est très difficile de recruter et de retenir des professionnels tels que les psychologues, les orthophonistes, les psychiatres et les enseignants-ressources dans les régions rurales et les centres urbains où la grande majorité est anglophone, comme à Fredericton et Saint John. Les districts scolaires qui desservent un milieu plutôt rural observent, depuis les dernières années, une diminution dans leurs effectifs scolaires. Ils sont convaincus que de nombreuses familles quittent des régions rurales pour des régions urbaines afin d'avoir accès à plus de services. Alors, puisque le nombre de professionnels est moindre dans les centres plus ruraux, les districts scolaires de ces milieux ont le double défi de fournir des services de qualité avec moins de personnel, en raison de la diminution du nombre total d'élèves.

Nous tenons à souligner deux points importants, soit l'absence d'une philosophie de l'inclusion dans nos établissements scolaires et l'écart entre les rôles de différents intervenants en milieu scolaire.

Dans un premier temps, il faut préciser que pour la majorité des écoles que nous avons visitées, peu de personnes semblent bien connaître la définition provinciale de l'inclusion scolaire et ses implications au sein de la classe, bien qu'en général, les gens adhèrent à sa philosophie. Ceci nous laisse croire que la thématique de l'inclusion scolaire ne fait pas partie du discours pédagogique de l'ensemble du personnel de l'école.

Dans un deuxième temps, les nombreuses exigences du système scolaire forcent les écoles à agir rapidement pour y répondre selon leur capacité et les moyens à leur disposition. Cette situation fait en sorte que les pratiques éducatives, tels le placement de l'élève, les services offerts ou l'assignation de tâches comme l'élaboration d'un programme d'adaptation scolaire, varient grandement non seulement d'une école à l'autre, mais aussi d'une classe à l'autre dans une même école. Il existe alors un très grand écart entre les rôles des différents membres du personnel scolaire, soit l'enseignant ou enseignante de la salle de classe, l'enseignant-ressource, l'assistant en éducation, le ou la psychologue scolaire et le conseiller ou la conseillère en orientation.

2.3 Enseignement et apprentissage

Les recherches démontrent que la réussite scolaire de chaque élève, y compris le succès de celui ou celle qui rencontre des difficultés d'ordre social ou pédagogique, est directement associée aux pratiques éducatives des enseignants et enseignantes (Acedo, 2008). Dans le contexte d'une école inclusive, où les classes sont composées d'élèves qui peuvent avoir des profils d'apprentissage très différents les uns des autres, l'enseignant et l'enseignante doivent connaître et pratiquer des méthodes et des stratégies d'enseignement leur permettant de répondre aux besoins de chaque apprenant et apprenante.

Lors des visites d'écoles, nous avons effectué des observations dans plus de 80 classes. D'après l'analyse de nos observations, les points suivants méritent d'être soulevés : la différenciation pédagogique, le modèle de littératie et les technologies en salle de classe.

Différenciation pédagogique

La différenciation pédagogique est un moyen stratégique permettant de répondre aux besoins d'un plus grand nombre d'élèves dans une salle de classe (Forsten, 2003). C'est une pratique qui permet à chacun et chacune d'atteindre les résultats d'apprentissage visés par l'entremise d'activités variées dans un milieu d'apprentissage commun pour tous. Tomlinson (2008), précise davantage les bienfaits de la différenciation pédagogique.

Dans des classes différenciées, l'enseignant fournit à chaque individu différentes manières d'apprendre le plus efficacement possible, en tenant pour acquis que la « carte routière d'apprentissage » de chaque élève est unique. Ces enseignants croient que les attentes relatives aux élèves doivent être élevées. Ils s'assurent que tous les élèves, autant ceux qui ont des difficultés que ceux qui sont avancés, travaillent plus qu'ils n'en avaient l'intention et atteignent plus d'objectifs qu'ils ne s'en croyaient capables (p. 3).

La plupart des enseignants et des enseignantes que nous avons rencontrés affirment avoir reçu une formation continue au sein des districts scolaires au sujet de la différenciation pédagogique. De plus, la formation initiale des enseignants et enseignantes offerte par l'Université de Moncton comprend un cours obligatoire en différenciation pédagogique. Malgré ces formations, dans la plupart des classes que nous avons visitées, l'enseignement traditionnel, c'est-à-dire magistral, était la seule approche utilisée auprès des élèves. De plus, nous avons constaté que, dans plusieurs écoles, le personnel choisit encore

de regrouper des élèves doués ou talentueux pour réaliser des projets d'enrichissement ou de rassembler des élèves ayant des difficultés d'apprentissage pour travailler toujours seuls à l'écart des autres élèves. Ce fait nous amène à questionner le niveau de transfert qui a lieu entre les formations reçues et la pratique qui s'ensuit en salle de classe.

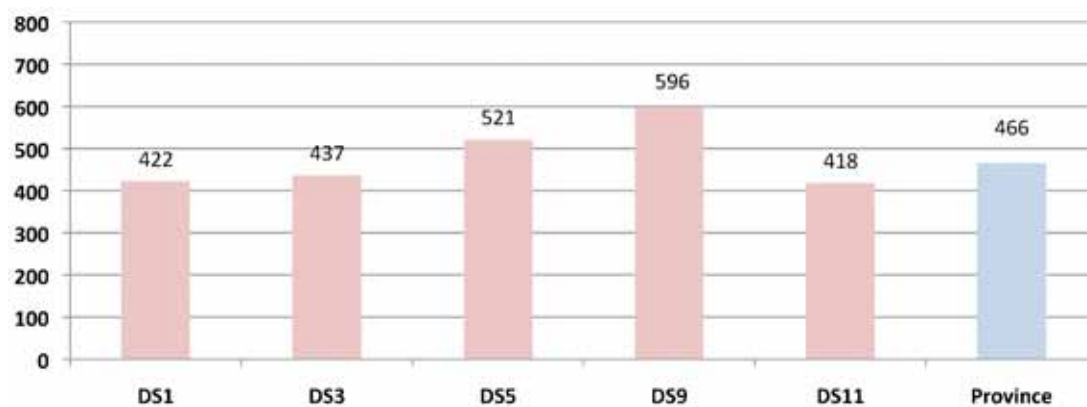
Un bon nombre d'enseignants et enseignantes ont mentionné les défis qu'ils rencontrent au sujet des programmes d'études. Premièrement, ils disent que le contenu des programmes est développé en ne tenant compte ni des élèves doués ou talentueux, ni de ceux qui rencontrent des difficultés d'apprentissage. Deuxièmement, selon ces enseignants, la structure des résultats d'apprentissage, c'est-à-dire ce que l'élève doit savoir, comprendre et être capable de faire, ne se prête pas à l'étape préparatoire d'activités différenciées. Nous réalisons que cette situation peut rendre les enseignants et enseignantes réticents à pratiquer la différenciation pédagogique.

Par conséquent, une question importante se pose à savoir quelle est la meilleure façon d'assurer un transfert des connaissances et des pratiques afin d'accompagner les enseignants et enseignantes pour qu'ils se sentent en mesure d'assurer la progression de chacun et chacune de leurs élèves.

Modèle de la littératie

La littératie semble être un modèle gagnant quant à l'accompagnement pédagogique des enseignants et enseignantes. La figure 5 présente le nombre d'élèves par enseignant en littératie dans les districts francophones. Dans la plupart des entrevues que nous avons menées, nous avons entendu que les enseignants et enseignantes de la maternelle à la deuxième année semblent connaître et appliquer les stratégies nécessaires pour enseigner la communication orale et écrite à l'ensemble de leurs élèves. Voici les éléments essentiels de cette pratique gagnante.

Figure 5 : Nombre d'élèves par enseignant en littératie dans les districts francophones.



Premièrement, une formation est offerte à un bon nombre d'enseignants et enseignantes qui deviennent par la suite des mentors en littératie. L'une des responsabilités importantes de ces mentors est l'accompagnement des enseignants et enseignantes de la maternelle à la deuxième année. Les mentors utilisent surtout la technique du modelage en salle de classe pour enseigner les stratégies gagnantes en littératie.

Deuxièmement, les mentors en littératie travaillent étroitement avec certains élèves qui nécessitent d'être guidés plus intensément au niveau de la lecture. Le progrès de l'élève est évalué régulièrement et des suivis sont effectués en collaboration avec l'enseignant ou enseignante de la salle de classe.

Le mentor en littératie devient alors un guide qui soutient l'enseignant et l'enseignante qui, à leur tour, deviennent outillés pour mieux répondre aux besoins de chacun de leurs élèves. Pour l'élève qui a besoin d'un peu plus d'aide, le mentor travaille avec lui, mais s'assure de surveiller son progrès et collabore étroitement avec son enseignant afin de transmettre à ce dernier un rapport du travail accompli.

Les technologies en salle de classe

Dans les écoles, les technologies de l'information sont présentes. Nous y trouvons des projecteurs multimédias, des tableaux interactifs, des I-Pod, des ordinateurs portables, des numériseurs, des logiciels et bien d'autres outils technologiques. D'ailleurs, il semble y avoir divers projets menés par les écoles, les districts scolaires et le Ministère où la technologie est l'outil d'apprentissage principal.

Malgré le fait que ces outils technologiques pourraient être utilisés pour permettre à l'enseignant ou enseignante d'inclure un plus grand nombre d'élèves dans le but d'atteindre les résultats d'apprentissage des programmes d'études, trop de projets regroupent encore les élèves selon leurs habiletés cognitives. Est-ce qu'il y aurait moyen d'arrimer ces divers projets à des pratiques inclusives? Lorsque cette question fut posée aux participants et participantes de l'étude, ils avouaient ne pas connaître l'utilité de la charge de ces outils technologiques surtout lorsque vient le temps de vouloir inclure tous les élèves de leur classe.

Conclusion

En guise de conclusion à cette partie du rapport, nous désirons souligner qu'à tous les paliers du système scolaire, nous avons observé des pratiques pédagogiques gagnantes, mais très peu d'enseignants et enseignantes, d'enseignants-ressources et d'assistants en éducation ont le temps de les partager avec les responsables qui se trouvent dans d'autres écoles et qui pourraient en bénéficier. Toutefois, dans un effort visant à partager ces pratiques, certains districts et écoles utilisent le portail de la province, quoique plusieurs nous expliquent qu'il n'est pas toujours facile d'y naviguer et qu'ils ne se sentent pas habiles à en manipuler les différentes fonctions. Il est important de préciser que le but premier du portail est celui du partage. Notons toutefois que les documents qui y sont déposés ne répondent pas nécessairement aux critères de pratiques gagnantes découlant de la recherche. Cette partie qui porte sur l'apprentissage et l'enseignement nous mène à considérer un thème relié à ces aspects, soit les formations offertes aux enseignants et enseignantes de la province.

2.4 Formation initiale et continue

Lors de nos visites, le thème de la formation initiale et continue a fait partie du discours de la plupart des participants et participantes à l'étude, c'est-à-dire que le personnel du MÉDPE, des districts scolaires et des écoles en a fait mention. Commençons d'abord plus spécifiquement par le thème de la formation initiale.

Formation initiale

Le message qui nous a été livré de la part du Ministère, des districts et des écoles indique clairement que la formation initiale des maîtres offerte présentement par l'Université de Moncton n'est pas suffisante pour outiller les enseignants et enseignantes afin qu'ils puissent gérer le dossier de l'inclusion scolaire. Par conséquent, ces instances demandent que le nombre de cours reliés aux stratégies et aux pratiques inclusives soit augmenté. Bien que la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton offre présentement aux étudiants et étudiantes trois cours obligatoires portant respectivement sur la psychopédagogie de l'enfant et de l'adolescent, l'élève en difficulté et la différenciation pédagogique, et quatre cours facultatifs, ce nombre semble nettement insuffisant. De plus, les différents intervenants du système scolaire affirment que la maîtrise en administration scolaire ne permet pas aux directions d'écoles de développer des habiletés dans l'accompagnement et la gestion du personnel quant à l'inclusion scolaire puisqu'aucun cours ne traite présentement de ce sujet. Enfin, la formation des conseillers et conseillères en orientation ne leur permet pas d'offrir du counselling sur le plan du comportement ou sur le plan social, car les cours de counselling offerts à l'Université de Moncton visent surtout le counselling de carrière. Ainsi, ces cours ne tiennent pas nécessairement compte du rôle du conseiller en orientation dans une école inclusive.

Quant à la formation initiale des assistants et assistantes en éducation, il est important de noter que la formation en français s'offre seulement au Collège communautaire du Nouveau-Brunswick-Campus de Campbellton. Donc, les dirigeants des districts scolaires francophones du sud-est de la province avouent qu'il est difficile de recruter des personnes ayant reçues cette formation. D'ailleurs, ils aimeraient que le Collège offre également cette formation dans leurs régions.

Enfin, la formation initiale des psychologues demeure une inquiétude importante pour les districts scolaires, car l'exigence du doctorat semble être une embuche qui entraîne d'autres défis quant au recrutement et à la rétention des psychologues scolaires.

Formation continue

Parmi les participants et participantes interrogés, la plupart se disent très intéressés à poursuivre une formation qui leur permettrait de mieux répondre aux besoins grandissants de leurs élèves. Les enseignants-ressources aimeraient participer aux formations concernant les programmes d'études, plus particulièrement à celles offertes en français et en mathématiques. Certains affirment qu'ils sont responsables d'élaborer des plans d'intervention à partir des programmes d'études, mais qu'ils participent rarement à des formations en cette matière. De tous les participants à l'étude, ce sont les assistants et assistantes en éducation qui soulèvent ce point le plus souvent. Ils désirent pouvoir suivre des formations au même titre que les enseignants et enseignantes puisqu'ils avouent être souvent les seuls responsables des apprentissages des élèves ayant un handicap ou des difficultés d'apprentissage.

De plus, plusieurs révèlent leurs inquiétudes quant aux compressions budgétaires en éducation. La plupart des personnes partagent la même opinion concernant l'importance de la formation et la possibilité d'y participer à l'extérieur de la province lorsque l'expertise s'y trouve, afin de perfectionner leurs pratiques pédagogiques. Selon elles, les animateurs francophones sont rares et ne sont pas nécessairement au Nouveau-Brunswick. Cependant, nous avons observé que malgré l'intérêt des enseignants et enseignantes à vouloir suivre des formations, peu d'entre eux semblent avoir tendance à se former par eux-mêmes, c'est-à-dire à lire des livres et à fouiller sur Internet pour s'éduquer. La raison qu'ils nous donnent pour expliquer ce phénomène est que les ressources éducatives les plus récentes sont presque toujours offertes en anglais.

Certification des maitres

La plupart des intervenants du milieu scolaire soulignent l'importance de réviser la certification des enseignants et enseignantes. Certains aimeraient que l'obtention du brevet d'enseignement reflète la réalité du système scolaire. Selon eux, pour l'obtenir, il devrait être essentiel de suivre des cours en inclusion scolaire, en pédagogie universelle et en différenciation pédagogique. D'autres intervenants apporteraient des changements au certificat d'aptitude à la direction des écoles afin d'y inclure plusieurs modules en inclusion scolaire. Par ailleurs, les agents pédagogiques des services aux élèves et plusieurs directions d'écoles souhaiteraient la création d'un certificat en enseignement ressource afin d'assurer une certaine expertise chez leur personnel. Enfin, les personnes interrogées ne veulent pas seulement dépendre de la bonne volonté des universités; elles suggèrent que le seul moyen de s'assurer qu'on puisse obtenir un personnel ayant la formation de base souhaitée est d'exiger celle-ci à l'aide des critères définis pour l'obtention du brevet d'enseignement et des différents certificats offerts par la province.

Conclusion

En guise de conclusion, nous désirons revenir sur un fait qui a été présenté précédemment, dans la partie 2.3 à la page 29 de ce document, et qui semble inquiéter bon nombre de personnes rencontrées lors de nos visites, soit le faible taux de transfert qui a lieu entre la formation que reçoivent les enseignants et enseignantes et la pratique en salle de classe. Par exemple, malgré le fait que plusieurs des districts ont grandement investi dans la formation en différenciation pédagogique, celle-ci a été peu remarquée lors de nos visites dans les écoles. Est-ce que les enseignants et enseignantes manquent d'outils ou de structures qui leur permettraient d'inclure dans leurs pratiques quotidiennes des méthodes plus inclusives? Est-ce qu'il y a lieu d'établir un meilleur arrimage des contenus qui leur sont offerts au niveau des formations initiale et continue? Quelles que soient les réponses à donner à ces questions, il sera important de se pencher sérieusement sur ces points afin de permettre à tous de connaître, comprendre et mettre en pratique le concept de l'inclusion scolaire.

2.5 Structures de collaboration

Selon Leblanc et Vienneau (2010), « dans la foulée des mouvements de l'intégration scolaire puis de l'inclusion, les différents services en adaptation scolaire ont dû passer de l'isolement à la collaboration » (p. 184). Le rôle de différents

Intervenants qui œuvrent auprès de l'élève en difficulté a changé au cours de dernières décennies. Que ce soit l'enseignant ou l'enseignante de la salle de classe, l'enseignant-ressource ou l'assistant en éducation, cette personne est appelée à relever le défi et à collaborer avec les autres qui interviennent auprès de l'élève (Leblanc, 2010).

Équipes collaboratives

Il existe plusieurs structures de collaboration au sein des écoles :

- les équipes stratégiques;
- l'équipe des conseillères en transition scolaire (CTS) qui dresse un portrait de l'ensemble des élèves entrant à la maternelle;
- les mentors en littératie qui accompagnent les enseignants et enseignantes en salle de classe; et
- les équipes collaboratives qui découlent des communautés d'apprentissage professionnelles (CAP).

L'équipe stratégique regroupe des intervenants internes et externes qui travaillent pour le bien-être de chaque élève de l'école. Parmi ces intervenants, notons la direction de l'école, l'enseignant-ressource, le psychologue scolaire, le travailleur social, l'intervenant en toxicomanie, etc. Même si cette structure est présente dans toutes les écoles francophones, nous observons que l'efficacité de cette équipe est directement liée au leadership de la direction de l'école.

L'équipe des CTS travaille depuis quelques années auprès des enfants du préscolaire pour évaluer leurs connaissances cognitives et leur développement social en vue de la rentrée à la maternelle. À la suite de cette évaluation, elle collabore avec l'école et accompagne les élèves à risque et leurs parents pour permettre une meilleure transition. Plusieurs intervenants du milieu scolaire soulignent l'importance de ce service, mais recommandent un arrimage entre celui-ci et les services en littératie.

Les enseignants en littératie forment une autre équipe collaborative qui semble être bien accueillie par l'ensemble des participants et participantes à l'étude. Ils fournissent au personnel enseignant des stratégies à modeler en salle de classe et l'accompagnent dans son travail avec l'élève qui rencontre une difficulté en lecture ou en écriture.

Quant aux équipes collaboratives, nous désirons expliquer davantage la nature et le fonctionnement de cette structure. D'abord depuis plus de trois ans, un temps de rencontre est réservé à l'horaire pour le personnel enseignant durant la journée scolaire, par exemple, le mercredi après-midi. Le personnel de chaque école a la responsabilité de déterminer la composition des équipes de travail. Le but optimal de toute équipe est l'amélioration des résultats scolaires. Lors des rencontres, les membres de l'équipe analysent les résultats scolaires de leurs élèves et déterminent les stratégies à utiliser auprès de ceux qui n'ont pas atteints les résultats attendus. Mentionnons que la collaboration au sein de ces équipes dépend directement du climat de confiance qui existe entre les enseignants et enseignantes, le fonctionnement de l'équipe et les objectifs que se sont fixés les membres de l'équipe.

Défis entourant la collaboration

Tel que mentionné ci-dessus, les équipes collaboratives assurent une structure qui donne de bons résultats et qui répond aux besoins d'accompagnement, d'évaluations et de suivis auprès de l'élève. Toutefois, il n'en est pas toujours ainsi lorsqu'il s'agit de collaboration entre individus. D'une part, il semble y avoir peu de collaboration entre l'enseignant ou enseignante, l'enseignant-ressource et l'assistante en éducation. Pourtant, ces individus forment un ensemble essentiel entourant l'élève en difficulté. Certains assistants en éducation nous ont confié qu'ils étaient informés seulement à leur arrivée en classe des activités pédagogiques qu'ils devaient faire vivre à l'élève.

D'autre part, la collaboration ainsi que le partage des ressources et des responsabilités entre les intervenants du milieu scolaire et ceux qui relèvent des ministères de la Santé, du Développement social et de la Justice, sont peu présents. Plus précisément, les intervenants en milieu scolaire revendiquent une plus grande transparence quant aux informations au sujet des dossiers confidentiels de l'élève. Comme l'a si bien signalé l'un des participants consultés : « Un enfant, un dossier ! ». Ainsi, les participants et participantes se demandent à qui reviennent le coût et la responsabilité de fournir certains soins

médicaux auprès de certains élèves. Néanmoins, la prestation des services intégrés (PSI), un projet piloté au district 09, semble prometteuse pour les élèves ayant des difficultés sur le plan de la santé mentale.

La prochaine section examine la thématique de l'équité, un point important du secteur francophone.

2.6 Équité

Lorsque nous parlons d'équité en éducation, il est essentiel de préciser que nous voulons dire chances égales pour chaque élève de la province du Nouveau-Brunswick. Bénéficier de chances égales implique que des facteurs tels que la langue et la culture de l'élève, le statut socioéconomique de sa famille, ses besoins particuliers, son orientation sexuelle ou encore son lieu de résidence n'empêchent pas cet élève de recevoir les services auxquels il ou elle a droit.

Afin de tenir compte de ces facteurs, cette partie du rapport porte un regard sur la dualité du système d'éducation de la province du Nouveau-Brunswick, les particularités des différentes régions francophones de la province et les différences entre les élèves.

La dualité du système d'éducation de la province du Nouveau-Brunswick

Premièrement, le système d'éducation du Nouveau-Brunswick respecte la dualité linguistique et culturelle des communautés francophone et anglophone de la province et, par le fait même, permet à chaque élève de recevoir une éducation soit en français, soit en anglais. L'élève fait alors partie d'un système qui met en valeur la richesse d'un milieu diversifié. Cette prémisse stipule que chaque élève, qu'il soit anglophone ou francophone, reçoit les mêmes services peu importe le secteur dans lequel il est inscrit.

Les participants et participantes de l'étude, à tous les paliers, soit ceux du Ministère, des districts scolaires et des écoles, spécifient l'importance pour le secteur francophone, le secteur minoritaire, de recevoir le financement qui lui permettra d'offrir les mêmes services que ceux du secteur anglophone. Ils soulignent qu'un financement au prorata du nombre d'élèves dans chaque secteur ne peut répondre au concept d'équité. Des facteurs tels que l'étendue des districts scolaires, le coût de l'achat des manuels scolaires en français ou encore les particularités des différentes régions de la province doivent entrer en ligne de compte lors de la distribution des fonds.

Les particularités des différentes régions francophones de la province du Nouveau-Brunswick

Dans un deuxième temps, examinons les particularités des différentes régions francophones de la province¹. Sur le plan des effectifs scolaires, les écoles francophones du sud du Nouveau-Brunswick vivent des réalités différentes comparativement à celles des régions du centre et du nord de la province. Les écoles du centre et du nord de la province se vident d'une partie significative de leur effectif scolaire, alors que celles du district 01, c'est-à-dire des régions de Moncton, Fredericton et Saint John voient le leur augmenter. À ce sujet, lors des différentes consultations, les participants et participantes à l'étude ont souligné les points suivants.

Régions du centre et du nord de la province

En ce qui concerne les écoles du centre et du nord du Nouveau-Brunswick, qui forment les districts 03, 05, 09 et 11, les participants et participantes à notre étude affirment que la réduction du nombre d'élèves a un impact direct sur les services et les cours au choix, comme les cours de droit, de musique ou de menuiserie, qui sont offerts à l'école. En d'autres mots, moins il y a d'élèves inscrits, moins il y a de services spécialisés et de cours au choix. Cette situation peut avoir un effet négatif sur la motivation des élèves et sur leur épanouissement.

1 En pratique, nous avons choisi de diviser le Nouveau-Brunswick en trois régions, c'est-à-dire le nord, le centre et le sud de la province. Les régions du nord et du centre englobent les districts scolaires 03, 05, 09 et 11, et celle du sud comprend le district scolaire 01.

De plus, dans un tel contexte, les enseignants et enseignantes du niveau secondaire doivent enseigner un plus grand nombre de matières différentes, ce qui exige plus de cours à préparer. Pour ce qui est du niveau primaire, il existe un plus grand nombre de classes multiprogrammes, par exemple, une classe réunissant les programmes des niveaux de troisième et quatrième années. Par conséquent, la gestion de groupes comprenant des élèves de niveaux différents et l'arrimage de plusieurs programmes d'études constituent un travail qui s'ajoute aux tâches du personnel enseignant. Il est aussi important de souligner que le personnel enseignant des écoles primaires et secondaires change souvent de niveaux, ce qui implique un retour à la case départ en ce qui concerne la préparation des cours.

Le fait que les régions éloignées du sud de la province perdent beaucoup de leur population influe également sur la probabilité que leurs districts scolaires puissent attirer et garder des professionnels qui assument les fonctions d'enseignants, de psychologues, d'enseignants-ressources, de cadres, etc. Notons particulièrement les difficultés qu'éprouvent ces régions à trouver et à conserver des professionnels francophones.

Enfin, dans la plupart des districts scolaires du centre et du nord de la province, les membres du personnel confirment que l'importance accordée à l'éducation, par les familles, semble avoir diminué au cours des dernières années. À titre d'exemples, ils mentionnent le manque occasionnel de disponibilité des parents pour des rencontres ayant lieu à l'école, une collaboration plus restreinte entre le parent et l'école, le taux important d'absentéisme chez certains élèves et un plus grand nombre de problèmes de comportement.

Région du sud de la province

Contrairement aux autres districts scolaires, le district 01 doit relever certains défis reliés à la problématique de l'augmentation de ses effectifs. Au courant de l'année scolaire, ses écoles manquent de fonds pour répondre à l'augmentation du nombre d'élèves qui ne se sont pas inscrits à l'automne. Ces élèves peuvent venir des autres districts scolaires comme d'une population immigrante en augmentation.

Le personnel des écoles du sud de la province se voit également obligé de régler des problèmes découlant de nouvelles situations particulières chez un bon nombre de leurs élèves. Plus précisément, soulignons l'arrivée d'enfants ou de jeunes réfugiés qui ont très peu fréquenté la salle de classe dans leur pays d'origine et celle d'immigrants qui ne parlent ni le français, ni l'anglais. Ce grand nombre de particularités rend la tâche difficile pour le personnel enseignant qui doit assurer le progrès de tous ces élèves.

Un autre fait, qui s'avère alarmant particulièrement pour les dirigeants des écoles du district 01, c'est le risque d'assimilation. Puisque la culture anglophone est très présente dans les villes de Moncton, Fredericton et Saint John, le personnel des écoles francophones doit travailler davantage pour intéresser les élèves à la construction identitaire, élément constitutif de l'une des deux missions spécifiques de ces écoles. La lutte est grande et exige beaucoup d'énergie et de ressources.

Les différences entre élèves

En troisième lieu, il est important de se pencher sur les différences qui existent entre les élèves. Ces différences peuvent être présentes dans un seul comme dans plusieurs districts francophones. Mentionnons les élèves immigrants, ceux de familles exogames, les élèves gais, lesbiennes ou bisexuels, ceux ayant des problèmes liés à la santé mentale, les élèves doués et talentueux, ceux dont la situation socioéconomique de la famille est inférieure, les élèves qui habitent en région isolée ou encore, ceux ayant un handicap ou une difficulté d'apprentissage ou d'adaptation. Nous avons entendu les participants et participantes stipuler que le système éducatif s'assure que, peu importe la différence, chaque élève reçoit, conformément à son droit, les mêmes services que ceux offerts aux autres élèves.

En guise de conclusion, nous voulons préciser qu'il existe une grande diversité au sein des cinq districts scolaires francophones de la province. Dans l'examen du prochain thème, nous remarquons que la reddition de comptes est un moyen essentiel pour assurer une répartition équitable des services auprès des élèves.

2.7 Financement et reddition de comptes

L'analyse de nos données permet de constater qu'il existe des écarts considérables entre les pratiques des différents districts scolaires, des différentes écoles voire même des différentes classes d'une même école. Plus spécifiquement, nous avons observé de grands écarts quant au rôle de l'enseignant-ressource, aux responsabilités de l'assistante en éducation et à l'accompagnement offert par l'enseignant ou enseignante à l'élève en difficulté.

La vision et le leadership qu'assument les dirigeants des districts scolaires et les directions d'écoles semblent directement liés aux pratiques administratives et pédagogiques entourant l'inclusion scolaire. Nous avons constaté qu'il existe trop de représentations différentes du concept de l'inclusion scolaire, ce qui fait en sorte que les décisions prises par ces leaders ne favorisent pas nécessairement l'établissement réel d'écoles inclusives.

Néanmoins, lors des rencontres, les participants et participantes ont mentionné à plusieurs reprises l'importance d'établir des paramètres clairs en ce qui a trait aux rôles des différents intervenants auprès des élèves en difficulté, tels la direction de l'école, les enseignants-ressources, les enseignants et enseignantes de la salle de classe et les assistants en éducation. Entre autres, les rencontres avec les parents ont révélé jusqu'à quel point les pratiques éducatives varient d'une classe à l'autre. Dans certaines classes ce sont les assistants en éducation qui planifient et enseignent la tâche d'apprentissage aux élèves qui ont des difficultés. D'ailleurs, certains parents avouent n'avoir jamais rencontré l'enseignant ou enseignante de leur enfant.

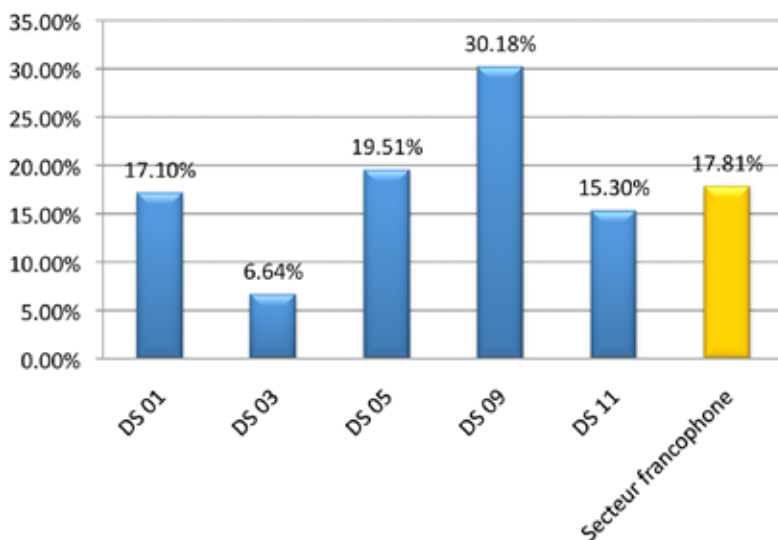
Les participants et participantes à l'étude ont aussi souligné l'importance de remettre sur pied un programme d'évaluation des écoles. Grâce à ce programme il serait possible d'établir un portrait plus juste quant aux pratiques qui existent dans les différentes écoles de la province. Cet outil leur permettrait également de reconnaître leurs forces et leurs défis dans leur travail vers l'atteinte d'objectifs communs.

Le huitième thème de ce rapport est celui du plan d'intervention.

2.8 Plan d'intervention

Le document du MÉDPE (2010), « Le plan d'intervention et l'équipe stratégique » (Voir annexe 11) est un outil d'accompagnement indispensable pour les membres des équipes stratégiques dans les écoles. À la suite de l'élaboration de ce document, de la formation a été offerte pour guider les différents intervenants qui participent à la rédaction du plan d'intervention pour l'élève qui rencontre des difficultés d'ordre pédagogique ou social. Cette démarche s'est révélée positive au sein du personnel des écoles primaires. Un plan d'intervention est élaboré pour la plupart sinon tous les élèves du primaire qui éprouvent des difficultés. Cependant, le plan d'intervention tel qu'il est présentement conçu ne répond pas nécessairement aux particularités des écoles secondaires. La figure 6 démontre une vue d'ensemble du nombre d'élèves francophones ayant un plan d'intervention.

Figure 6 : Pourcentage de plans d'intervention par district scolaire.



Toutefois, le succès que l'on peut attribuer à cet outil se situe sur deux plans. Le premier se trouve dans le fait qu'un seul document existe pour répondre aux besoins variés de l'ensemble des élèves et le deuxième est relié à la démarche entreprise par les intervenants pour accompagner l'enseignant avec l'élève.

En ce qui concerne le premier point, le plan d'intervention tient compte de la procédure à suivre pour aborder des problèmes d'apprentissage ou de comportement ainsi que pour rédiger un programme d'adaptation scolaire. Puisqu'il n'y a qu'un document pour un élève, il est plus facile de suivre et d'évaluer le progrès de ce dernier.

Pour ce qui est du deuxième point, la démarche suivie par l'ensemble du personnel des écoles se déroule comme suit. L'enseignant ou enseignante complète un plan d'action pour tout élève ayant une difficulté reliée à l'apprentissage ou au comportement. Ce plan comprend les stratégies que l'enseignant ou enseignante a mises en application pour venir en aide à l'élève. Si ces stratégies ne donnent pas les résultats escomptés, l'enseignant ou enseignante fixe une rencontre avec la direction de l'école qui peut soit offrir de nouveaux conseils, soit soumettre le cas aux membres de l'équipe stratégique de l'école.

De leur côté, les membres de l'équipe stratégique peuvent proposer de nouvelles stratégies ou élaborer un plan d'intervention si toutes les possibilités semblent avoir été épuisées. Lors de l'élaboration du plan d'intervention, une consultation avec les parents et d'autres intervenants est encouragée. L'enseignant-ressource assure la mise en œuvre du plan d'intervention en accompagnant l'enseignant ou enseignante, l'élève et les parents. L'évaluation continue des progrès de l'élève se fait périodiquement de sorte à modifier le plan si nécessaire.

Les membres de l'équipe stratégique désirent établir une bonne collaboration avec les parents lorsqu'il s'agit de la rédaction du plan d'intervention de leur enfant. Toutefois, ils sont conscients que certains parents peuvent être en désaccord avec certaines décisions prises. Lorsque des situations impliquant le désaccord des parents surgissent, il est important que ces derniers puissent faire appel de la décision. Ce thème sera abordé plus loin soit à la section 12, résolution de conflits et processus de médiation. Pour l'instant, enchaînons avec le neuvième thème, soit le milieu propice à l'apprentissage. Cette thématique vient appuyer l'importance d'une démarche collaborative au sein de l'école où l'équipe stratégique accompagne le personnel enseignant et assure les suivis au plan d'intervention pour des problèmes liés au comportement.

2.9 Milieu propice à l'apprentissage

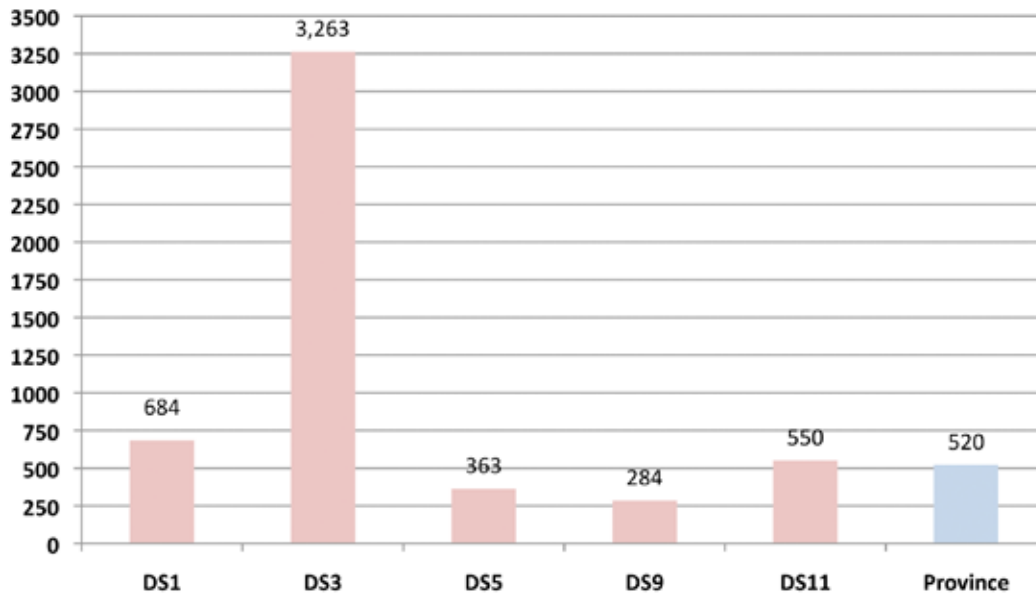
Lors des visites dans les différents districts scolaires et les écoles, la thématique des problèmes de comportement a fait surface, sans pour autant prendre plus d'importance que les autres problèmes soulevés. En questionnant davantage différentes personnes dans le système, nous nous sommes rendus à l'évidence que le comportement est effectivement un élément important. La gestion des comportements est en soi une composante qui nécessite la mobilisation de plusieurs intervenants. En effet, les membres du personnel des districts scolaires nous ont indiqué que le nombre de cas complexes et de problèmes associés à la santé mentale augmente grandement.

En général, les conseillers et conseillères en orientation ne s'occupent pas de la gestion des comportements dans les écoles francophones du Nouveau-Brunswick. Le rôle des conseillers et conseillères en orientation, plutôt axé sur la vie de carrière du jeune, n'incite pas la présence de ces personnes dans les écoles du niveau primaire, sauf si un projet pilote s'y trouve en expérimentation. Malgré le peu d'intervention de leur part sur le plan du comportement, certaines initiatives ont été mises sur pied dans diverses écoles du niveau secondaire en raison de l'augmentation des différents problèmes liés au comportement. Dans ces écoles, les conseillers et conseillères en orientation qui prennent part à un dossier lié au comportement ont une formation de base dans ce domaine. À titre d'exemple, notons des initiatives dans la gestion du stress ou de l'anxiété.

La gestion des comportements fait habituellement partie des tâches du psychologue scolaire. Il va sans dire que ce dernier doit accomplir plusieurs autres tâches telles que l'évaluation clinique des élèves qui manifestent des difficultés d'apprentissages ou la gestion des crises dans les écoles, alors, la gestion des comportements ne se situe pas nécessairement au premier plan. Par ailleurs, il faut ajouter que la présence d'équipes stratégiques au sein de chaque école est un atout pour la gestion des comportements. Dans la plupart des écoles on trouve un intervenant et parfois un mentor en comportement qui accompagne l'équipe stratégique. La figure 7 nous présente le nombre d'élèves par intervenant en gestion de comportement pour chacun des districts scolaires.

Ainsi, tel qu'expliqué au thème précédent, cette équipe peut se voir préparer un plan d'intervention en comportement qui devient un outil indispensable à l'accompagnement et au suivi de l'élève. Là où se trouve une équipe stratégique du district scolaire, la mobilisation de celle-ci offre un service supplémentaire permettant de mieux répondre aux situations inattendues qui surgissent dans les écoles. La structure des équipes stratégiques est en soi une formule gagnante au sein du système éducatif francophone du Nouveau-Brunswick.

Figure 7 : Nombre d'élèves par intervenant en gestion de comportement.



Pour ce qui est des problèmes liés à la santé mentale, plusieurs points sont soulevés, entre autres, la question des longues listes d'attente et l'escalade du nombre de jeunes en attente de services qui s'ensuit. De plus, il y a le manque de communication entre le système scolaire et les agences externes telles que les Services de la santé mentale au ministère de la Santé et le ministère de la Justice. Finalement, dans le domaine de la santé mentale, le partage de dossiers devient très pénible en raison de la nature confidentielle de l'information.

Enfin, il est important de mentionner l'importance de créer un climat de confiance et de collaboration avec les parents. Les nombreuses rencontres et les études de cas avec les parents sont des moyens qui favorisent cette collaboration.

Le prochain thème, soit celui des écoles secondaires, a fait l'objet de nombreuses discussions de la part des participants et participantes de cette étude.

2.10 Écoles secondaires

Les visites dans les écoles de différents niveaux ont permis de voir que des pratiques inclusives sont moins présentes dans les écoles secondaires que dans les écoles primaires. Plusieurs hypothèses peuvent être émises à cet égard; elles concernent, entre autres, la structure des établissements, la transition entre le primaire et le secondaire et la mission des deux établissements.

De façon plus spécifique, ces deux types d'établissement ont des structures différentes. Au niveau primaire, l'élève travaille avec un enseignant ou une enseignante de la classe ordinaire et quelques spécialistes tels que les enseignants d'éducation physique et de musique. L'enseignant ou enseignante de la classe ordinaire côtoie l'élève pendant toute la journée et ce, durant une pleine année scolaire. Il ou elle a alors le temps de bien connaître ses élèves. Au niveau secondaire, il en est tout autrement. L'élève doit apprendre à travailler avec plus de quatre enseignants ou enseignantes par semestre. Il va sans dire qu'au niveau secondaire, l'élève doit adopter de bonnes stratégies d'organisation et de gestion de temps. L'enseignant ou enseignante qui rencontre plus de cent élèves par jour doit aussi se doter d'excellentes stratégies de travail. En effet, il ou elle doit apprendre à connaître ses élèves très rapidement afin d'intervenir et de les accompagner adéquatement. Le temps est un facteur important ici puisque, pour la plupart des cours, l'enseignant ou enseignante accompagne l'élève pendant une demi-année. Il est alors important qu'il ou elle ait un accès rapide à l'information pertinente entourant ses élèves. Le plan

d'intervention tel qu'il existe présentement ne répond pas aux besoins du niveau secondaire puisque l'effort nécessaire pour le rédiger est trop exigeant en temps.

En plus, la transition entre l'école primaire et l'école secondaire pose un problème. Les élèves qui obtenaient certaines accommodations au niveau primaire peuvent se retrouver sans cette aide au niveau secondaire. Toutefois, plusieurs efforts sont déployés pour assurer le transfert des dossiers entre les écoles primaires et l'école secondaire.

Enfin, la mission éducative des deux établissements primaire et secondaire est différente. Au niveau primaire, l'accent est placé sur des apprentissages signifiants et des mécanismes d'étayage permettant d'atteindre les cibles visées. Si la plupart des enseignants et enseignantes des classes du primaire que nous avons visitées cherchent des moyens d'enseigner à tous les élèves dans une même classe, ceux et celles des écoles secondaires vivent une toute autre situation. Au niveau secondaire, l'enseignement est axé sur la maîtrise des concepts à l'étude. Le personnel enseignant est donc très préoccupé par les contenus des programmes d'études, les évaluations externes, les exigences du diplôme et la préparation aux études postsecondaires. Dans bien des cas, il s'attend également à ce que les élèves qui arrivent du primaire soient autonomes et organisés, et qu'ils aient les prérequis nécessaires. Finalement, en général, le personnel enseignant du niveau secondaire a peu de formation dans les stratégies de lecture, d'écriture, de numératie ou d'organisation.

Malgré les divers aspects de l'écart observé entre les deux niveaux scolaires, quelques enseignants et enseignantes du niveau secondaire exercent des pratiques inclusives. Notons, d'une part, l'enseignement de cours différenciés, le travail en projets ou encore l'utilisation de menus ouverts. Il est alors intéressant de constater qu'il existe de beaux modèles dans nos écoles secondaires. D'autre part, certains membres du personnel ont un discours pédagogique qui valorise les différences, mais ils ne peuvent pas nous donner des exemples précis d'application en salle de classe. Enfin, toutes les personnes du niveau secondaire qui ont fait partie des consultations ont démontré, lors des entrevues, qu'elles ont à cœur les valeurs de l'inclusion scolaire véhiculées. Cependant, au niveau secondaire, peu de personnes connaissent la définition de l'inclusion scolaire.

En conclusion, le peu de pratiques inclusives nous laisse croire qu'une grande partie du personnel enseignant du niveau secondaire ne sait pas comment adapter son enseignement pour en tenir compte. De plus, parmi les membres de ce personnel, certains pensent qu'une école secondaire inclusive est un concept utopique.

À ce point de notre rapport, nous pouvons aborder le prochain thème, soit l'enseignement alternatif.

2.11 Enseignement alternatif

D'après les observations faites dans les écoles francophones, les enseignants et enseignantes des cours d'art et d'éducation physique semblent avoir plus de facilité à inclure, dans leur enseignement, les élèves qui ont un handicap ou qui sont en difficulté d'apprentissage et d'adaptation. Pour ce qui est de l'enseignement des autres disciplines, la formation de groupes homogènes est une pratique plus courante. Il y a un lien étroit à établir entre l'enseignement alternatif et le thème de la *Formation initiale et continue* (la partie 2.4 à la page 31) abordé précédemment puisque moins le personnel enseignant se sent habile à gérer les différences individuelles des élèves à l'intérieur d'une même classe, plus il a tendance à vouloir regrouper ces derniers selon leurs habiletés.

Plusieurs types de regroupements ont été observés dans les différentes écoles visitées. Même si ces regroupements sont plus présents dans les écoles du niveau secondaire, ils existent tout de même dans certaines écoles primaires.

Voici un aperçu des genres de regroupements observés en ce qui concerne les élèves ayant un handicap ou étant en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation.

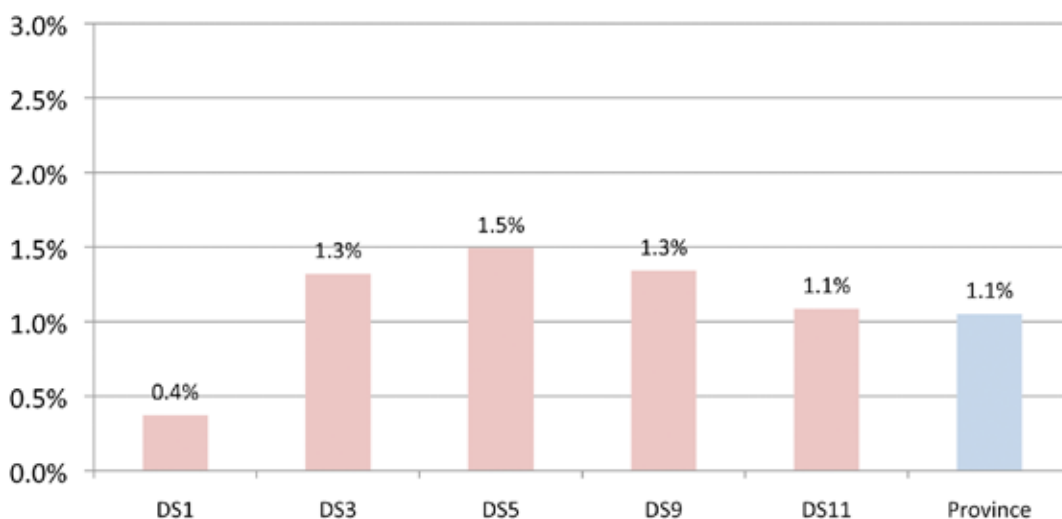
- Regroupement à temps partiel
 - Dans la salle de classe ordinaire, une assistante en éducation travaille avec un élève ou avec un petit nombre d'élèves pour une durée allant d'une période par jour jusqu'à toute la journée (situation observée dans les classes du primaire et du secondaire).
 - Pendant une période par jour, les élèves qui ont une difficulté en commun travaillent sur une même matière avec une assistante en éducation ou avec un enseignant-ressource (situation observée surtout au secondaire).

- Pour une ou deux périodes par semaine, l'enseignant-ressource ou l'assistant en éducation sort des élèves pour de la rééducation (situation observée au secondaire).
- Des classes de compétences essentielles ont été observées au secondaire.
- Des élèves sont placés individuellement dans un groupe d'élèves beaucoup plus jeunes durant quelques périodes de la journée, par exemple, une élève de la quatrième année suivait son cours de musique avec des élèves de la deuxième année.
- Regroupement à temps plein
 - Un enseignant ou une enseignante enseigne aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage, pendant toute l'année scolaire (situation observée au secondaire).
 - Dans un regroupement d'élèves ayant un handicap ou une déficience intellectuelle, ceux-ci travaillent toujours avec un enseignant ou une enseignante et des assistantes en éducation (situation observée au secondaire).
 - Un élève ayant un handicap ou une déficience intellectuelle est complètement retiré du groupe pour toute l'année scolaire et un assistant en éducation lui enseigne (situation observée au primaire et au secondaire).
 - Dans une école, une élève de la sixième année passe sa journée entière dans une classe de deuxième année.

Il est important de préciser que, dans certains cas, les élèves qui ont un handicap ou une déficience intellectuelle sont complètement isolés des autres. Ils peuvent être placés dans un couloir que les autres élèves fréquentent très peu, manger dans un coin isolé de la cafétéria et ne pas sortir avec les autres lors des récréations. De plus, certains arrivent à l'école et en partent à des moments différents.

- Centres alternatifs
 - Un enseignant ou une enseignante (parfois avec un assistant) est responsable d'un même groupe d'élèves qui vivent des situations d'ordre social difficiles et ne sont pas en mesure de côtoyer les autres élèves de l'école. Un tel groupe d'élèves peuvent se retrouver dans des locaux complètement à l'extérieur de l'école ou dans l'école, mais à l'écart des autres. Les programmes d'enseignement qui leur sont destinés sont préparés sur mesure et se concentrent sur le développement d'habiletés essentielles, par l'entremise d'activités pédagogiques spéciales qui répondent aux champs d'intérêt des jeunes (situation observée au secondaire).

Figure 8 : Pourcentage d'élèves francophones inscrits dans des classes alternatives.



En guise de conclusion, nous pouvons résumer cette section en affirmant que nos écoles primaires et secondaires comprennent plusieurs regroupements que nous pouvons qualifier d'homogènes.

Finalement, le dernier thème abordé dans ce rapport traite de la résolution de conflits et le processus de médiation.

2.12 Résolution de conflits et processus de médiation

Des consultations ont eu lieu avec des parents d'élèves ayant un handicap ou une difficulté d'apprentissage ou d'adaptation (ÉHDAA) ainsi qu'avec des partenaires sociaux. Les discussions ont révélé de l'information importante au sujet d'un manque de recours de la part des parents lorsque des décisions sont prises à l'égard de leur enfant et qu'ils les contestent.

Les deux groupes, soit les parents et les partenaires sociaux, déplorent le fait que les parents ne puissent pas faire appel d'une décision qui a été prise à l'égard de leur enfant et qu'ils considèrent comme insatisfaisante. Cette décision peut être prise au niveau de l'école comme au niveau du district scolaire. Si les parents ne sont pas satisfaits de la démarche d'accompagnement ou de la nature des services mis à la disposition de leur enfant, ils veulent pouvoir en faire appel avant que la plainte ait à se rendre à des instances plus élevées. Présentement, les parents sentent qu'ils sont pris dans un système où ils ne peuvent faire entendre leur voix. Notons que cette lacune a été le motif de recommandations dans le rapport MacKay (2006).

La prochaine partie de ce rapport présente les recommandations qui découlent des analyses qui ont été présentées ci-dessus.

Table des matières

Remerciements	47
Contexte	49
Partie I : Le point sur le rapport MacKay	51
Partie II : Consultations auprès du personnel des districts	55
1. Méthodologie	55
2. Constats généraux	55
3. Conclusion	58
Partie III : Consultations auprès du personnel scolaire	60
1. Méthodologie	60
2. Constats généraux	61
3. Conclusion	63
Partie IV : Consultations auprès des intervenants et des partenaires	65
1. Méthodologie	65
2. Constats généraux	65
3. Conclusion	66
Partie V : Résultats des consultations	67
1. Introduction	67
2. Thèmes importants	67
2.1 Leadership	67
2.2 Rôles et responsabilités	70
2.3 Enseignement et apprentissage	77
2.4 Perfectionnement professionnel	79
2.5 Structures de collaboration	82
2.6 Équité	86
2.7 Financement et responsabilité	88
2.8 Plans d'apprentissage personnalisés (PAP)	90
2.9 Milieu propice à l'apprentissage	93
2.10 Écoles secondaires	95
2.11 Éducation alternative	97
2.12 Processus de médiation et de résolution de conflits	100
3. Observation finale	101

Liste des figures

- Figure 1 : Rapport entre élèves et enseignants-ressources par district scolaire 71
- Figure 2 : Rapport entre élèves et conseillers en orientation/enseignants orienteurs par district scolaire . . 72
- Figure 3 : Rapport entre élèves et travailleurs scolaires de soutien par district scolaire. 73
- Figure 4 : Rapport entre assistants en éducation et élèves par district scolaire 73
- Figure 5 : Écart entre le budget total et les dépenses au poste des services aux élèves 89
- Figure 6 : Pourcentage (%) d'élèves qui ont des PAS par district scolaire 91
- Figure 7 : Pourcentage (%) d'élèves qui ont un PAS personnalisé et modifié par district scolaire. 91
- Figure 8 : Pourcentage (%) d'élèves suspendus selon la durée et le district scolaire 94

Remerciements

Nous aimerions tout d'abord remercier le ministre de l'Éducation et du Développement de la petite enfance (MÉDPE) de nous avoir donné l'occasion de participer à ce projet. L'engagement envers l'inclusion scolaire au Nouveau-Brunswick dure maintenant depuis plus de 25 ans, à la suite de l'adoption du projet de loi 85 en 1986. Les gouvernements qui se sont succédé ont maintenu cette vision, et les résultats pour les élèves et les communautés se sont révélés positifs. Le mandat que nous a confié le ministre au début du projet est inhérent à la promesse du gouvernement d'élaborer et de mettre en œuvre un plan d'action renouvelé.

Nous sommes reconnaissants envers le ministre Jody Carr, les sous-ministres Roger Doucet et Wendy McLeod-MacKnight, ainsi qu'envers les autres représentants du MÉDPE de leur collaboration et de leur soutien.

Nous sommes aussi redevables aux membres du personnel du MÉDPE qui nous ont fourni des renseignements et éclaircissements à divers égards :

- Gina St-Laurent et Julie McIntyre, Direction des services aux élèves, secteur francophone;
- Brian Kelly et Kimberley Korotkov, Direction des services aux élèves, secteur anglophone;
- Inga Boehler et Sean Wiseman, *Professional Learning Services*, Direction, secteur anglophone;
- Luc Paulin, Michel Pitre, Kevin Tutt et Guy Richard, Direction des finances et services;
- Zoe Watson, sous-ministre adjointe, secteur anglophone, et Marcel Lavoie, sous-ministre adjoint intérimaire, secteur francophone.

Des remerciements tout particuliers à Rachelle Kieley, secrétaire administrative, Cabinet du ministre.

Nous aimerions aussi exprimer notre gratitude aux personnes suivantes qui nous ont prêté assistance relativement à d'importants aspects du projet :

- John Wetmore, ancien directeur d'école, Woodstock;
- Jan Pelkey, ancien directeur d'école et agent pédagogique des services aux élèves, district de Fredericton;
- Tanya Whitney, directrice d'école, Saint John;
- Shelley MacLean, conseillère, services aux élèves, Woodstock.

Merci également aux directrices et directeurs suivants, ainsi qu'à leurs adjointes et adjoints qui nous ont accueillis dans leur école et nous ont fait part de leurs commentaires et de leurs suggestions relativement à notre plan d'action :

- Angela Pleshka, directrice d'école primaire, Petitediac Regional School, DS 02;
- Kevin Williams, directeur adjoint, Edith Cavell School, DS 02;
- Celinda Van Horne, directrice, Hampton High School, DS 06;
- Carolyn Osborne Whalen, directrice, Macdonald Consolidated School, DS 06;
- Tina Estabrooks, directrice, Centennial Elementary School, DS 08;
- Lesley O'Leary, directrice, Vincent Massey Elementary School, DS 10;
- Heather Hogan, directrice adjointe, Southern Carleton Elementary School, DS 14;
- Linda Justason, directrice, Florenceville Middle School, DS 14;
- Debra Walls, directrice adjointe, Parkwood Heights Elementary School, DS 15;
- Vivian Kierstead, directrice, Dr. Losier Middle School, DS 16;
- Bonnie Worrall, directrice, Geary Elementary School, DS 17;

- Aleida Fox, conseillère en orientation, Fredericton High School, DS 18;
- Gary Gallant, directeur, Devon Middle School, DS 18;
- John Hamilton, directeur adjoint, Bliss Carman Middle School, DS 18.

Le travail de la chef d'équipe francophone et collègue Angèle AuCoin et de sa talentueuse associée Jacqueline Boudreau a été tout simplement impressionnant, et ce fut un privilège d'avoir l'occasion d'échanger nos points de vue et nos idées sur les façons d'améliorer les écoles du Nouveau-Brunswick.

Merci également à Robin Crain, ancienne enseignante, conseillère en orientation, directrice et agente pédagogique responsable des services aux élèves pour le district no 14, qui a été un membre inestimable de l'équipe. Son engagement envers les élèves et sa recherche de stratégies pour accroître les capacités de leurs enseignants à les aider efficacement a été manifeste tout au long du processus.

Enfin, nous souhaitons exprimer notre reconnaissance à tous les enseignants, directeurs d'école, directeurs généraux, membres du personnel des districts, parents, élèves, ainsi qu'aux intervenants et partenaires en éducation qui nous ont fait part de leurs réalisations, de leurs préoccupations, de leurs espoirs et de leur vision de l'avenir de nos écoles. Certaines des idées qu'ils nous ont communiquées se retrouvent certainement dans les pages de ce rapport.



Gordon L. Porter, C.M., C.A.S., LL.D.

Contexte

En 2005, la ministre de l'Éducation a confié à M. Wayne MacKay le mandat de réaliser un examen de l'inclusion dans les écoles du Nouveau-Brunswick. À l'achèvement de cette tâche, en 2006, M. MacKay a présenté ses conclusions, accompagnées de 95 recommandations spécifiques destinées à améliorer l'inclusion de tous les élèves dans les écoles de la province. Depuis la publication du document désigné maintenant comme le « rapport MacKay », un bon nombre des recommandations proposées par son auteur sont en voie d'application.

En décembre 2010, le ministre Carr a annoncé qu'une partie de son mandat, en sa qualité de ministre de l'Éducation, consistait à faciliter un examen de l'état de la situation relativement à l'inclusion scolaire et aux mesures qui ont été prises pour donner suite aux recommandations du rapport MacKay. Le ministre Carr a également annoncé qu'il a retenu les services de M. Gordon Porter, avec l'assistance de Mme Angèle AuCoin, pour entreprendre cette tâche, et a déclaré que cette équipe

« dirigera un processus d'examen et de résolution des problèmes auxquels doivent faire face nos élèves, leurs parents, les enseignants et les écoles. Cette démarche sera axée sur les stratégies et les mesures qui rehaussent les gestes que nous posons dans les salles de classe et les écoles, et qui nous mèneront là où nous voulons aller... Le mandat de l'examen comprendra tous les programmes et services qui répondent aux besoins d'apprentissage de notre population diversifiée d'élèves, comprenant des enfants ayant des handicaps, des élèves qui proviennent d'une autre culture ou des Premières Nations, des élèves doués, des élèves considérés comme étant vulnérables, à risque, et autres.

L'examen recueillera des informations des écoles et des districts, de même que des intervenants et des partenaires du processus éducatif. Cette initiative nous permettra de nous engager dans un processus visant à actualiser et rafraîchir nos connaissances sur les enjeux actuels auxquels sont confrontés nos élèves et nos enseignants, et de déterminer les mesures que nous pourrions appliquer pour améliorer notre degré de succès à fournir une éducation inclusive appropriée à tous nos élèves. »

(Le ministre Carr, dans une note publiée le 17 décembre 2010.)

Immédiatement après cette annonce, M. Porter et Mme AuCoin ont entrepris de déterminer les méthodes pour la conduite de l'examen de l'inclusion scolaire dans les écoles anglophones et francophones de toute la province. La note de décembre 2010 du ministre Carr a été suivie d'autres notes des sous-ministres adjoints anglophone et francophone aux conseils d'éducation de district et aux directeurs généraux des districts scolaires en janvier 2011, les informant du but de l'examen ainsi que des renseignements et de la collaboration dont les directeurs du projet auront besoin de la part du personnel des districts pour mener leur tâche à bien.

Huit personnes, soit quatre francophones et quatre anglophones, choisies en fonction de leurs antécédents, de leur vaste expérience et de leurs connaissances en matière d'inclusion scolaire, ont été désignées pour seconder les directeurs du projet. À la suite de la rencontre avec des représentants du MÉDPE pour formaliser les étapes du processus de consultation et cerner les indicateurs de réussite afin de guider les équipes d'examen durant leurs visites, des équipes de projet ont été formées dans chaque secteur, et leurs membres ont participé à des séances d'orientation destinées à leur fournir les informations utiles pour entreprendre des consultations et procéder à des observations dans des écoles de la province.

Conformément au mandat reçu du ministre Carr, l'équipe d'examen s'est également rendue dans chaque district scolaire et a rencontré les dirigeants ainsi que le personnel des services aux élèves afin de s'informer des points forts et des défis associés à l'inclusion scolaire à l'échelon du district. Il était aussi crucial de recueillir les commentaires des parents, des élèves, des intervenants et des partenaires en éducation; par conséquent, l'équipe d'examen a organisé des rencontres de consultation avec les représentants de ces groupes et a ainsi eu l'occasion d'entendre le récit d'expériences vécues par les personnes qui seront directement touchées par cet examen et ses résultats.

Au cours de l'automne 2011, l'équipe d'examen a rencontré les présidents des 14 conseils d'éducation de district de la province. Ces rencontres ont été suivies d'un deuxième groupe de discussion avec les cadres supérieurs de chacun des neuf districts scolaires anglophones et des cinq districts francophones, dont les directeurs généraux, les directeurs de l'éducation, le personnel des services aux élèves et les agents pédagogiques du district.

Le processus d'examen a abouti à la publication de ce rapport qui expose les renseignements les plus récents sur les mesures prises pour mettre en œuvre les recommandations de M. MacKay.

Le présent rapport, « *Renforcer l'inclusion, renforcer les écoles : Rapport sur l'examen des programmes et des pratiques d'inclusion dans les écoles du Nouveau-Brunswick : Plan d'action pour la croissance* », offre des stratégies aux échelons du système, des districts, des écoles et des salles de classe.

Le plan d'action présente 12 thèmes importants qui sont ressortis des consultations dans les districts, les écoles et auprès des intervenants, et il offre un sommaire des réflexions, des expériences et des points de vue exprimés par les représentants de chacun de ces groupes.

Enfin, ce rapport témoigne de l'engagement envers l'inclusion scolaire manifesté par nos gens et nos communautés au cours des 25 années écoulées depuis que le projet de loi 85 nous a placés sur cette voie. Nous sommes persuadés que, grâce à l'investissement dans les mesures présentées dans ce rapport, soutenues par les dirigeants à tous les échelons, nous pourrons ensemble rehausser et améliorer l'expérience éducative de tous les élèves dans les écoles du Nouveau-Brunswick.

Partie I :

Le point sur le rapport MacKay

En 2004, M. Wayne MacKay a reçu le mandat du ministère de l'Éducation de procéder à un examen de l'état de la situation relativement à l'inclusion scolaire au Nouveau-Brunswick. Cet examen s'insérait dans le cadre du plan stratégique de 10 ans du Nouveau-Brunswick en matière d'éducation présenté dans le *Plan d'apprentissage de qualité (PAQ)*. L'examen découle, en quelque sorte, du PAQ et constitue une composante importante du plan stratégique visant à améliorer l'expérience éducative des élèves de la province. Environ un an et demi plus tard, après 35 rencontres de consultation auprès de plus de 700 personnes, un rapport intitulé *Relier le soin et les défis : Utiliser notre potentiel humain/L'inclusion scolaire : Étude des services en adaptation scolaire au Nouveau-Brunswick* a été rendu public. Fondées sur l'apport des intervenants, 95 recommandations, accompagnées de leurs échéanciers, ont été rédigées et structurées autour de huit thèmes généraux jugés indispensables pour la prestation de programmes et services d'inclusion scolaire de qualité.

(D'après le résumé de l'auteur « *Liens entre l'aide et les défis : Utiliser notre potentiel humain/Inclusion scolaire : Étude des services en adaptation scolaire au Nouveau-Brunswick* », MacKay, 2005.)

Il est juste de dire qu'une seule étude, si approfondie soit-elle, ne peut remédier à tous les problèmes complexes que comporte la mise en œuvre d'un système d'éducation véritablement inclusif. Les principaux thèmes abordés dans cet examen, accompagnés des domaines associés de recommandation et des mesures prises pour répondre aux besoins, sont présentés ci-dessous.

Exigences au chapitre des services

Les recommandations de cette section sont issues de l'examen des adaptations raisonnables pour les élèves exceptionnels, des rapports relatifs aux normes de services professionnels et de la prestation de services intégrés. Un nombre considérable de recommandations dans ce rapport portaient sur des méthodes alternatives de prestation de services éducatifs. À l'heure actuelle, un modèle de prestation de services intégrés (PSI) a été conçu et a fait l'objet d'un essai pilote dans deux endroits au Nouveau-Brunswick : le district scolaire no 10 du secteur anglophone, et le district scolaire no 9 dans le secteur francophone. Les adaptations raisonnables à l'intention des élèves exceptionnels ont été effectuées par le truchement d'une série de services internes présentés par la Commission des droits de la personne du Nouveau-Brunswick au personnel enseignant et à d'autres groupes d'intervenants. Les rapports des normes de services professionnels ont été définis dans ce document. Cependant, les groupes professionnels, y compris ceux du milieu de l'éducation, n'ont pas encore atteint cette norme de service pour un certain nombre de raisons, notamment la difficulté à attirer du personnel compétent, les contraintes budgétaires et le manque de places pour la formation dans les programmes professionnels.

Changements systémiques et dans le milieu d'apprentissage

Les recommandations dans cette section visaient la composition des classes, les options professionnelles, l'impact de l'immersion en français, le langage des signes, les programmes d'études inclusifs, les transitions aux études postsecondaires, les installations scolaires, le transport, la discipline des élèves, la discipline et les handicaps, et la sécurité en milieu scolaire. La mise en œuvre de plusieurs des recommandations dans ce domaine est en cours. En premier lieu, de 2008 à 2010, une initiative concertée entre le ministère de l'Éducation et la New Brunswick Teachers' Association a proposé des « subventions pour la composition des classes » sur demande, basées sur des circonstances et des besoins individuels. Deuxièmement, l'immersion en français a été revue, et un nouveau programme, de même que des filières d'accès à la langue, ont été créés. Il reste encore à déterminer une structure de soutien explicite pour les élèves qui éprouvent des difficultés à maîtriser le français langue seconde.

Dans la portée des recommandations de cette section, les principes de la conception universelle de l'apprentissage (CUA) et les pratiques connexes ont également été répertoriés comme moyens de rendre nos programmes d'études plus inclusifs. Le personnel des programmes et services éducatifs a offert aux enseignants de la formation en cours d'emploi fondée sur ce modèle d'adaptation, et les documents connexes intégreront ces principes. Récemment, deux nouvelles ébauches de

documents de programme, « Wellness through Physical Education » et « Modern History 112 » ont fait l'objet d'un examen par des experts dans le domaine de la CUA afin de vérifier que les documents réaffirment les principes généraux de la conception universelle, et le nouveau programme de mathématiques de quatrième année a été adopté en raison de sa structure qui tient compte des besoins d'une grande diversité d'apprenants. La politique 703 a été réexaminée et mise à jour pour inclure la médiation et les handicaps des élèves. En outre, les installations des écoles et le transport scolaire ont été évalués relativement à l'accessibilité. Un forum sur l'intimidation a été organisé à l'automne 2009 pour appuyer l'amélioration du milieu d'apprentissage pour tous les élèves. À l'heure actuelle, aucune initiative n'a été entreprise par rapport à la discipline et aux élèves exceptionnels.

Répondre aux besoins des élèves

Les recommandations de cette section traitaient des communications concernant les handicaps, les règlements sur le processus de planification, la prestation des services aux élèves autochtones, la stratégie sur les troubles d'apprentissage, la stratégie sur l'enrichissement, la stratégie sur l'autisme, l'évaluation des élèves, et la technologie d'aide à l'apprentissage. La mise en œuvre de ces recommandations a été amorcée et comprend une nouvelle entente sur l'amélioration des droits de scolarité avec les communautés des Premières Nations afin d'harmoniser et d'accroître les services aux élèves des Premières Nations à la maternelle, dans les écoles publiques et les écoles gérées par les bandes, particulièrement dans le domaine des services de soutien aux élèves.

En ce qui a trait aux stratégies recommandées, une stratégie sur les troubles d'apprentissage intégrant un modèle de réaction à l'intervention a été élaborée en 2008–2009. Le personnel des services aux élèves a organisé ou offert un certain nombre de séances de formation sur ce modèle, selon une formule de perfectionnement professionnel en personne et en ligne; ces cours ont été conçus par le ministère de l'Éducation en collaboration avec des professionnels dans le domaine. En outre, nombreux sont les enseignants dans toute la province à avoir suivi une formation approfondie fondée sur des données probantes en matière d'interventions en littératie et numératie, de même que de stratégies de mesure et d'évaluation pour vérifier les progrès des élèves. Un cours en ligne a également été offert pour aider les enseignants à acquérir des compétences et à consolider leur assurance pour la mise en œuvre de stratégies d'enrichissement pour tous les élèves dans le cadre de la stratégie globale à cet égard. Les enseignants qui poursuivent des études pour l'obtention d'une maîtrise en éducation de l'Université du Nouveau-Brunswick peuvent faire une demande de crédits de cours au niveau de la maîtrise en présentant une preuve de réussite des formations en ligne sur l'enrichissement ou le modèle de réaction à l'intervention.

Débutant en 2005–2006, la mise en œuvre de la stratégie provinciale sur l'autisme comportait annuellement la formation de quelque 100 membres du personnel scolaire, dont des enseignants-ressources et des assistants en éducation des secteurs anglophone et francophone, par le truchement du programme de formation en intervention auprès des enfants autistiques du College of Extended Learning de l'Université du Nouveau-Brunswick. À l'heure actuelle, quelque 50 enseignants-ressources et 200 assistants en éducation ont été formés. À la suite du transfert des services à la petite enfance au ministère de l'Éducation pour former le nouveau ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance (MÉDPE), le programme de formation sur l'intervention auprès des enfants autistiques d'âge préscolaire et le programme concernant les élèves de la maternelle à la 12e année se trouvent consolidés, et les programmes de formation destinés aux secteurs francophone et anglophone pour ces deux groupes seront offerts à l'interne dans le but de maintenir et d'étendre cette initiative de formation.

La technologie d'aide à l'apprentissage était un point de préoccupation signalé dans le rapport MacKay, et les fonds accordés à ce poste budgétaire des écoles ont dès lors été augmentés. Outre les technologies d'aide adaptée et les systèmes de suppléance à la communication nécessaires pour certains élèves, des systèmes de champ acoustique (système de modulation de fréquence) ont été mis à la disposition des écoles par l'intermédiaire de l'initiative d'apprentissage du XXIe siècle instaurée en 2009 en soutien à l'apprentissage de tous les élèves dans les salles de classe où ces systèmes ont été installés.

Plusieurs des recommandations de cette section sont en voie d'être concrétisées, mais certaines tâches additionnelles dans ces catégories n'ont pas encore été abordées. À l'heure actuelle, il n'existe pas de stratégie officielle de communication au sujet de l'inclusion scolaire des élèves ayant des besoins particuliers, ni de processus de transmission de l'information.

Intervention précoce et transition à l'école

Les recommandations, comme le laisse entendre le thème, examinent l'intervention précoce auprès des enfants ciblés et les services préscolaires qui leur sont destinés. Ces recommandations visent plus particulièrement les élèves des Premières Nations. La mise en œuvre des recommandations de cette section comporte la création des services de transition à l'école comprenant l'Évaluation de la petite enfance – appréciation directe (ÉPE-AD) à laquelle sont soumis tous les élèves qui entrent à la maternelle, ainsi que les services d'intervention en soutien à la préparation à l'entrée à l'école. Cette initiative de planification de la transition s'étend aussi aux communautés des Premières Nations. De plus, le passage des services à la petite enfance au nouveau MÉDPE favorisera une meilleure collaboration relativement aux mécanismes de soutien à la transition.

Collaboration et communication continues

Les recommandations de cette section comprennent un plan officiel de communication portant sur la sensibilisation à l'égard des handicaps et invitent la participation des conseils d'éducation de district et des comités parentaux d'appui à l'école relativement aux recommandations et aux mesures de suivi du rapport MacKay. Cependant, mis à part quelques renseignements sur des mesures émanant du rapport MacKay au Comité interministériel sur l'inclusion scolaire et aux représentants des conseils d'éducation de district, très peu a été fait pour informer et mobiliser ces intervenants.

Définition de l'inclusion scolaire

Les recommandations comprennent la rédaction d'un préambule à la *Loi sur l'éducation* pour ajouter les principes directeurs et les valeurs de l'inclusion, de même que pour établir une définition de l'inclusion et retirer le terme « élève exceptionnel » de la Loi. Une nouvelle définition de l'inclusion a été établie; cependant, aucune politique de travail n'a été formulée à l'intention des intervenants. De plus, la *Loi sur l'éducation* n'a pas été modifiée pour rendre compte des changements recommandés au terme « élève exceptionnel », ni aux articles 11 et 12. En outre, les règlements sur le processus de planification en vue d'élaborer et d'évaluer le plan éducatif pour les élèves qui pourraient nécessiter une planification ou des mesures de soutien additionnelles n'ont pas été établis.

Responsabilité

Les recommandations de cette section portent sur les services d'amélioration des écoles dans le but de créer un cadre de responsabilité pour une inclusion scolaire efficace qui comprend le plan provincial d'amélioration, les plans d'amélioration des districts et les plans d'amélioration des écoles, les vérifications législatives et les rapports annuels. Une stratégie visant à améliorer ces points prévoyait de cerner les facteurs ayant une incidence sur la culture et l'inclusion scolaire pour tous les élèves, et d'intégrer un nombre accru de ces indicateurs dans le processus d'examen des écoles; cette stratégie est présentement à l'étape de la mise en œuvre.

En ce qui concerne la structure hiérarchique dans le processus de planification des améliorations de l'inclusion scolaire, certains indicateurs ont été déterminés, mais aucune structure officielle n'a été mise en place. Il n'existe pas non plus de structure hiérarchique institutionnelle en ce qui concerne l'inclusion scolaire à l'heure actuelle.

Définition des rôles, formation et évaluation du personnel

Les recommandations portent sur les exigences en matière de compétences et de connaissances relatives à l'inclusion, la formation en cours d'emploi et le perfectionnement professionnel requis, de même que sur les rôles et responsabilités du personnel enseignant. Le ministère de l'Éducation travaille à l'élaboration d'un document qui précisera les compétences et connaissances exigées des enseignants-ressources et des autres membres du personnel des services aux élèves, fondées sur le « livre rouge » du *Council for Exceptional Children*. De plus, les normes relatives à la formation initiale des enseignants débutants ont été définies afin de faire figurer la compréhension de la diversité en tant que compétences et connaissances nécessaires dans les tâches et les responsabilités des postes d'enseignant.

Autres recommandations

Des recommandations additionnelles du rapport MacKay portent sur les chaires fondées en inclusion scolaire dans les établissements d'enseignement postsecondaire, le processus de médiation et la formation dans ce domaine, l'accessibilité aux établissements d'enseignement postsecondaire, et un examen du rôle et des services de la Commission de l'enseignement spécial des provinces de l'Atlantique (CESPA). La possibilité de création de chaires en inclusion scolaire dans différents établissements d'enseignement postsecondaire a été explorée après la publication du rapport MacKay, mais l'initiative n'a pas eu de suite. En ce qui concerne la médiation et la formation sur ce processus, 27 personnes de huit districts scolaires de la province ont reçu la formation pour être reconnues en tant que médiateurs nationaux certifiés; aucun processus explicite n'a toutefois été mis en place pour la prestation de ce service. Enfin, en ce qui a trait à l'accessibilité aux établissements d'enseignement postsecondaire, le MÉDPE a pris part à des discussions au sujet de la stratégie du Plan d'action sur les questions touchant les personnes handicapées en vue d'améliorer leur accessibilité à des études postsecondaires, et s'est également attaché à améliorer les processus de planification de la transition pour les élèves ayant des besoins particuliers en offrant au personnel scolaire une formation sur les outils de planification de la transition, comme « Planning Alternative Tomorrows with Hope » (PATH) et un soutien au projet sur l'école secondaire par l'intermédiaire de l'Association du Nouveau-Brunswick pour l'intégration communautaire. Mis à part ces initiatives, aucune autre forme d'évaluation des services n'a été entreprise depuis la publication du rapport MacKay.

Partie II :

Consultations auprès du personnel des districts

1. Méthodologie

M. Gordon Porter et Mme Robin Crain se sont rendus dans les neuf districts scolaires du secteur anglophone du 14 au 23 mars 2011 afin de rencontrer les directeurs généraux, les directeurs de l'éducation et les agents pédagogiques des services aux élèves. Des informations statistiques écrites présentées par les districts ont servi de base aux discussions d'une demi-journée portant sur les points forts, les problèmes et les défis relatifs à l'inclusion. Des données pertinentes aux districts présentées au Ministère en janvier 2011 ont fait l'objet de discussions semi-structurées. Ces données comprenaient des informations sur la population scolaire, la dotation en professionnels et paraprofessionnels des services aux élèves, le perfectionnement professionnel, les programmes et les stratégies. Chaque rencontre a duré de deux à trois heures. Les questions préparées pour chacune de ces rencontres visaient à obtenir des éclaircissements sur des thèmes précis concernant les renseignements communiqués dans les questionnaires ainsi que des explications à leur sujet. (Se reporter à l'annexe 4c.)

- Les directeurs généraux de sept des neuf districts ont assisté et participé pleinement aux rencontres de consultation.
- Les responsabilités de l'agent pédagogique des services aux élèves étaient réparties dans divers postes dans la province. Dans certains districts, il y avait une personne responsable, alors que dans d'autres, plusieurs personnes se partageaient le rôle; dans d'autres districts encore, des conseillers détenaient le portefeuille sous l'autorité de l'agent pédagogique.
- Des écoles de différents niveaux ayant un éventail représentatif de programmes et de défis perçus ont été ciblées pour des visites par le personnel des districts. (Se reporter à l'annexe 5a – liste des écoles visitées.)
- Le personnel des districts a choisi des administrateurs et des directeurs adjoints comme membres potentiels des équipes chargées des visites d'écoles pour travailler avec les animateurs de l'équipe. (Se reporter à l'annexe 5e.)

2. Constats généraux

Les visites de chaque district du secteur anglophone du Nouveau-Brunswick et les rencontres avec une équipe les représentant ont permis de dégager une perspective unique sur les perceptions et les réalités quotidiennes des professionnels de toute la province. Les membres du personnel qui ont formé les équipes interviewées dans chaque district ont fait preuve d'ouverture et de franchise, et se sont souvent empressés de faire part de leurs expériences individuelles et collectives liées à l'inclusion dans le district. Chaque district a présenté quelques situations et défis uniques, soit fondés sur les différences entre la population des élèves des régions rurales et urbaines, les facteurs socioéconomiques, l'étendue géographique du district, ou les questions relatives au recrutement et au maintien en poste du personnel. Toutefois, un certain nombre de thèmes universels ont émergé dans tous les districts, et toutes les équipes ont exprimé certaines préoccupations communes.

Invitées à nommer quelques-uns des aspects positifs associés à l'inclusion et aux pratiques inclusives, la majorité des équipes ont déclaré que l'ensemble des enseignants adhère à la philosophie de l'inclusion scolaire et qu'ils considèrent que tous les élèves relèvent véritablement de leur responsabilité. Dans le passé, il aurait été vu comme normal que les élèves ayant des besoins particuliers relèvent de la seule responsabilité de l'enseignant-ressource, ce qui ne semble plus être le cas maintenant. La plupart des enseignants reconnaissent et acceptent volontiers le fait que la responsabilité première de tous les élèves dans leurs classes leur revient, et ils sont prêts à faire de leur mieux pour répondre aux besoins de ces élèves. Le consensus voulant que les élèves acceptent beaucoup plus facilement la diversité qu'auparavant est directement lié à cette réalité. De nombreux représentants des districts ont mentionné le soutien des pairs et les programmes d'aide par des pairs, et ont indiqué que les élèves s'acceptent tels qu'ils sont et s'entraident relativement à des difficultés variées, qu'elles soient d'ordre scolaire, social ou physique, dans la mesure de leurs capacités. Cependant, au cours de cette même discussion, les équipes des districts ont signalé que, même si la diversité est un élément bienvenu dans les classes, le niveau de formation et de compétence de nombreux enseignants pour inclure efficacement tous les élèves suscite des préoccupations. De l'avis général, les enseignants de salle de classe tireraient avantage d'une approche plus intensive et exhaustive en matière de formation, de modelage, de mentorat et d'encadrement qui leur permettrait de mettre en œuvre, avec une confiance accrue et des compétences plus

poussées, des pratiques inclusives à tous les niveaux scolaires. Ceci vaut particulièrement pour les écoles secondaires; en effet, les équipes des districts ont indiqué que la plus grande résistance à l'inclusion scolaire s'y retrouve généralement.

Un autre élément positif mentionné par la majorité des équipes des districts était l'existence, tant à l'échelon des districts que des écoles, d'équipes de services aux élèves solides, compétentes et bien établies. Il a été signalé que des équipes de services aux élèves sont en place dans presque toutes les écoles, et que les membres tiennent régulièrement des rencontres pour échanger, examiner des données, résoudre des problèmes et célébrer des réussites. Étant donné que les équipes des services aux élèves des écoles sont généralement composées de membres compétents dans divers domaines d'expertise, elles sont en mesure d'aborder et de résoudre de nombreux problèmes ou difficultés à cet échelon. Qui plus est, le fait que les districts dans l'ensemble font aussi confiance à leurs propres équipes de services aux élèves constitue un autre point positif; ainsi, lorsqu'une équipe d'une école a de la difficulté à résoudre un problème ou une situation, elle peut faire appel aux professionnels du district pour obtenir leur soutien et leur collaboration. Les membres du personnel des districts interviewés ont indiqué que chacune des équipes des services aux élèves de leur district tenait des rencontres régulières, reprenant le fonctionnement des équipes scolaires à un niveau plus systémique. Dans tous les cas, les districts ont signalé que ces équipes fonctionnent bien en général et qu'elles aident et soutiennent les écoles sous leur autorité dans tous les aspects liés à l'inclusion scolaire.

Bien que les discussions portant sur les équipes des services aux élèves aient été positives dans l'ensemble et qu'il était manifeste que ces équipes contribuaient au succès de l'inclusion scolaire, il en est également ressorti des sujets de préoccupation communs à une majorité, sinon à toutes les équipes des districts, liés au personnel des services aux élèves. Une de ces préoccupations portait sur les rôles des enseignants-ressources et des conseillers en orientation. En dépit du fait que tous considèrent que les enseignants-ressources assument un rôle fondamental par rapport à l'inclusion scolaire, de nombreux districts ont exprimé des inquiétudes concernant leur difficulté à attirer des enseignants compétents pour occuper ces postes. Les enseignants-ressources quittent ces fonctions assez rapidement en raison du travail peu gratifiant, d'une charge écrasante de formalités administratives, de la difficulté de se faire accepter et respecter par les collègues, ainsi que de possibilités d'obtenir un poste de conseiller en orientation ou dans l'administration, ou de changer d'école. Nombre d'équipes des districts ont déclaré qu'elles se retrouvaient dans la situation désagréable de devoir embaucher un enseignant relativement inexpérimenté pour pourvoir un poste d'enseignant responsable des ressources et des méthodes.

Les problèmes de recrutement et de maintien en poste des conseillers en orientation sont similaires à ceux concernant les enseignants-ressources dans plus d'un district; qui plus est, le rôle de conseiller en orientation comporte son lot de difficultés également communes à un grand nombre de districts. La première difficulté signalée par toutes les équipes des districts, sans exception, était la nécessité de disposer des services d'un plus grand nombre de conseillers en orientation, puisque le rapport entre le nombre de conseillers en orientation et le nombre d'élèves révèle une pénurie critique de conseillers pour répondre même aux besoins les plus urgents. Le deuxième problème commun relatif au rôle de conseiller en orientation concerne les responsabilités de ces personnes. Les équipes des districts ont indiqué la nécessité de préciser les responsabilités du rôle de conseiller en orientation, étant donné que les tâches assumées par les titulaires s'étendent de la seule orientation de carrière, au counseling continu en santé mentale, à la responsabilité principale de plans relatifs au comportement, à la prestation du Programme d'orientation globale, et jusqu'à l'établissement du calendrier des cours. Il existe peu de cohérence dans les tâches assumées par les conseillers en orientation en général, et même au sein de certains districts.

Les équipes des districts ont également exprimé un besoin de clarification et d'orientation en ce qui a trait aux rôles de deux autres groupes d'employés : premièrement, les psychologues rattachés aux écoles et aux districts, et deuxièmement, les intervenants en matière de comportement et les travailleurs scolaires de soutien. Les listes des noms d'élèves en attente d'une évaluation psychoéducative sont très longues dans la plupart des districts et, en raison de la pénurie d'évaluateurs pédagogiques, les écoles, les familles et les élèves doivent attendre des mois, voire des années, pour des services qui offriraient les recommandations et les orientations nécessaires afin de guider adéquatement les programmes scolaires des élèves concernés. De plus, l'accroissement du nombre de cas d'élèves aux prises avec des problèmes de santé mentale graves a entraîné une plus grande demande de professionnels, comme les psychologues, qui possèdent le niveau de formation et l'expertise nécessaires pour traiter ces problèmes. Il y a actuellement un nombre insuffisant de ces professionnels pour répondre à la demande croissante.

Toutes les équipes des districts ont exprimé de fortes inquiétudes portant sur des domaines connexes, soit les problèmes de comportement et les difficultés liées aux comportements agressifs et violents dans un milieu scolaire inclusif, menant à des

questions concernant le personnel scolaire dont le rôle est d'intervenir dans ces circonstances. Certains districts ont indiqué qu'ils avaient embauché des professionnels, souvent désignés par le nom d'intervenants en matière de comportement, alors que d'autres ont choisi d'engager des paraprofessionnels, parfois désignés par l'appellation de travailleurs scolaires de soutien, dans une tentative de trouver des solutions aux problèmes de comportement; néanmoins, ces rôles et responsabilités varient d'un district à l'autre, et l'efficacité à traiter ces problèmes suscite des doutes. Les représentants des districts ont tous signalé que les écoles consacrent des efforts considérables à tenter de déterminer les meilleures façons de répondre aux besoins des élèves qui présentent de sérieux problèmes de comportement, et qu'elles se trouvent déchirées entre l'adhésion à l'inclusion pour tous les élèves et la nécessité de protéger la sécurité de l'ensemble des élèves ainsi que celle du milieu d'apprentissage. Toutes les équipes des districts, sans exception, ont indiqué qu'elles s'engageraient volontiers dans un processus continu de résolution de problèmes ou d'intervention et qu'elles accueilleraient favorablement toute forme d'assistance ou de soutien relativement à ce sujet, mais qu'à l'heure actuelle, elles ne répondent pas adéquatement aux besoins de ces élèves dans le milieu scolaire. Une solution, dans bien des cas, consiste à établir un plan d'éducation alternative en vertu duquel il est considéré que l'élève est incapable de suivre son programme éducatif dans l'école de sa communauté pendant un certain temps; cet élève reçoit alors l'enseignement dans un lieu d'éducation autre ou le soutien personnalisé d'un tuteur. La prestation de programmes d'éducation alternative et les milieux qui accueillent ces élèves varient considérablement d'un district à l'autre et même d'un niveau scolaire à l'autre, mais tous les districts offrent l'option d'un programme d'éducation alternative à un certain nombre d'élèves.

Il existe des divergences importantes d'un district à l'autre en ce qui concerne la forme et la cible des programmes d'éducation alternative. Certains districts offrent ces options uniquement aux élèves du secondaire, d'autres offrent des programmes d'éducation alternative même à des élèves de la maternelle. Les types de programmes varient aussi considérablement entre les régions, et la plupart des districts possèdent des installations disposées comme des petites salles de classe, soit à l'intérieur ou à l'extérieur des bâtiments scolaires réguliers, où les élèves passent une partie de la journée à suivre leur programme personnalisé. Un district cependant ne dispose d'aucune installation; dans ce cas, les élèves suivent les programmes individualisés élaborés par leur école à domicile ou dans la communauté avec le soutien d'un tuteur embauché par le district. Enfin, la finalité véritable du plan en soi diffère entre les districts et même au sein des districts. Dans certains cas, un milieu alternatif est le lieu où les élèves suivent leur programme d'études complet durant une longue période. Dans d'autres cas, les élèves sont transportés par autobus à un centre d'intervention pour une durée aussi brève que deux heures par jour afin de recevoir des interventions intensives, puis retournent dans les écoles de leur communauté où les interventions sont renforcées pendant le reste de la journée.

La question de l'éducation alternative n'était pas la seule soulevée par tous les districts, mais elle présentait des facettes différentes d'un district à l'autre; il en était de même pour les questions relatives aux paraprofessionnels. Au moins un district a insisté sur l'accroissement de l'offre de soutien professionnel en embauchant des enseignants-ressources supplémentaires plutôt que des paraprofessionnels. Ce n'est toutefois pas le cas dans la majorité des districts, puisque la plupart des équipes ont indiqué que les demandes pour des assistants en éducation provenant de toutes les sources, dont les écoles, les parents, les spécialistes de la réadaptation, et même le personnel médical et spécialisé en santé mentale, ont connu une croissance exponentielle au cours des dernières années. Les équipes des districts ont également mentionné que le processus de supplantation était une source de frustration pour les assistants en éducation, puisqu'il empêche souvent d'agir dans le meilleur intérêt des élèves. Les difficultés associées au recrutement et au maintien en poste de personnel formé en analyse comportementale appliquée pour travailler auprès des enfants atteints d'autisme sont venues préciser et compliquer davantage le problème. D'après les équipes des districts, les questions liées aux paraprofessionnels représentent un dossier qu'il faudrait traiter à l'échelon provincial afin d'y apporter des éclaircissements et une certaine cohérence. Les procédés de réception, d'examen et de répartition des demandes de soutien d'assistants en éducation varient beaucoup d'un district à l'autre. Ce problème est aggravé par le fait que le document provincial qui offre des orientations sur les rôles et responsabilités des assistants en éducation est obsolète.

La collaboration entre le MÉDEP et les districts en vue de clarifier et de résoudre certains des problèmes cernés ne représente qu'un aspect de la collaboration mentionnée par les équipes des districts. Celles-ci ont également signalé la nécessité d'établir des structures plus efficaces de communication et de travail concerté avec les parents, les organismes communautaires, les services de soutien et d'autres ministères. Les représentants des districts dans leur ensemble ont fait mention de difficultés liées au soutien des régies régionales de santé qui chevauche souvent celui des districts scolaires, de même que des frustrations concernant la collaboration interorganismes pour les cas complexes. En outre, presque tous les

districts ont fait état de problèmes liés à la planification efficace de la transition avec les appuis nécessaires des partenaires de la communauté et des organismes gouvernementaux, de même que du problème du maintien à l'école d'élèves pour l'obtention du diplôme et même après, jusqu'à ce qu'ils atteignent l'âge de 21 ans, uniquement parce qu'il n'existe aucune solution de rechange viable. Tous ont exprimé que si les éducateurs devaient être en mesure d'inclure efficacement tous les élèves, de répondre adéquatement aux besoins uniques des élèves sur le plan pédagogique, social, émotionnel et physique, et de bien préparer chaque élève en vue d'une transition valable et réussie vers le monde au-delà de l'école publique, ce ne sont pas des tâches qui peuvent être accomplies de façon indépendante. En effet, ce sont des tâches qui requièrent beaucoup de collaboration interorganismes, et les structures qui facilitent ce niveau de communication et de collaboration sont actuellement inexistantes dans bien des cas.

Les équipes des districts ont également mentionné la nécessité de prendre des mesures à l'égard de trois autres domaines liés aux besoins des élèves. En premier lieu, la plupart des représentants ont indiqué qu'il reste encore, dans leurs districts respectifs, des installations qui ne sont pas accessibles à tous les élèves. Certains élèves à mobilité réduite sont par conséquent obligés de fréquenter une école à l'extérieur de leur propre communauté. Il y a également des problèmes liés à l'accessibilité du transport scolaire; ainsi, il arrive que des élèves se trouvent dans l'impossibilité de participer à des activités parascolaires et périscolaires avec leurs pairs et, dans certains cas, la journée d'école des élèves est compromise. Le deuxième problème associé aux besoins des élèves signalé par de nombreux districts concerne le manque d'accès aux technologies d'aide qui leur permettraient de suivre le programme scolaire ou de faire des apprentissages à un seuil maximal d'autonomie et de réussite. En troisième et dernier lieu, la majorité des districts ont communiqué que les plans d'adaptation scolaire (PAS), dans leur forme actuelle, comportent de graves lacunes. D'une part, l'enseignant de salle de classe ne détient pas la responsabilité du document lui-même; d'autre part, les plans sont excessivement complexes et exigent la participation d'un trop grand nombre de membres du personnel scolaire pour être efficaces et efficaces; enfin, le degré nécessaire de collaboration parent-école est rarement atteint. En conséquence, les PAS ne sont généralement pas fonctionnels puisqu'ils ne répondent pas aux besoins de toutes les personnes concernées dans leur élaboration et, en fin de compte, ils sont souvent inefficaces à guider les plans éducatifs des élèves.

3. Conclusion

Les consultations dans les districts ont révélé des similarités et des différences en ce qui a trait aux besoins et aux priorités; toutefois, plusieurs éléments communs ont été mentionnés par la plupart. Tous les districts sont d'avis que, même si les membres du personnel des districts et des écoles valorisent l'inclusion scolaire, un bon nombre ne connaît pas la définition de l'inclusion en tant que telle et, de ce fait, le degré de compréhension liée aux pratiques exemplaires fluctue. Les interprétations sont variées et, en cas de difficultés, se fondent parfois sur des bases peu solides. La priorité accordée à la réussite scolaire est souvent perçue comme un élément séparé, et le personnel scolaire prête une plus grande attention à relever les notes des élèves plus « doués » qu'à offrir un soutien pédagogique à tous les élèves.

La plupart des enseignants reconnaissent et acceptent volontiers le fait que la responsabilité première de tous les élèves dans leurs classes leur revient, et ils sont prêts à faire de leur mieux pour répondre aux besoins de ces élèves. Les districts considèrent toutefois que les enseignants de salle de classe tireraient avantage d'une approche plus intensive et exhaustive en matière de formation, de modelage, de mentorat et d'encadrement qui leur permettrait de mettre en œuvre, avec une confiance accrue et des compétences plus poussées, des pratiques inclusives à tous les niveaux scolaires, mais plus particulièrement dans les écoles secondaires. En effet, les équipes des districts ont indiqué que la plus grande résistance à l'inclusion scolaire se situe généralement dans les écoles de ce niveau.

Les difficultés liées aux problèmes de comportement ébranlent le système de croyances, étant donné que le personnel de l'école se sent incapable de faire face à la situation avec les personnes actuellement en poste et leurs niveaux de compétences. L'éducation alternative se présente comme une option lorsque les écoles sentent qu'elles ont épuisé toutes les possibilités. Le nombre de programmes en vertu desquels les élèves sont retirés des écoles et envoyés dans des lieux autres continue de croître chaque année.

Les districts et les parents sont d'avis que le personnel enseignant se trouve généralement isolé lorsqu'il s'agit de traiter des situations difficiles impliquant des élèves. La collaboration avec les autres ministères, les groupes communautaires et les parents est souvent décousue, et le soutien financier connexe est obéré. Les obstacles bureaucratiques empêchent ces groupes

de travailler ensemble efficacement. En outre, les pratiques « globales » qui seraient les plus avantageuses pour les élèves font défaut.

Les rôles des membres du personnel des services aux élèves varient beaucoup dans la province; de ce fait, il devient difficile de réaliser un programme cohérent, tant sur le plan scolaire que comportemental, pour des élèves en difficulté. Le roulement dans les postes de conseillers en orientation et d'enseignants-ressources entraîne des pertes en compétences, formation et expérience pour les élèves et les enseignants de salle de classe qui ont le plus besoin d'y faire appel.

Certaines exigences des contrats des assistants en éducation vont à l'encontre des besoins des élèves à qui ils offrent des services. Il est frustrant pour tous ceux qui ont établi des relations avec des personnes formées pour travailler avec des élèves difficiles de voir ces personnes quitter leur poste et être remplacées par d'autres ayant une formation moindre. Les districts perçoivent souvent qu'ils doivent affronter les syndicats dans leurs tentatives de trouver les meilleures solutions à ces problèmes. Les employés des districts sont certainement compétents en matière de résolution de conflits, mais les procédés de soutien aux parents et au personnel pour résoudre les problèmes dès le début d'une situation conflictuelle sont lacunaires.

Partie III :

Consultations auprès du personnel scolaire

1. Méthodologie

Le processus de consultation auprès du personnel scolaire a commencé par une rencontre de l'équipe d'examen, composée de M. Porter et de quatre animateurs, soit Robin Crain, Jan Pelkey, John Wetmore et Tanya Whitney, avec des membres anglophones et francophones du personnel des services aux élèves du MÉDEP afin de déterminer la procédure la plus efficace pour les visites d'écoles. À la suite de cette consultation, l'équipe a rencontré des représentants ministériels de l'unité « School Improvement », dont Inga Boehler, Keith Pierce, Dianne Lunn et Allan Davis, pour discuter des indicateurs de réussite relatifs à l'inclusion qui ont été intégrés dans le protocole d'examen des écoles; ces indicateurs ont été adoptés par M. Porter et son équipe pour guider les visites dans les écoles. (Se reporter à l'annexe 5d.)

À l'étape de préparation aux consultations dans les écoles, les discussions avec des représentants des districts et du Ministère ont mené à la sélection de 14 administrateurs et directeurs adjoints des neuf districts scolaires anglophones, selon des critères de connaissances, compétences et expérience liées aux pratiques inclusives, pour se joindre aux membres de l'équipe d'examen lors des visites d'écoles. M. Porter et les membres de son équipe de base ont rencontré les 14 dirigeants scolaires le 7 avril 2011 à l'occasion d'une séance d'orientation préalable aux visites afin de les familiariser avec le processus, le questionnaire et les indicateurs de succès.

Les agents pédagogiques des services aux élèves dans les districts ont informé les écoles ciblées pour les visites. Les animateurs de l'équipe ont par la suite communiqué avec les administrateurs des écoles pour organiser les visites. La cueillette des documents a été réalisée par l'intermédiaire d'un courriel expédié à chaque école pour leur demander de fournir les éléments suivants : une copie du plan d'amélioration de l'école, l'adresse du site Web de l'école, l'énoncé de mission comprenant la vision et les objectifs, ainsi que le profil de l'école (s'ils ne figuraient pas sur le site Web), l'horaire scolaire, les calendriers hebdomadaires des conseillers en orientation et des enseignants-ressources, la documentation sur les initiatives, projets ou partenariats de soutien à l'inclusion et tout autre renseignement qui serait utile à l'équipe (p. ex., la pyramide d'interventions, un modèle de plan d'intervention en matière de comportement, etc.).

Les visites des écoles avaient pour but d'observer les personnes qui y travaillent quotidiennement et d'apprendre d'elles. Les équipes souhaitaient en savoir davantage au sujet des pratiques gagnantes dans les écoles, et désiraient aussi cerner les situations perçues comme des obstacles ou des défis. Il importe de faire remarquer que cette initiative n'a pas été conçue pour évaluer les écoles sur une base individuelle, mais plutôt pour découvrir ce qui peut être fait sur une base systémique afin d'apporter des améliorations aux programmes et aux pratiques.

Des équipes, constituées d'au moins un membre de l'équipe de base (M. Porter et les animateurs) et de quelques administrateurs scolaires parmi les 14 sélectionnés, ont visité 30 écoles au cours des mois d'avril et mai. Robin Crain a également représenté l'équipe d'examen lors de visites indépendantes dans trois écoles supplémentaires, ce qui a porté le total des écoles visitées à 33 (Se reporter à l'annexe 5a pour la liste des écoles). Le programme de ces visites comportait des rencontres avec des administrateurs, des enseignants de salle de classe, des conseillers en orientation, des assistants en éducation, des élèves, des parents et des équipes des services aux élèves. Les membres des équipes d'examen étaient également invités à passer du temps dans des classes.

Les animateurs de l'équipe ont rédigé, pour chaque visite, des rapports qu'ils ont par la suite compilés et synthétisés en un sommaire de thèmes communs; ces rapports ont ensuite été examinés par l'équipe de base au cours de ses réunions du 2 et du 25 mai, ainsi que par l'équipe complète, incluant les quatorze administrateurs, le 6 juin. Les membres de l'équipe ont discuté des points forts et des domaines de préoccupation mis en évidence dans les rapports, cernant tant les problèmes communs que les solutions novatrices. Les membres de l'équipe ont analysé et compilé les approches créatives observées, de même que les expériences, les idées et les actions personnelles en fonction des « besoins » exprimés par le personnel scolaire et les intervenants.

2. Constats généraux

Alors que l'équipe visitait 33 écoles des districts du secteur anglophone du Nouveau-Brunswick, ses membres ont eu l'occasion de passer du temps dans des écoles où ils ont observé des approches variées relatives à l'inclusion et aux pratiques inclusives, ainsi que des degrés divers de succès de ces méthodes. Dans le cas de certaines de ces écoles, il était manifeste dès l'arrivée que l'inclusion scolaire en était le principe directeur; les membres de l'équipe ont constaté que les pratiques correspondantes étaient directement observables dans les classes, et que les commentaires du personnel scolaire, des parents et des élèves témoignaient d'un engagement sincère envers l'inclusion pour tous. Les équipes ont aussi visité des écoles où l'inclusion semblait présenter de plus grands défis, de sorte qu'un certain nombre d'élèves faisaient l'objet de plans d'éducation alternative hors du milieu scolaire ou dans des salles de classe distinctes dans l'école, ou encore dans des lieux très distants de l'école de leur communauté, parfois même hors de la communauté de résidence des élèves. Dans certaines de ces situations, les membres du personnel ont indiqué ne pas être certains que l'inclusion pour tous les élèves constituait un objectif réaliste, et qu'il faudrait peut-être envisager de réduire le degré d'inclusion plutôt que de l'augmenter. Entre ces deux extrêmes se situaient des écoles dont le personnel a signalé un vaste éventail de perspectives relatives à l'inclusion, et où les résultats des pratiques inclusives mises en œuvre ou tentées atteignaient des degrés divers d'efficacité.

Les visites ont fait ressortir un certain nombre de thèmes communs et d'éléments qui jouent un rôle clé relativement au degré d'inclusion dans les écoles. Le premier élément est le leadership, incluant l'adhésion à la philosophie et l'engagement envers l'inclusion manifestés par le directeur de l'école et l'équipe des services aux élèves, de même que la perception par le personnel scolaire du niveau de soutien à l'inclusion dont témoignent les politiques et procédures de leurs districts respectifs. Dans les écoles où la conviction du directeur du bien-fondé de l'inclusion a inspiré la vision et la mission de l'établissement, et où cette conviction se traduisait clairement en actions et attentes spécifiques au plan d'amélioration de l'école, l'application des pratiques inclusives se constatait dans toute l'école. De même, les niveaux d'inclusion étaient plus apparents dans les écoles où l'équipe des services aux élèves était dotée de fonctions bien définies qui comprenaient la tenue de réunions régulières axées sur la résolution de problèmes et des actions visant des résultats concrets, des séances de perfectionnement professionnel continu, et la collaboration et le soutien mutuel entre collègues, d'après les commentaires reçus des enseignants de salle de classe. Les pratiques inclusives étaient encore plus évidentes dans les écoles où les membres du personnel ont déclaré recevoir un soutien direct et indirect en matière d'inclusion, sous forme de formation, de perfectionnement professionnel et de ressources offertes par la direction de l'école et du district.

Un deuxième domaine clé que les consultations ont fait ressortir portait sur l'enseignement en salle de classe, ainsi que sur l'approche des enseignants individuels et des équipes d'enseignants pour répondre aux besoins de tous les élèves dans leurs classes. Dans toutes les écoles visitées, la plupart des enseignants de salle de classe ont déclaré avoir la responsabilité première de tous les élèves dans leurs classes et utiliser l'ensemble des ressources mises à leur disposition, qu'il s'agisse de ressources matérielles ou de soutien de la part d'autres enseignants de l'école, pour tenter de différencier l'enseignement et répondre aux besoins d'apprentissage de leurs élèves. Certaines écoles accordaient une place importante à l'« évaluation au service de l'apprentissage » et à l'« évaluation de l'apprentissage », ainsi qu'au suivi des progrès et au processus décisionnel s'appuyant sur des faits au moyen d'une pyramide d'interventions en vue de mettre en place des stratégies d'intervention fondées sur des données probantes, d'intensité appropriée et au moment opportun. À l'opposé, cependant, des enseignants de salle de classe d'autres écoles ont déclaré ne pas détenir la responsabilité de tous les élèves. Dans certains cas, cette situation était due au fait que des élèves suivaient un programme d'éducation alternative dans un milieu autre, où les travaux étaient préparés et transmis par un enseignant ou un travailleur scolaire de soutien œuvrant exclusivement dans ce milieu. Les assistants en éducation étaient aussi parfois chargés de planifier les activités pédagogiques et d'enseigner aux élèves. Dans d'autres écoles, c'est l'enseignant-ressource, plutôt que l'enseignant de salle de classe, qui semblait assumer la responsabilité de tous les élèves ayant des besoins particuliers qui pouvaient ou non passer n'importe quelle partie de leur journée d'école dans une salle de classe avec leurs pairs.

Il est également devenu évident que les structures de collaboration avaient une incidence sur l'inclusion scolaire. Il appert en effet qu'une collaboration accrue entre tous les intervenants, les parents, les organismes communautaires, le personnel scolaire et les autres professionnels soutient les pratiques inclusives. Par exemple, certains parents ont déclaré avoir choisi d'envoyer leurs enfants à une école en particulier parce qu'elle était réputée pour ses solides pratiques inclusives pour tous les élèves. Ces mêmes parents ont signalé qu'ils recevaient des communications régulières de l'école concernant les progrès de leurs enfants, qu'ils collaboraient avec l'équipe scolaire à l'élaboration des buts et objectifs des plans d'adaptation scolaire (PAS) de leurs enfants, et que leur apport et leur participation à l'école et aux expériences éducatives de leurs enfants étaient

appréciés. Dans certaines de ces situations, des parents et des membres du personnel scolaire ont exprimé qu'ils se sentaient soutenus par les professionnels de l'extérieur, comme les orthophonistes, les ergothérapeutes, les professionnels médicaux et les spécialistes de la santé mentale qu'ils rencontraient ou avec qui ils communiquaient régulièrement afin de s'assurer que les besoins des élèves étaient pris en compte. D'autre part, des parents dans d'autres écoles ont exprimé leurs inquiétudes et leur frustration du fait que l'école ne les avait pas invités à collaborer aux PAS de leurs enfants, qu'ils recevaient rarement des communications de l'école et qu'ils ne sentaient pas que les besoins de leurs enfants y étaient pris en compte. En outre, la collaboration entre les membres du personnel de l'école eux-mêmes est apparue comme élément d'importance. Certains enseignants ont déclaré travailler régulièrement avec des collègues et se sentir très appuyés par les enseignants-ressources et les conseillers en orientation dans leur école, ce qui leur permettait de mieux répondre aux besoins de leurs élèves par la mise en commun de ressources, l'enseignement en équipe, et le groupement et regroupement des élèves. Dans d'autres écoles, cependant, il a été signalé que les membres du personnel scolaire travaillent en vase clos, avec peu d'occasions de collaborer ou de se soutenir mutuellement. De plus, des enseignants sentaient qu'ils ne disposaient pas d'un réseau de soutien, ou qu'ils ne pouvaient pas demander l'aide de collègues ou d'administrateurs dans certains cas.

Un domaine d'inquiétude qui a été révélé dans nombre d'écoles concerne les rôles et les responsabilités, plus particulièrement ceux des enseignants-ressources, des conseillers en orientation, des assistants en éducation et des intervenants en matière de comportement. Un défi exprimé par de nombreux enseignants de salle de classe portait sur la nécessité d'aide supplémentaire pour répondre aux besoins extrêmement diversifiés des élèves. Quelques enseignants ont mentionné être responsables de classes de 28 à 30 élèves, ou parfois plus, dont près de la moitié avaient besoin d'un certain niveau d'adaptation, de modification ou de personnalisation de leurs plans d'apprentissage. De plus, presque tous les enseignants qui ont parlé à l'équipe chargée de l'entrevue ont signalé que les comportements des élèves suscitent des préoccupations majeures, et qu'ils doivent fréquemment traiter des comportements agressifs, violents ou dérangeants, ce qui accapare beaucoup de temps qu'ils ne peuvent consacrer à l'enseignement. Une enseignante a indiqué qu'elle passe tous les jours la majeure partie de ses périodes d'enseignement à la « gestion de foules », et qu'elle accueillerait volontiers la possibilité de travailler avec un enseignant d'expérience qui pourrait l'aider à élaborer des stratégies de soutien pour faire face aux défis que posent les comportements et aussi l'enseignement différencié afin de mieux répondre aux besoins d'apprentissage de ses élèves. Nombre d'enseignants ont admis savoir ce qu'est l'enseignement différencié, mais ne pas connaître les façons de le mettre en pratique; ils aimeraient avoir l'occasion d'en apprendre plus à ce sujet.

Même si les fonctions d'enseignant-ressource comprennent habituellement l'offre de services de mentorat et d'encadrement aux enseignants de salle de classe, les titulaires de ces postes signalent qu'ils passent à l'heure actuelle beaucoup de temps à des formalités administratives, à l'élaboration de PAS, à des interventions auprès d'élèves ayant des besoins considérables, individuellement ou en petits groupes, ce qui les empêche de s'acquitter de leur rôle de soutien dans les classes. Un autre aspect problématique concernant les enseignants-ressources réside dans la déclaration, tant par le personnel scolaire que par celui des districts, voulant que les enseignants ne considèrent pas les postes d'enseignants-ressources comme gratifiants; par conséquent, ces postes sont souvent occupés par des enseignants débutants qui acceptent ces rôles afin d'obtenir un contrat. Ces enseignants en début de carrière ne possèdent pas encore l'expérience ni la crédibilité nécessaire pour fournir le niveau de soutien requis par leurs collègues; ils demeurent généralement peu de temps en poste à titre d'enseignants-ressources, en attendant que se présente un emploi plus valorisant pour eux.

Le rôle des assistants en éducation a également été au cœur des discussions dans la plupart des écoles. De nombreux enseignants sont d'avis qu'il faudrait ajouter des assistants en éducation afin de pouvoir offrir le niveau de soutien nécessaire à tous les élèves qui en ont besoin. Il existe cependant un manque de cohérence manifeste dans les tâches confiées aux assistants en éducation, non seulement d'une école à l'autre, mais aussi parfois même au sein d'une même école. Dans certaines écoles, les assistants en éducation ont indiqué qu'ils passent la plus grande partie de leur temps dans des classes où leur travail est dirigé par l'enseignant de salle de classe ou par l'enseignant-ressource qui leur transmet le programme de la journée et avec qui ils collaborent régulièrement. Dans bien d'autres cas, cependant, les assistants en éducation interviennent auprès d'élèves individuellement, souvent à l'extérieur de la classe, ayant reçu peu ou pas de directives d'un enseignant. Les assistants en éducation ont relaté des scénarios où ils ont dû trouver des ressources pour faire travailler un élève, étant donné qu'ils n'en avaient reçu aucune. Ils ont parfois dû prendre la décision de retirer un élève d'une classe pour l'installer ailleurs dans l'école parce qu'il y avait trop de distractions dans cette classe et que l'activité pédagogique en cours n'était pas appropriée pour cet élève. Il leur est arrivé de réaliser toute la planification des activités pédagogiques pour un élève. Il a aussi souvent été fait mention qu'un assistant en éducation a été affecté à un élève en particulier en raison de son

comportement agressif ou violent, et que l'assistant en éducation devait prévenir ces éclats en désamorçant la situation si l'élève commençait à s'agiter ou en intervenant pour maintenir la sécurité lorsque le comportement de l'élève s'aggravait.

Au chapitre des comportements en classe, la première difficulté constatée au cours des visites est l'absence de mécanismes cohérents permettant de régler les problèmes de comportement, pas plus qu'il n'y a nécessairement un rôle spécifique ou même une personne dans chaque école qui détienne la responsabilité principale des problèmes de comportement. Certaines écoles ont déclaré utiliser des plans officiels relatifs au comportement ou des plans de soutien des comportements individuels. Cependant, la personne responsable de l'élaboration et de la gestion de ces plans était soit le psychologue du district, un conseiller en orientation, un intervenant en matière de comportement ou un directeur adjoint. Dans bien des cas, la formation spécifique de cette personne en matière d'interventions fondées sur des faits probants visant à résoudre les problèmes de comportement était minime ou inexistante, et ne couvrait pas des problèmes de comportement dont les causes sous-jacentes se devaient à un trouble de santé mentale, ou un trouble émotionnel ou comportemental précis, ou à une difficulté de communication fonctionnelle. La plupart du temps, les comportements persistants ou perçus comme un risque pour la sécurité entraînent généralement le retrait de l'élève de la classe; il est soit suspendu ou transféré dans un programme d'éducation alternative. Le personnel scolaire et les parents ont demandé instamment l'instauration d'un processus systématique efficace pour traiter les problèmes de comportement. La définition d'un tel processus comprend la nomination dans l'école d'une personne responsable, possédant le niveau d'aptitudes et de formation nécessaire pour intervenir adéquatement avec compétence et assurance.

Dans presque tous les cas, les membres du personnel scolaire, peu importe leur rôle, ont exprimé la nécessité et le désir d'obtenir une formation et du perfectionnement professionnel afin d'être mieux en mesure de s'acquitter de leurs fonctions respectives. Un petit groupe d'employés a mentionné que les administrateurs de leurs écoles donnent la priorité au perfectionnement professionnel et se font un devoir de soutenir de telles activités d'après les besoins du personnel. Toutefois, les membres du personnel ont plus souvent indiqué qu'ils ont « appris sur le tas », et que le perfectionnement professionnel qui leur a été offert était soit insuffisant pour leur permettre de parfaire adéquatement leurs aptitudes et leurs connaissances, ou n'était pas axé sur les besoins les plus importants. Dans l'ensemble, le personnel enseignant a indiqué la nécessité de séances de formation et de perfectionnement professionnel ciblant les besoins particuliers individuels des enseignants et conçues de façon à intégrer le mentorat, l'encadrement, la pratique et la rétroaction afin de combler adéquatement les besoins des enseignants et les aider à répondre aux besoins des élèves dans leurs écoles.

3. Conclusion

Dans les écoles ayant adopté de solides pratiques inclusives, la mission d'inclusion était évidente dans toute l'école, énoncée clairement et endossée par l'administration, et exprimée par les enseignants et les paraprofessionnels. Le leadership était manifestement le moteur du succès d'un environnement inclusif. La réussite scolaire dans les établissements se conjugait invariablement avec l'adhésion à une idéologie d'inclusion. Les dirigeants étaient convaincus de soutenir la réussite de tous les élèves s'ils étaient en mesure de répondre aux besoins des élèves en difficulté.

Dans les écoles où la définition de l'inclusion semblait floue ou le leadership était faible, les pratiques scolaires étaient également faibles et plus réactives aux situations. Les écoles qui obtiennent de bons résultats avaient également su se doter de définitions claires des rôles du personnel de soutien. Ces rôles étaient conçus pour aider les enseignants à accomplir leurs tâches auprès des élèves dans leurs classes. Lorsque les enseignants disposaient de ce soutien, ils se trouvaient mieux en mesure de s'approprier la responsabilité de l'enseignement à tous les élèves.

La collaboration compte pour beaucoup dans ces écoles. Lorsque le personnel scolaire maintenait des relations avec les parents et des professionnels de soutien externes, cette collaboration continue s'avérait bénéfique pour les élèves.

Il ne semble pas y avoir de procédés cohérents en place dans la province en ce qui a trait au travail auprès d'élèves ayant des troubles de comportement. Les méthodes vont de la philosophie scolaire communautaire selon laquelle tous les élèves restent dans l'école à des réactions de suspension immédiate, jusqu'au maintien de l'élève à l'école au-delà de la capacité de celle-ci à résoudre efficacement la situation. Les écoles qui obtiennent les meilleurs résultats sont celles qui considèrent les élèves comme relevant de leur responsabilité et ont recours à des méthodes de résolution de problèmes, à la médiation, à des processus de réparation et à la collaboration pour concevoir des appuis visant à garder leurs élèves à l'école. Les écoles qui disposaient sur place des services d'un professionnel compétent, comme un conseiller en orientation, dont le rôle incluait

le traitement des problèmes sociaux, émotionnels et de santé mentale, obtenaient de meilleurs résultats. La composition des classes demeure problématique. Certains enseignants éprouvaient des difficultés en matière de gestion de classe et ne recevaient pas le soutien nécessaire pour réagir de façon créative afin de résoudre les problèmes. Ceci est devenu manifeste alors que les enseignants signalaient des degrés élevés de stress et d'insatisfaction au travail.

Partie IV :

Consultations auprès des intervenants et des partenaires

1. Méthodologie

Au cours du processus d'examen, M. Porter et Mmes AuCoin et Crain ont rencontré un certain nombre d'intervenants et de partenaires, groupes ou individus (se reporter à l'annexe 6.b et 6.c), directement concernés par les élèves dans les écoles de la province, ce qui les rendait aptes à communiquer une perspective unique sur l'état actuel de l'inclusion scolaire et à offrir des suggestions pour aller de l'avant. Ces groupes comprenaient des parents, des groupes de défense des intérêts, des organismes communautaires, des membres du personnel enseignant de la province, des praticiens et des fournisseurs de services. La rencontre a été organisée dans le but d'entendre les commentaires des participants et de solliciter des suggestions d'amélioration. Avec leur invitation, les intervenants ont reçu des questions préparées en vue d'apporter des éclaircissements et de stimuler les discussions sur les intérêts spécifiques des différents groupes. Les groupes et les individus ont été encouragés à préparer des présentations écrites.

2. Constats généraux

Les intervenants étaient ouverts à faire part de leurs expériences et de leurs perceptions, et ont offert des renseignements précieux concernant la situation actuelle de l'inclusion scolaire, de même que d'importants sujets de réflexion pour des orientations et des actions futures dans ce domaine.

À l'instar du personnel des districts et des écoles, les intervenants ont dans l'ensemble désigné le leadership comme facteur fondamental relativement au niveau d'inclusion des élèves dans l'école. Les groupes ont mentionné les priorités, les valeurs et les attentes de l'école constituant un ensemble communiqué et véhiculé par les administrateurs scolaires, et ont indiqué qu'une participation accrue de la part d'administrateurs ouverts à la collaboration donnait habituellement lieu à de meilleures relations avec l'école. En outre, les intervenants ont signalé que le leadership à l'échelon des districts et du Ministère constitue également un facteur primordial; en effet, les priorités et les orientations s'imbriquent dans des politiques et initiatives émanant du Ministère, et le soutien direct aux écoles est offert par les districts. Par conséquent, pour que toute initiative puisse ultimement réussir, les dirigeants des trois échelons doivent travailler de concert.

Les groupes d'intervenants ont cité les structures de collaboration comme important sujet de préoccupation. Lors des consultations, nombre de représentants ont mentionné l'urgence d'établir de meilleures communications et relations avec les écoles afin d'améliorer les services aux élèves et à leurs familles. Quelques intervenants ont fait part de circonstances où ils avaient offert de participer à la planification de la transition pour des élèves ou de fournir des recommandations professionnelles pour la planification d'un programme destiné à un élève en particulier, sans avoir été invités aux réunions portant sur la transition ni aux conférences de cas tenues plus tard. Les groupes représentant les parents et les groupes de défense ont signalé que certaines écoles sont très ouvertes à la communication et à la collaboration permanente avec les familles et les organismes de soutien, alors que d'autres sont moins réceptives à cet égard. Les représentants des communautés des Premières Nations ont exprimé le désir de consolider leurs relations avec les écoles, même là où des relations positives existent déjà, étant donné que le renforcement de ces relations sera ultimement bénéfique à tous les élèves de l'école, y compris les élèves des Premières Nations, en raison de l'accroissement de la compréhension, du respect et des rapports mutuels. Dans le cas de familles nouvellement arrivées au Canada, les communications continues revêtent une grande importance puisque nombre de ces individus ont de la difficulté à s'exprimer dans une langue qu'ils tentent de maîtriser et doivent composer avec un système d'éducation dont ils ne comprennent pas encore bien les rouages.

La prestation équitable de programmes et services pour tous les élèves constitue un deuxième thème d'importance particulière pour les groupes d'intervenants. Les défenseurs ont signalé des problèmes relatifs à l'accessibilité des installations et au transport qui empêchent certains élèves de fréquenter l'école de leur communauté et de participer à des activités parascolaires et périscolaires avec leurs pairs. Autre sujet tout aussi important et préoccupant, les intervenants ont exprimé le besoin d'une certaine souplesse dans l'élaboration des programmes pour les élèves dont les plans éducatifs nécessitent certains ajustements afin de répondre à leurs besoins. Qu'un élève requière une modification à l'enseignement qui serait perçue comme une adaptation universelle, qu'il ait besoin que soit intégrée dans sa journée d'école une période

d'intervention individuelle intensive, ou qu'il faille élaborer un autre plan personnalisé, il y a lieu de donner suite à ces ajustements pour répondre aux besoins individuels des élèves. En outre, les intervenants ont insisté sur le fait qu'il faut mettre à la disposition des élèves, dont les besoins l'exigent, les technologies d'aide appropriées. Dans bien des cas, les appareils de technologie d'aide et les dispositifs de suppléance à la communication permettraient aux élèves de suivre le programme ou de démontrer leurs aptitudes et leurs connaissances de manière plus efficiente et efficace, et devraient donc être mis à la disposition des élèves susceptibles d'en bénéficier.

Un autre sujet relatif à l'équité qui a été mentionné par les intervenants portait sur l'accès aux services dans les écoles des régions rurales par opposition aux écoles en milieu urbain. Les intervenants ont signalé que certains services et mécanismes de soutien, y compris les services psychologiques et ceux de professionnels hautement spécialisés comme l'équipe du Centre Stan Cassidy et les enseignants itinérants de la CESP, ne sont pas facilement accessibles aux élèves des régions rurales de la province, menant à des inégalités. Un dernier sujet de préoccupation relativement à l'équité mentionné par les intervenants concernait les programmes d'études en soi. En effet, les élèves des Premières Nations et les élèves des autres ethnies trouvent que leur langue, leur culture et leur histoire ne sont pas représentées adéquatement dans les programmes qu'ils suivent. De plus, toujours en ce qui concerne les programmes, des intervenants ont remis en question l'obligation pour tous les élèves de participer au programme de français intensif, y compris les élèves malentendants et non verbaux, étant donné que cette mesure pourrait ne pas correspondre adéquatement à leurs besoins d'apprentissage individuels.

Nombre de groupes d'intervenants consultés ont également exprimé des préoccupations au sujet de l'enseignement, des rôles et responsabilités, de la formation et du perfectionnement professionnel pour le personnel scolaire, étant conscients de l'imbrication de ces questions lorsqu'il s'agit d'offrir la meilleure expérience éducative possible à tous les élèves. La plupart ont convenu que le personnel enseignant à tous les niveaux avait besoin de suppléments de formation et de perfectionnement professionnel axés sur des thèmes qui les aideraient à répondre aux besoins en matière d'apprentissage et de comportement des élèves. Selon les suggestions reçues, le perfectionnement professionnel destiné au personnel scolaire devrait s'appuyer sur un plan à long terme visant spécifiquement les besoins des enseignants, être offert de façon continue, et prévoir du temps et du soutien pour la mise en œuvre des nouvelles stratégies et interventions. La cohérence et l'intégrité de la formation constituent également des sources de préoccupation, et il a été souligné que des séances de formation sur des pratiques fondées sur des faits probants en matière d'enseignement et d'intervention animées par des professionnels qualifiés seraient très efficaces pour aider les membres du personnel scolaire à s'acquitter des responsabilités associées à leurs rôles respectifs.

Un dernier thème commun à de nombreuses discussions avec des groupes d'intervenants portait sur la responsabilité, incluant l'élaboration et la communication de définitions et d'attentes claires à l'échelon du Ministère, et la responsabilité dans les politiques ayant trait aux compétences et aux obligations professionnelles. La responsabilité financière de procurer les ressources humaines et les éléments nécessaires pour la mise en œuvre réussie d'initiatives reconnues comme prioritaires a également fait l'objet de discussions. En outre, les intervenants ont indiqué qu'il serait nécessaire d'instaurer un système de responsabilité concernant la prestation des services et l'efficacité des programmes dans le but de déterminer le véritable niveau de succès des programmes éducatifs et des services offerts à tous les élèves.

3. Conclusion

Les groupes d'intervenants et de partenaires ont parlé de la nécessité d'améliorer la communication et la collaboration avec le personnel des écoles et des districts. Il ressort clairement des discussions qu'il faut éduquer le personnel scolaire, les parents, les autres professionnels et les organismes sur la définition de l'inclusion, les attentes et les processus.

Les rôles et responsabilités des membres du personnel scolaire varient grandement, ce qui complique pour les parents et d'autres organismes la compréhension des pratiques et processus d'une école en particulier. De l'avis des parents, le programme de leur enfant pourrait subir des modifications s'il devait changer d'école.

Il a souvent été mentionné que la prestation des programmes et services à tous les élèves faisait problème sur le plan de l'équité. Les parents et le personnel de soutien sentent qu'ils doivent constamment se battre pour obtenir les programmes et services appropriés. Ils ne peuvent toutefois pas être certains que leurs démarches aboutissent toujours. Ce problème ne se présente pas dans les écoles qui obtiennent les meilleurs résultats puisque les parents participent à titre de partenaires à l'élaboration des plans éducatifs des élèves. La confiance est fragile.

Partie V :

Résultats des consultations

1. Introduction

Au cours des consultations auprès des représentants des districts du secteur anglophone, avec des membres du personnel enseignant, des parents et des élèves dans 33 écoles, ainsi qu'auprès de groupes d'intervenants représentant les parents, les groupes de défense des intérêts, les organismes communautaires, le personnel enseignant et les fournisseurs de services, un certain nombre de thèmes généraux sont ressortis comme étant essentiels à la réussite d'un système d'éducation inclusif. Ces 12 thèmes importants sont présentés à la suite, accompagnés d'une explication de la perspective des districts, des écoles et des intervenants.

2. Thèmes importants

2.1 Leadership

Perspective des districts

Les discussions avec les équipes des districts ont révélé quelques perspectives communes au sujet du leadership à tous les échelons. Chaque équipe de district a signalé l'existence d'une solide équipe de services aux élèves à l'échelon du district, même si les rôles spécifiques et les modèles de déploiement des membres de l'équipe varient d'un district à l'autre. Au moment des consultations à cet échelon, tous les districts disposaient des services d'au moins un, et dans certains cas jusqu'à trois, agents pédagogiques pour les services aux élèves. Leurs portefeuilles comprenaient diverses combinaisons de responsabilités relatives aux ressources et aux méthodes, à l'orientation, aux assistants en éducation, aux transitions, au comportement, aux services psychologiques, aux élèves des Premières Nations, à l'éducation alternative, à l'autisme et au perfectionnement professionnel, entre autres. Certaines équipes de services aux élèves de district comprennent en outre des conseillers en matière de ressources, d'orientation, d'éducation alternative et d'autisme; des psychologues; des travailleurs sociaux rattachés aux services de soutien en éducation; des intervenants en matière de comportement et des coordonnateurs de la transition. Dans certains districts, des agents pédagogiques responsables de divers domaines de programmes (littérature, mathématiques et sciences, français) ou de niveaux scolaires (primaire, intermédiaire, secondaire) apportent un soutien supplémentaire aux équipes de services aux élèves. Dans tous les cas, les équipes des districts ont signalé que l'équipe des services aux élèves tient des rencontres régulières, généralement toutes les semaines ou tous les 15 jours, pour échanger sur les réussites et rechercher des solutions dans des domaines qui posent des problèmes, tant à l'échelon du district que des écoles.

En ce qui concerne les défis au niveau « systémique », les équipes des districts ont manifesté la nécessité d'obtenir du soutien et des orientations supplémentaires à l'échelon provincial pour donner le ton et l'orientation des pratiques inclusives dans toute la province. Lors d'une discussion dans tous les districts au sujet de la définition de l'« inclusion » en soi, tous ont convenu de la nécessité de revoir cette définition, puis de l'officialiser, puisqu'il est très difficile d'atteindre une norme cohérente de pratique, de prestation de services et de soutien aux élèves sans assises solides et sans vision claire de ce qui doit être accompli. En outre, la nécessité de réviser ou d'officialiser un certain nombre de documents provinciaux traitant de l'inclusion et des pratiques inclusives a été abordée dans les discussions sur le leadership et la vision commune à l'échelon provincial. Bon nombre de documents comme *Guidelines and Standards: Educational Planning for Students with Exceptionalities* (mai 2002) et *Teacher Assistant Guidelines for Standards and Evaluation* (mai 1994) devraient fournir les orientations en matière de pratiques inclusives dans tous les districts; ces documents n'ont toutefois pas été révisés et, par conséquent, ont perdu de leur pertinence. Qui plus est, il existe des documents qui appuieraient également les pratiques inclusives, mais qui n'ont pas dépassé le stade de l'ébauche. Les révisions appropriées et la finalisation des documents actuellement à l'état d'ébauche rehausseraient la cohérence des pratiques inclusives en offrant un ensemble de lignes directrices auxquelles les districts devraient adhérer.

Le modèle de financement et l'acquisition de ressources pour appuyer l'inclusion dans les districts constituent une source commune de frustration à l'échelon des districts. La plupart des districts ont signalé la difficulté à véritablement répondre aux besoins de tous les élèves par manque de ressources humaines et financières suffisantes. La majorité des équipes des districts ont indiqué se trouver dans l'obligation de rediriger des sommes attribuées à d'autres postes budgétaires pour couvrir de manière réactive les seuls besoins essentiels (p. ex., la sécurité et la santé) de certains enfants ayant des besoins particuliers. Ces équipes se trouvaient alors dans l'impossibilité de traiter de façon proactive des questions relatives à l'inclusion dans une perspective plus vaste au moyen de formation et de perfectionnement professionnel sur les pratiques inclusives à l'intention de tout le personnel. Il a été suggéré que les districts seraient mieux en mesure de répondre aux besoins de tous les élèves par des moyens de plus en plus constructifs si le Ministère insistait davantage sur l'inclusion en veillant à ce que tous les postes dans la Direction des services aux élèves soient occupés, en réexaminant les modèles de financement, et en mettant au point une stratégie provinciale en matière de formation.

Les équipes des districts ont également suggéré qu'il serait profitable pour les administrateurs scolaires, en leur qualité de leaders de l'enseignement dans leurs écoles respectives, de recevoir une formation supplémentaire sur les pratiques inclusives, l'évaluation, la pédagogie différenciée et la gestion de comportements difficiles. La plupart des équipes convenaient que les administrateurs scolaires dans l'ensemble appuyaient la philosophie de l'inclusion, habituellement véhiculée dans le plan d'amélioration de l'école, mais que cette philosophie doit se concrétiser plus efficacement en pratiques dans toute l'école, et que les directeurs des écoles jouent un rôle déterminant dans ce processus. Les programmes de perfectionnement en leadership de chaque district offrent habituellement un module sur les services aux élèves. À l'heure actuelle cependant, il s'agit d'un module optionnel, et les administrateurs potentiels ne sont pas tous en mesure de bénéficier de l'information qui y est présentée.

Perspective des écoles

Le leadership a été mentionné comme thème d'importance relativement à l'inclusion et aux pratiques inclusives à l'échelon des écoles, tout comme à celui des districts. Au cours des visites de 33 écoles du secteur anglophone du Nouveau-Brunswick, il est devenu manifeste que le leadership joue un rôle dans le degré de réussite de la mise en œuvre de la philosophie et des valeurs de l'inclusion dans les écoles, relativement à trois aspects importants : la mesure dans laquelle l'administration scolaire est guidée par une vision fondée sur l'inclusion, et le niveau d'efficacité de la communication de cette vision aux membres du personnel et leur degré de compréhension et d'adhésion; le but et les fonctions de l'équipe des services aux élèves de l'école; et le degré de soutien du district et du Ministère perçu par l'école.

Dans les écoles où les commentaires positifs du personnel, des élèves et des parents au sujet des pratiques inclusives ont révélé un mandat solide en faveur de l'inclusion, un engagement clair envers cette philosophie de la part du directeur de l'école et de l'équipe administrative constitue un facteur déterminant. Cet engagement se traduit dans certains cas par le truchement de l'énoncé de la vision, ou la devise de l'école, visibles dans l'ensemble de ces établissements. Dans d'autres cas, la valeur et la vision de l'inclusion scolaire se manifestaient explicitement dans le plan d'amélioration de l'école, en tant qu'élément central dans la section « Culture/climat » de ce document, et aussi par l'entremise de la question d'orientation : « Comment réagirez-vous lorsqu'un élève éprouvera des difficultés? » Les directeurs de ces écoles ont dans l'ensemble indiqué connaître et comprendre la définition de l'« inclusion » et ont souligné leur conviction de détenir la responsabilité de communiquer ces valeurs et d'y démontrer leur adhésion dans leurs activités quotidiennes à l'école. Ces administrateurs passaient du temps dans les classes tous les jours, communiquaient avec les enseignants, montraient qu'ils mettaient la priorité sur l'établissement de rapports pertinents avec les élèves, et qu'ils comprenaient véritablement les besoins de la majorité d'entre eux. En outre, ils offraient du soutien aux enseignants grâce à des ressources, des formations et du perfectionnement professionnel portant sur les pratiques exemplaires en matière d'inclusion. Les administrateurs de ces écoles donnaient le ton en communiquant et appuyant des attentes élevées relativement à l'inclusion pour tous les élèves. De plus, ils tenaient les enseignants responsables de la satisfaction de ces attentes, soit par des visites régulières et des observations dans les salles de classe ou par des procédés plus officiels. Dans une école, par exemple, le directeur voulait faire en sorte que tous les enseignants possèdent une connaissance approfondie des plans d'adaptation scolaire (PAS) des élèves de leurs classes qui nécessitaient de tels ajustements à leurs programmes éducatifs. En conséquence, le directeur a créé une section spéciale dans la liste de vérification que les enseignants sont tenus de remplir en préparation à chaque période d'établissement des bulletins, rehaussant ainsi l'importance de cet aspect de la responsabilité professionnelle pour chaque enseignant et ajoutant un élément de reddition de comptes.

Il a aussi été déterminé que d'autres membres de la direction des écoles, particulièrement ceux qui forment les équipes de services aux élèves, jouent un rôle non négligeable dans le degré d'inclusion établi dans les écoles visitées. Dans les écoles affichant un degré élevé de succès relativement à l'inclusion, le personnel mentionnait souvent l'existence d'une équipe de services aux élèves extrêmement compétente et efficace dont les membres offraient régulièrement un soutien significatif aux enseignants de salle de classe. Dans les écoles où l'inclusion était le plus manifeste, l'équipe des services aux élèves était présentée comme un groupe solide composé de champions de l'inclusion extrêmement motivés qui dirigent l'école de main de maître. La composition des équipes variait souvent d'une école à l'autre et incluait différentes combinaisons des rôles suivants : directeur, directeur adjoint, enseignant-ressource, conseiller en orientation, travailleur scolaire de soutien, psychologue relevant de l'école ou du district, intervenant des Premières Nations, orthophoniste et travailleurs sociaux en milieu scolaire, entre autres. La plupart des équipes étaient toutefois bien rodées et faisaient preuve d'un haut niveau d'efficacité en raison d'un certain nombre d'éléments cohérents, incluant des rencontres régulières avec un ordre du jour établi collectivement au préalable, une structure confirmée et des procédés convenus, un processus officiel d'aiguillage, des discussions axées sur la résolution de problèmes et la recherche de solutions pratiques, ainsi que l'attribution de responsabilités spécifiques et la détermination d'échéanciers pour les mesures de suivi. Il était aussi courant d'entendre des membres de solides équipes de services aux élèves parler de participer à des séances collaboratives de perfectionnement professionnel, d'examiner et d'analyser les données scolaires, et d'établir des priorités pour l'amélioration de leurs écoles. Ces processus et activités ont valu aux membres de ces équipes d'être respectés et considérés comme des sources de soutien de la part de leurs collègues; ils étaient également perçus comme réceptifs aux besoins des enseignants de salle de classe et des élèves.

Les enseignants de salle de classe ont souligné l'importance du degré de réceptivité et d'accessibilité des équipes de services aux élèves dans les écoles, et ces qualités ont également été jugées comme essentielles pour les équipes des districts par nombre d'écoles où le recours aux pratiques inclusives était le plus manifeste. Dans certains cas, ces équipes ont indiqué précisément que l'engagement envers l'inclusion scolaire dépassait l'école pour atteindre l'échelon du district, comme en témoignent les membres du personnel des services aux élèves des districts qui ont fait preuve de soutien et de réceptivité, certains même comme membres réguliers d'équipes de services aux élèves dans les écoles à titre d'agent de liaison avec le district.

À l'inverse, dans les écoles qui manifestaient des difficultés relativement à l'inclusion, un bon nombre des éléments susmentionnés n'ont pu être observés, ou alors le personnel, les élèves ou les parents ont signalé qu'ils n'étaient pas présents dans ces écoles. Par exemple, des équipes d'écoles ont signalé un défaut d'alignement budgétaire ou d'harmonisation avec la mission d'inclusion dans leurs districts respectifs, ou de compartimentation des rôles des districts, menant à un manque d'intégration entre les services aux écoles. Certaines écoles manifestaient peu de preuves d'adoption d'une vision commune en matière d'inclusion scolaire, à un point tel qu'il a été signalé que l'adhésion par les enseignants pose des problèmes et que certains enseignants et administrateurs favorisent un modèle de « retrait » pour répondre aux besoins des élèves et n'endossent pas une véritable responsabilité de certains élèves dans leurs classes. En outre, dans certaines écoles où les pratiques inclusives étaient moins évidentes, les équipes des services aux élèves ne tenaient pas de rencontres régulières, ou ne disposaient pas d'un mandat ou d'objectifs précis, projetant ainsi une impression de manque d'orientation et d'incapacité à offrir un appui valable aux enseignants et aux élèves.

Perspective des intervenants

Dans l'ensemble, les groupes d'intervenants partagent l'avis du personnel scolaire et des districts que le leadership à l'échelon provincial, des districts et des écoles constitue un facteur crucial pour soutenir et faire avancer toute initiative ou priorité. Les intervenants ont souligné le fait que le Ministère doit établir les priorités et les éléments « non négociables » d'un commun accord, les communiquer clairement aux districts et aux écoles, et les doter des fonds et des ressources nécessaires à leur mise en œuvre. Les discussions ont mis en évidence deux questions relatives aux besoins à l'échelon provincial : la première portait sur la nécessité pour les secteurs anglophone et francophone d'établir des mécanismes rigoureux de communication et de collaboration en ce qui concerne les initiatives et les priorités, étant donné qu'une collaboration accrue entre les deux secteurs donnerait lieu à une plus grande efficacité en matière de planification et de mise en œuvre dans nombre de domaines du travail réalisé à cet échelon. La deuxième question concernait l'intérêt pour le Ministère d'intégrer dans son personnel des membres des Premières Nations afin de représenter les préoccupations et les perspectives des communautés des Premières Nations sur la scène provinciale.

Au chapitre du leadership à l'échelon des districts et des écoles, les intervenants ont indiqué qu'ils observent habituellement des degrés plus élevés de réussite dans les écoles où l'administration communique avec précision les priorités et les attentes, fait preuve d'un leadership fort, et participe directement aux activités quotidiennes de l'école, dont les rencontres avec les parents, les conférences de cas, les réunions sur la transition, et autres. D'après l'expérience générale de certains groupes, ce degré de participation est plus susceptible de se produire dans des écoles plus petites plutôt que dans des plus grandes. Le personnel des petites écoles dispose de meilleures chances d'établir des liens et des relations avec la majorité des élèves et leurs familles; cependant, les intervenants ont insisté sur le fait que ces liens sont importants et possibles, peu importe la taille de l'école. Le message commun sur l'impact du leadership à l'école était clair, mais les intervenants ont également mentionné que les écoles doivent aussi pouvoir compter sur un leadership fort du district pour bien s'acquitter de leur mission. La responsabilité doit s'étendre au-delà de l'école puisque les ressources humaines et matérielles fournies à l'école sont dictées par les priorités budgétaires du district. Par conséquent, il est essentiel que les écoles, les districts et le Ministère collaborent pour assurer le succès de toute initiative ou tout plan d'action.

2.2 Rôles et responsabilités

Perspective des districts

Les équipes des districts ont convenu dans l'ensemble que la mise en œuvre réussie d'une philosophie d'inclusion scolaire repose sur une équipe de professionnels et de paraprofessionnels, chacun y apportant ses aptitudes, compétences et domaines d'expertise particuliers. Cependant, le manque de précision des rôles, des responsabilités et des qualifications de chacun de ces membres de l'équipe, en particulier de ceux des enseignants responsables des ressources et des méthodes, des conseillers en orientation, du personnel d'intervention en matière de comportement et des assistants en éducation, entrave le bon fonctionnement de la mise en œuvre d'une telle philosophie.

Certaines équipes des districts sont d'avis qu'il est nécessaire de réviser la formule de répartition des postes d'enseignants-ressources. Elles ont en effet indiqué que leurs districts ne disposent pas d'un nombre suffisant de ces professionnels pour aider les enseignants de salle de classe à répondre aux besoins de tous les élèves dans leurs écoles respectives. Cependant, le recrutement, le maintien en poste et la formation d'enseignants-ressources constituent une source de préoccupation plus universelle dans tous les districts. Plus d'une équipe de district a expliqué qu'en dépit du fait qu'un nombre considérable d'enseignants poursuivent ou sont disposés à entreprendre des études de maîtrise en éducation axées sur les apprenants exceptionnels, ces mêmes enseignants n'acceptent pas d'emblée un rôle d'enseignant-ressource. Ils évoquent des motifs variés à cet égard, dont les suivants : le rôle d'enseignant-ressource n'est pas suffisamment gratifiant; un certain nombre d'entre eux semblent douter de leurs compétences pour satisfaire aux exigences de ce rôle; la définition du rôle d'enseignant-ressource manque de précision, ce qui mène à une compréhension inadéquate de sa teneur; les enseignants perçoivent comme écrasante la charge de paperasse associée aux ressources et aux méthodes, et un grand nombre de ces postes ne correspondent pas à un poste ETP, particulièrement dans les écoles des régions rurales. En conséquence, les postes d'enseignants responsables des ressources et des méthodes sont, dans certains districts, occupés par des enseignants peu expérimentés, dont certains doivent se partager entre l'enseignement en classe et leur rôle liés aux ressources. Ce qui précède ramène à la surface la question des inégalités dans la formation et l'expertise des enseignants-ressources au sein des districts ainsi que d'un district à l'autre. Certaines équipes ont signalé que les enseignants qui souhaitent remplir des fonctions de services aux élèves sont plus susceptibles de se diriger vers des rôles d'orientation ou d'administration plutôt que de ressources, et qu'il existe un fort roulement dans les postes d'enseignants chargés des ressources et des méthodes, étant donné que les titulaires acceptent des postes autres lorsque la possibilité se présentera.

Figure 1 : Rapport entre élèves et enseignants-ressources par district scolaire



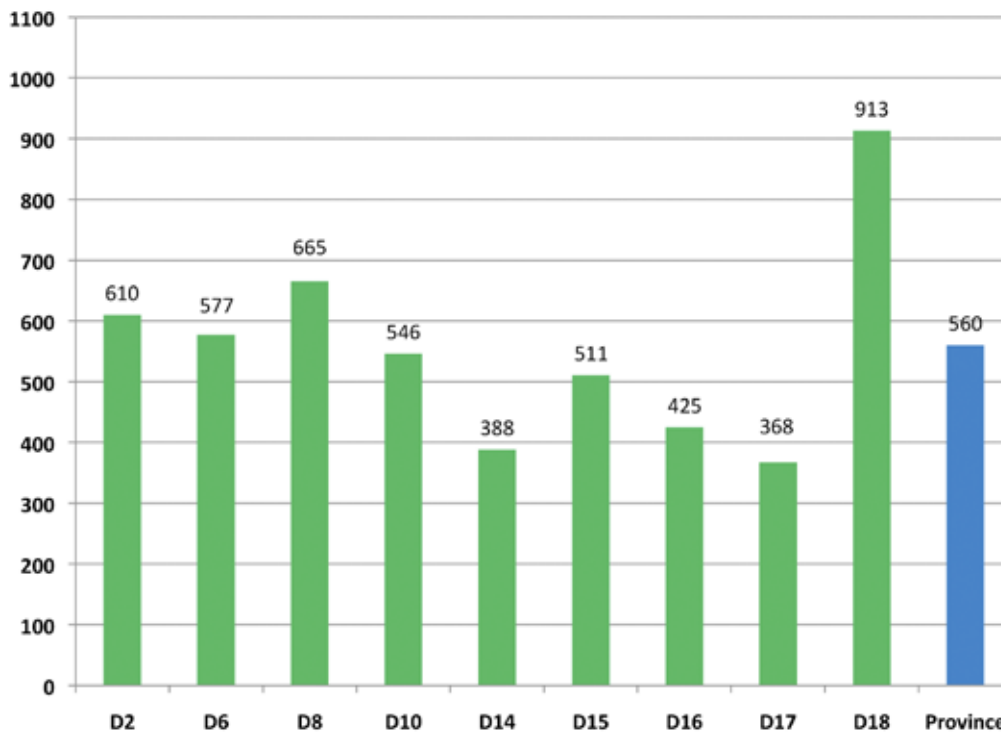
Certains districts ont déployé des efforts considérables pour régler les problèmes entourant le recrutement, le maintien en poste et la formation des enseignants-ressources. L'un d'eux, par exemple, s'attache à remédier au problème des inégalités dans la formation en détachant tous les enseignants-ressources au bureau du district, ce qui permet à ces enseignants de se réunir plus facilement pour suivre des séances ciblées de perfectionnement professionnel et de formation. Un autre district se prévaut du modèle « former les formateurs », d'après lequel un petit nombre d'enseignants-ressources hautement qualifiés et compétents donnent régulièrement des formations à leurs collègues chargés des ressources et des méthodes dans tout le district. En outre, certains districts offrent des contrats « B » aux enseignants qui manifestent un intérêt et possèdent les compétences pour le rôle d'enseignant-ressource dans le but de le rendre plus attrayant.

Même si un petit nombre de districts estiment que le rôle d'enseignant-ressource est bien défini dans leurs contextes, la plupart des équipes des districts ont convenu que le rôle a changé au fil du temps et qu'il est quelque peu flou dans la perspective du personnel scolaire lui-même, des parents, et des organismes et des professionnels extérieurs au milieu de l'éducation. Une discussion a porté sur les qualifications nécessaires et les exigences en matière d'expérience pour les enseignants qui assument les fonctions relatives aux ressources et aux méthodes, étant donné que l'exigence d'un diplôme de maîtrise s'impose graduellement. Cependant, certains des enseignants-ressources consultés ont suggéré qu'il faudrait donner la priorité à un « maître enseignant » qui a fait preuve de compétence en matière de pédagogie différenciée et de pratiques inclusives durant un certain nombre d'années à titre d'enseignant de salle de classe. Dans la plupart des cas, les équipes des districts partageaient l'avis qu'il serait avantageux d'obtenir des éclaircissements et des orientations du Ministère en ce qui a trait au rôle d'enseignant responsable des ressources et des méthodes, ainsi qu'aux qualifications connexes.

Le rôle de conseiller en orientation pose également des défis considérables pour les districts; s'apparentant aux difficultés associées aux ressources et aux méthodes, ces défis portent aussi sur la formule de répartition des postes de conseillers en orientation, et sur le manque de précision dans la description du rôle. Presque toutes les équipes des districts partagent l'avis que la formule de répartition de ces postes doit être révisée, et toutes ont convenu que le rapport entre les conseillers en orientation et les élèves est insuffisant pour même commencer à répondre aux besoins des élèves. De nombreux districts ont adopté une formule de conseillers en orientation itinérants d'après laquelle ceux-ci se déplacent d'une école à l'autre, et certains districts ont même dû établir des priorités dans les services d'orientation et les retirer complètement des écoles primaires. Tous les districts ont déclaré que le comportement suscite des préoccupations majeures, et un certain nombre ont signalé avoir reçu des demandes d'écoles souhaitant obtenir des assistants en éducation pour les aider à remédier aux problèmes de comportement. Il a été suggéré qu'une augmentation des effectifs de conseillers en orientation permettrait d'appliquer une

approche plus proactive et plus systémique relativement aux causes sous-jacentes des comportements difficiles; le milieu d'apprentissage en salle de classe deviendrait ainsi plus positif, et tous les élèves bénéficieraient d'un enseignement plus efficace.

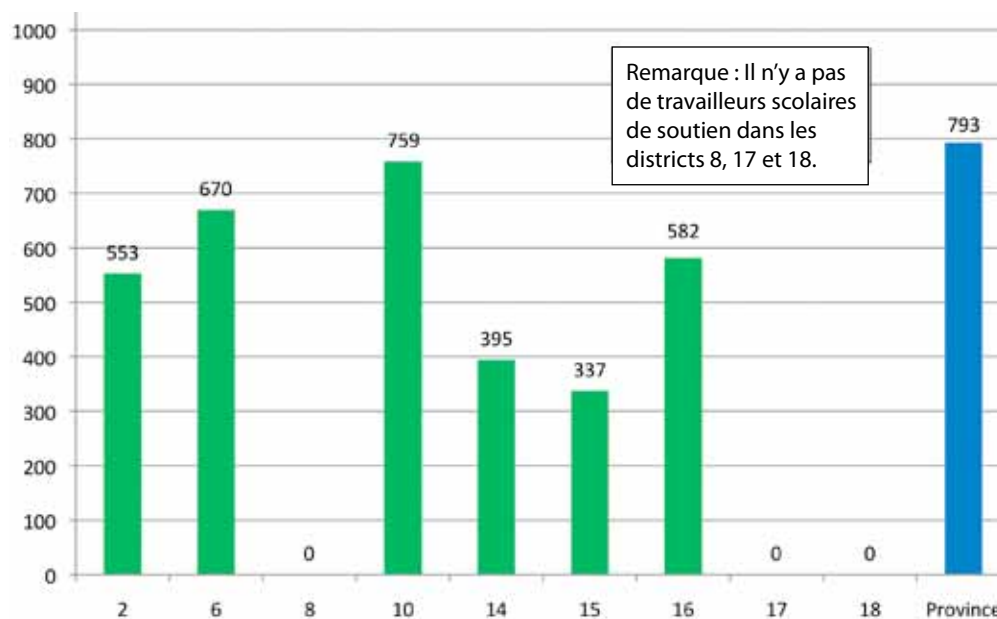
Figure 2 : Rapport entre élèves et conseillers en orientation/enseignants orienteurs par district scolaire



Les mesures prises à l'échelon du Ministère au cours des dernières années pour officialiser les qualifications des conseillers en orientation et des enseignants orienteurs par le truchement du programme provincial d'agrément des orienteurs ont apporté une certaine cohérence dans les qualifications et la formation pour ce rôle; la plupart des conseillers en orientation détiennent maintenant un diplôme de maîtrise dans le domaine, mais le rôle en soi représente un secteur qui semble poser des défis constants. Même si certains districts ont indiqué que le comportement constitue un aspect prépondérant pour les services d'orientation, ce n'est vraisemblablement pas le cas dans tous les districts. Quelques équipes de district ont signalé que la gestion dans les écoles des cas de troubles de comportement n'a pas été assignée à une personne en particulier; à l'inverse, des représentants d'autres districts ont indiqué que les conseillers en orientation se consacrent entièrement aux problèmes de comportement, laissant de côté d'autres responsabilités comme le Programme d'orientation globale. Dans l'ensemble, les équipes des districts souhaitent que le Ministère précise davantage le rôle et les responsabilités des conseillers en orientation afin d'assurer une plus grande cohérence dans la prestation des services dans les districts.

Le rôle des conseillers en orientation entre aussi en relation directe avec le rôle et les fonctions des intervenants en matière de comportement. De l'avis général, ces personnes sont placées dans les écoles pour donner du soutien relativement aux comportements difficiles, mais il semble que la responsabilité de superviser et de diriger les activités des intervenants n'ait pas été vraiment précisée. Les administrateurs scolaires assument principalement cette responsabilité dans certains districts; dans d'autres, ce rôle revient aux psychologues rattachés au district et aux agents pédagogiques, et dans d'autres encore, les intervenants en matière de comportement travaillent sous l'autorité des conseillers en orientation. De plus, les inégalités dans le déploiement des intervenants en matière de comportement suscitent des inquiétudes, étant donné que leurs responsabilités comprennent un vaste éventail de tâches, allant de la prise des présences et des appels téléphoniques associés, à la surveillance dans les salles de suspension à l'école, au mentorat sur le comportement, jusqu'à la préparation d'activités pédagogiques pour les élèves dans les établissements d'éducation alternative. Les discussions portant sur ces thèmes ont mis en évidence la nécessité d'officialiser le rôle et les responsabilités des intervenants en matière de comportement et d'instaurer un certain mécanisme de responsabilité pour veiller à un déploiement cohérent qui offrira un meilleur soutien aux élèves.

Figure 3 : Rapport entre élèves et travailleurs scolaires de soutien par district scolaire



Un dernier rôle dont les équipes des districts voudraient voir préciser les fonctions est celui des assistants en éducation. Il existe vraisemblablement une confusion et des inégalités autour de la répartition des assistants en éducation. En effet, les représentants des districts ont signalé que les demandes pour les services d'assistants en éducation peuvent être formulées aux écoles et aux districts par des parents, des enseignants, des organismes ou des professionnels extérieurs au milieu de l'éducation, et que les motifs de ces requêtes reflètent souvent une compréhension déficiente du rôle d'un assistant en éducation ainsi que des mesures de soutien et des services qui correspondraient le mieux à l'intérêt de l'enfant en cause. En outre, le mode de répartition des assistants en éducation accuse des inégalités d'un district à l'autre. Alors que tous convenaient que les demandes pour le soutien des assistants en éducation sont examinées et déterminées à l'échelon du district, ils ont toutefois indiqué que les critères formels guidant les prises de décisions à cet égard variaient et présentaient des inégalités. Il a été signalé qu'il serait avantageux d'établir un certain niveau d'uniformisation dans le mode de répartition des assistants en éducation dans toute la province.

Figure 4 : Rapport entre assistants en éducation et élèves par district scolaire



Nombre de districts ont exprimé trois sujets de préoccupation distincts au sujet de la formation des assistants en éducation. Le premier concerne la formation initiale et les exigences en matière d'expérience; certains districts exigent que les assistants en éducation présentent une preuve de formation postsecondaire d'une durée de deux ans pour être considérés pour un emploi, alors que d'autres embauchent des personnes ayant peu ou pas d'expérience ou de formation postsecondaire en raison du nombre limité de candidatures. Le deuxième sujet porte sur le fait que certains assistants en éducation cumulent plus de formation spécialisée dans certains domaines que l'enseignant de salle de classe, l'enseignant-ressource ou le conseiller en orientation de l'école où ils travaillent. Cette situation est préoccupante, particulièrement en ce qui concerne la formation spécifique nécessaire pour intervenir auprès d'élèves atteints d'un trouble du spectre autistique. Le troisième défi a trait à la capacité de districts individuels d'offrir de la formation et du perfectionnement professionnel pertinent sur une base continue au nombre impressionnant d'assistants en éducation actuellement en poste dans les districts. Les districts perçoivent les dépenses nécessaires pour réunir les assistants en éducation pour la formation comme un obstacle. Il existe une grande disparité au chapitre des coûts entre les régions rurales et les milieux urbains. Il a été suggéré qu'un bon nombre de ces sujets de préoccupation devraient être pris en compte dans le processus de réexamen et de révision du document provincial *Teacher Assistant Guidelines for Standards and Evaluation* (mai 1994).

Perspective des écoles

La grande disparité signalée par les équipes des districts en matière de recrutement et de maintien en poste, ainsi que de rôles et de responsabilités pour les divers membres du personnel, s'est également retrouvée lors des visites d'écoles et des discussions avec le personnel scolaire. Les membres de ce personnel, y compris les administrateurs, les enseignants de salle de classe et les enseignants-ressources eux-mêmes ont été interrogés sur la manière dont sont pourvus les postes des enseignants-ressources dans les écoles, les tâches auxquelles ils se consacrent et ce qu'ils considèrent comme leurs rôles et leurs responsabilités essentiels à titre d'enseignants-ressources. Les réponses, variant d'une personne à l'autre, ont révélé une grande diversité de points de vue et d'opinions. En ce qui concerne l'attribution des postes d'enseignants-ressources, le personnel dans nombre d'écoles a mentionné le peu d'attrait d'un tel poste. Les raisons citées incluaient notamment la paperasserie, l'impression d'isolement, les perceptions et les attitudes défavorables des autres enseignants, un travail peu gratifiant et la répartition ETP combinée avec d'autres rôles. Par conséquent, ces postes sont souvent occupés par des enseignants embauchés en vertu d'un contrat « D », avec peu ou pas d'expérience, et qui souhaitent ainsi obtenir un emploi. En outre, certains administrateurs ont fait remarquer qu'ils n'avaient pas voix au chapitre en ce qui a trait à l'embauche des enseignants-ressources dans leurs écoles, parce que ces décisions appartenaient aux agents pédagogiques à l'échelon du district. Dans la plupart des cas, le personnel s'attend à ce que, pour un poste concernant les ressources et les méthodes, les candidats possèdent une maîtrise en éducation. Toutefois, interrogés sur les compétences souhaitables pour les enseignants-ressources, nombre d'administrateurs se disent convaincus de la grande importance d'une expérience et d'une formation solide pour un enseignant-ressource. Celui-ci sera donc en mesure de proposer une pédagogie différenciée à tous les élèves; il disposera également de la capacité et de la crédibilité requises pour aider ses collègues à répondre à tous les besoins d'apprentissage, et pourra adhérer à la vision de l'école.

L'emploi du temps et les responsabilités des enseignants-ressources ont suscité, une fois encore, un éventail diversifié de réponses. Dans un petit nombre d'écoles, les enseignants-ressources et les enseignants de salle de classe ont indiqué que l'enseignant-ressource passe la majeure partie de son temps dans les classes, soit pour apporter un soutien à l'enseignant avec l'ensemble de la classe, soit en travaillant avec les élèves, individuellement ou en petits groupes, dans le contexte de la classe. Il était rare qu'un enseignant-ressource se consacre à fournir des modèles de plans de cours ou à l'encadrement ou au mentorat d'un enseignant de salle de classe. Dans une vaste majorité des écoles, le rapport indique que l'enseignant-ressource consacre le plus clair de son temps aux élèves, individuellement ou en petits groupes, selon le modèle de « retrait », à faire l'évaluation de chaque élève, à élaborer les plans d'adaptation scolaire (PAS), à planifier le travail des élèves qui se déroule à l'extérieur des classes régulières, à organiser et à superviser le travail des assistants en éducation et à recueillir et préparer du matériel pédagogique. Les enseignants-ressources des écoles secondaires étaient quasi monopolisés par les formalités administratives et le soutien individuel aux élèves. Certains enseignants-ressources ont, pour leur part, mentionné n'avoir obtenu aucune orientation claire ou description précise de ce que leurs fonctions étaient censées être. À l'inverse, d'autres ont déclaré avoir reçu une description détaillée de leurs tâches et disent avoir une bonne compréhension de leur rôle. Toutefois, lors de la discussion portant sur le rôle fondamental des enseignants-ressources, nombre d'administrateurs, d'enseignants-ressources et d'enseignants de salle de classe ont indiqué que les enseignants-ressources devraient être en mesure de passer plus de temps en classe pour aider les enseignants à la planification et la différenciation pédagogique pour

tous les élèves, et pour coenseigner ou enseigner en équipe afin d'aider les enseignants et les élèves dans les classes. Qui plus est, la majorité des enseignants-ressources ont estimé qu'ils seraient mieux à même de soutenir leurs collègues et les élèves s'ils avaient accès à des activités de formation et de perfectionnement professionnel pour renforcer leurs aptitudes et leurs connaissances.

L'accès à la formation et au perfectionnement professionnel a également suscité des préoccupations chez les conseillers en orientation, dont un grand nombre ont indiqué n'avoir reçu aucune offre de perfectionnement professionnel ou de formation propre à leur rôle au cours de l'année scolaire écoulée. Néanmoins, étant donné l'ampleur et la variété des tâches des conseillers en orientation d'un district à l'autre, et même d'une école à l'autre dans un district, il semble difficile de fournir des séances de perfectionnement professionnel cohérentes et ciblées.

Certains districts ne disposent pas de conseillers en orientation affectés au niveau de l'école primaire, tandis que dans d'autres cas, les conseillers en orientation au niveau de l'école secondaire se consacrent uniquement à l'orientation professionnelle, au choix de cours et à la préparation au postsecondaire. Dans certains districts, le travail d'orientation est essentiellement axé sur les problèmes de comportement, alors que dans d'autres, les professionnels qui occupent ces postes passent le plus clair de leur temps en classe pour appliquer des programmes comme l'orientation globale, la formation personnelle, la planification de carrière et le programme « Si ça blesse... ce n'est pas correct! ». Dans diverses écoles de la province, les conseillers en orientation signalent que leurs responsabilités comprennent la mise au point des PAS, la création des plans de soutien des comportements individuels, le soutien pédagogique des enseignants de salle de classe, le counseling personnalisé auprès des élèves, la direction de petits groupes en matière de maîtrise de la colère ou d'aptitudes sociales, la planification et le soutien de la transition et la liaison avec d'autres professionnels et organismes externes.

Par ailleurs, la répartition des conseillers en orientation varie sensiblement d'un district à l'autre, puisqu'on peut retrouver deux à quatre conseillers au sein d'une même école, ou un seul conseiller itinérant pour tout un district qui prend en charge les établissements qu'on lui indique. Il arrive également qu'un conseiller en orientation travaille dans deux ou plusieurs écoles ou qu'un enseignant soit partiellement affecté à l'orientation dans son établissement, alors que certaines écoles et certains niveaux scolaires ne disposent d'aucun conseiller en orientation. Tous les groupes et toutes les écoles ont manifesté leur grande satisfaction pour le soutien apporté par les conseillers en orientation. Même si quelques écoles estiment que les modèles actuels et la répartition des services d'orientation répondent efficacement aux besoins des élèves, la majorité du personnel et certains parents ont manifesté une grande préoccupation quant au nombre insuffisant de conseillers en orientation pour répondre aux besoins des élèves et considéraient que la proportion de conseillers en orientation devait être améliorée de beaucoup.

Dans un grand nombre d'écoles, le personnel a indiqué que les assistants en éducation se consacraient uniquement aux élèves présentant des problèmes médicaux graves ou suscitant d'importantes préoccupations relatives à la sécurité, alors que les élèves éprouvant des difficultés scolaires n'avaient pas accès au soutien des assistants en éducation. Le personnel scolaire a convenu généralement que, en principe, les assistants en éducation étaient censés être affectés aux écoles et aux classes désignées pour assister les élèves sous la direction de l'enseignant en salle de classe, mais qu'en réalité, il semblerait que les assistants en éducation consacrent la plus grande partie de leur temps à apporter leur soutien à un élève en particulier. Dans certaines écoles, néanmoins, les enseignants et les assistants en éducation ont indiqué que ceux-ci passent le plus clair de leur temps à circuler en classe pour soutenir un certain nombre d'élèves, mais ce type de scénario était moins fréquent que le soutien individualisé. Ce soutien était alors souvent fourni en dehors de la classe, soit dans la salle des ressources, la bibliothèque de l'école, la cafétéria, ou dans un autre lieu à l'écart du reste des élèves. C'est pourquoi de nombreux membres du personnel scolaire ont demandé une augmentation du soutien apporté par les assistants en éducation. Les enseignants et les assistants en éducation ont souvent dit qu'ils considéraient que, pour répondre efficacement aux besoins des élèves, il faudrait augmenter le nombre d'assistants en éducation dans le système pour apporter un soutien aux élèves dont les besoins sont diversifiés.

Interrogés sur leurs rôles et leurs responsabilités, la majorité des assistants en éducation ont indiqué qu'ils pensent contribuer de manière importante aux programmes éducatifs des élèves auxquels ils apportent un soutien, et qu'ils se considèrent comme des membres appréciés de l'équipe pédagogique. Par ailleurs, la plupart ont mentionné avoir une passion pour leur travail et, dans la plupart des cas, l'équipe chargée de l'entrevue s'est rendu compte de l'intérêt profond et sincère que les assistants en éducation portaient aux élèves avec qui ils travaillaient. En ce qui concerne la collaboration avec les enseignants, un nombre relativement restreint d'assistants en éducation a déclaré avoir eu l'occasion de communiquer régulièrement avec l'enseignant de salle de classe ou l'enseignant-ressource pour parler du plan individuel de l'élève, et

recevoir des renseignements précis et une indication sur ce qu'il conviendrait de faire pour apporter un soutien à l'élève. Certains ont mentionné avoir participé aux réunions d'équipe et de parents concernant le plan individuel de l'élève et, dans certains cas, les assistants en éducation ont été invités à fournir des informations concernant les progrès des élèves à chaque période d'établissement des bulletins.

Cependant, même si de nombreux enseignants et assistants en éducation ont convenu que l'inclusion est bien plus efficace dans le contexte d'une approche d'équipe et lorsqu'il existe des occasions de communiquer et de collaborer, un grand nombre d'assistants en éducation constatent qu'ils travaillent de façon indépendante avec des élèves individuels durant des périodes prolongées sans recevoir aucune indication particulière de la part de l'enseignant. En outre, certains assistants en éducation ont signalé à l'équipe d'examen qu'ils consacrent une grande partie de leur temps à réaliser la planification pour les élèves auxquels ils apportent un soutien ou à obtenir du matériel pédagogique qu'ils jugent adapté à ces élèves. D'autres assistants en éducation ont mentionné qu'il s'avère souvent nécessaire de procéder à une différenciation pédagogique ponctuelle pour les élèves, car le matériel présenté par l'enseignant ne correspond pas toujours au niveau de l'élève avec lequel travaille l'assistant en éducation. Dans certains districts, l'assistant en éducation a la responsabilité presque totale de l'élève, étant donné qu'il suit un enfant durant de nombreuses années, parfois durant toute sa scolarité, jusqu'à l'obtention du diplôme. Toutefois, malgré un tel niveau de responsabilité, de nombreux assistants en éducation indiquent qu'ils n'ont que très rarement reçu une formation ciblée ou un perfectionnement professionnel sur les programmes ou les stratégies d'enseignement, et la plupart se sont dits très désireux de suivre des cours de perfectionnement professionnel mieux adaptés à leurs besoins individuels.

Lors des visites dans les écoles, une dernière question a été soulevée, soit celle qui concerne les rôles et responsabilités des « intervenants en matière de comportement » et des « travailleurs scolaires de soutien ». Sans exception aucune, le personnel de tous les districts et de toutes les écoles a signalé que le comportement des élèves constitue l'une de ses préoccupations majeures et un obstacle très sérieux à l'inclusion, surtout lorsque ce comportement s'aggrave au point de provoquer des perturbations considérables dans le milieu d'apprentissage ou constitue un risque pour la sécurité des élèves et du personnel. Pour tenter de remédier à ces problèmes de comportement, certains districts ont consacré des budgets à la création de postes pour des professionnels ou des paraprofessionnels afin d'intervenir auprès des élèves au comportement extrêmement difficile, et ils ont engagé des « intervenants en matière de comportement » ou des « travailleurs scolaires de soutien » pour mettre en œuvre ces interventions. D'un district à l'autre, les rôles de ces intervenants varient grandement. Ces postes sont parfois pourvus par des professionnels dotés d'une formation universitaire en éducation, en développement de l'enfant, en matière de troubles affectifs et comportementaux ou en psychologie. Dans d'autres districts, ces postes sont occupés par des paraprofessionnels détenteurs d'un diplôme postsecondaire dans le domaine des services sociaux ou du développement de l'enfant, et dans certains autres encore, il n'existe aucun poste lié à l'intervention en matière de comportement. Dans les districts dotés de postes dédiés à l'intervention en matière de comportement, le déploiement de ces intervenants varie de manière importante, et la gamme des services offerts va du travail avec les élèves dans les classes, au modelage et à l'encadrement ponctuel, en passant par le recours au modèle de retrait et le travail avec un élève en particulier. Ces interventions peuvent prendre également la forme d'une collaboration itinérante entre un certain nombre d'écoles, d'une affectation à la supervision d'une salle de suspension à l'école ou d'un soutien scolaire dans un milieu d'éducation alternative. Par contre, l'efficacité de ce rôle a suscité des commentaires mitigés. Certains membres du personnel scolaire ont mentionné la grande utilité de ce rôle pour l'école et l'énorme atout que cette personne constituait pour l'équipe enseignante et pour les élèves. Dans d'autres cas, le personnel ne semblait voir aucun avantage à disposer d'un tel type de poste à l'école ou dans le district.

Perspective des intervenants

Les points de vue exprimés par le personnel des districts et des écoles sont très souvent partagés par les intervenants en ce qui concerne les rôles et les responsabilités des conseillers en orientation, des enseignants-ressources et des assistants en éducation. La première observation, reprise par de nombreux groupes, concerne la nécessité d'augmenter le nombre de conseillers en orientation et d'enseignants-ressources. Plus d'un groupe a clairement souligné une hausse du nombre des élèves éprouvant des difficultés liées à la santé mentale et des troubles émotifs ou de comportement, alors que diminue le nombre de conseillers en orientation dotés de la formation et des compétences particulières pour répondre à certains de ces besoins. De plus, les rapports et les relations entre les conseillers en orientation et les élèves à risque ont été abordés, avec une

inquiétude implicite, car de telles relations, ou leur absence, peuvent changer le cours des choses dans le cas de nombreux élèves, à savoir la poursuite des études ou le décrochage.

La charge de travail et le rôle des enseignants-ressources ont également donné lieu à des discussions entre les intervenants. Ces groupes ont fait remarquer le manque de définition du rôle et des responsabilités des enseignants-ressources, puisque certains d'entre eux passent du temps en classe, alors que d'autres semblent demeurer tout le temps dans la salle des ressources. En outre, certains groupes ont mentionné que les postes d'enseignants-ressources semblent être pourvus par des enseignants récemment diplômés ou inexpérimentés — une façon de procéder généralement peu efficace — puisque l'enseignant-ressource réalise une tâche « complexe » qui exige une collaboration avec les enseignants, les élèves et les parents et, qu'à ce titre, il doit démontrer un niveau élevé de compétence et d'expertise. Les représentants des groupes ont relaté des expériences très positives au cours desquelles des enseignants-ressources et des enseignants de salle de classe ont rencontré les parents et des fournisseurs de services, et cette collaboration a abouti à une planification très réussie pour l'élève. Ils ont mentionné que la mise en place d'un tel modèle a débouché sur des résultats fructueux pour l'élève, mais le recours à ce modèle n'est pas aussi fréquent qu'il le faudrait.

Les intervenants ont également manifesté des préoccupations à l'égard d'un dernier rôle, celui d'assistant en éducation. Malgré les appréciations positives que suscite la collaboration croissante entre le Syndicat canadien de la fonction publique (SCFP) et le Ministère, les intervenants ont également relevé qu'il y aurait avantage à intensifier la communication et la collaboration à tous les échelons. De nombreux intervenants ont mentionné que certains assistants en éducation se retrouvent dans des situations où ils assument l'essentiel de la responsabilité pour la planification et la programmation pédagogique pour les élèves avec lesquels ils travaillent. Qui plus est, il leur arrive de travailler individuellement avec un élève dans des espaces tout à fait inadéquats en dehors de la classe, par exemple dans le local de la chaudière, des placards ou des toilettes. Outre les préoccupations relatives aux tâches confiées aux assistants en éducation, d'autres questions ont été soulevées concernant leur mode d'affectation et la formation qui leur est offerte. La formation du travailleur d'intervention en autisme a été discutée plus spécifiquement dans l'optique du manque de cohérence dans le déploiement et la supervision des assistants en éducation qui disposent de cette formation. Toutefois, au-delà des questions particulières liées à la formation du travailleur d'intervention en autisme, il importe de préciser clairement les rôles et les responsabilités des assistants en éducation, et d'instaurer des mécanismes de supervision de ces employés.

2.3 Enseignement et apprentissage

Perspective des districts

Les discussions avec toutes les équipes de district ont abordé les questions relatives à l'enseignement de base en classe, aux méthodes et aux stratégies, à l'évaluation et à la planification. Les équipes n'ont pas hésité à indiquer que les enseignants reconnaissent et acceptent volontiers en général leur responsabilité à l'endroit de tous les élèves dans leurs classes, et que le fait de mettre davantage l'accent sur un modèle de « pyramide d'interventions » dans la plupart des districts a encouragé les enseignants de salle de classe à devenir plus conscients de ce que seraient des pratiques solides d'enseignement de premier ordre pour tous les élèves. Ce modèle est également basé sur la surveillance fréquente de tous les élèves, qui permet de reconnaître plus rapidement les élèves susceptibles d'éprouver des difficultés dans des domaines particuliers et d'élaborer un plan d'intervention approprié, mettant à profit les ressources additionnelles qui peuvent être disponibles.

Mais même si la majorité des enseignants assument la responsabilité de l'apprentissage de tous les élèves en principe, les équipes de district ont indiqué qu'il y a des domaines qui demeurent difficiles. Les enseignants des nouvelles générations disent croire à la philosophie de l'inclusion, mais ils semblent nombreux à avoir de la difficulté à appliquer réellement l'inclusion dans leurs classes, et ils mettent en doute le bien-fondé de placer certains élèves en classe régulière. Les équipes de district ont expliqué cela par différentes raisons, notamment : une formation moins intensive avant l'entrée en fonction en ce qui a trait aux pratiques et aux stratégies d'inclusion; l'accent plus marqué qui est accordé au contenu et à un taux de réussite scolaire élevé, laissant ainsi peu de latitude aux enseignants pour « ralentir » leur couverture des objectifs du programme d'études; les problèmes de comportement en classe qui exigent plus d'attention et d'énergie des enseignants; et le manque d'enseignants-ressources chevronnés et qualifiés pour offrir de l'encadrement, du modelage et du mentorat sur une base continue. Cette préoccupation est ressortie non seulement par rapport aux élèves qui ont des difficultés scolaires, mais également concernant ceux qui réussissent très bien et qui ont donc besoin d'enrichissement de leurs programmes

d'études. Les élèves qui se situent à une extrémité ou l'autre du continuum scolaire semblent représenter des défis particuliers pour beaucoup d'enseignants de salle de classe, et les écoles et les districts doivent trouver des moyens de fournir le soutien nécessaire à ces enseignants. Les districts sont préoccupés du fait que les plans d'adaptation scolaire (PAS) ne servent pas à diriger l'enseignement dispensé aux élèves. Si tous les districts ont offert du perfectionnement professionnel sur la pédagogie différenciée, ils ont aussi tous indiqué qu'elle n'est pas appliquée avec constance en pratique.

De nombreux districts ont mentionné deux autres préoccupations, concernant d'une part le nombre d'élèves qui passent la majorité de leur temps à travailler à l'extérieur de la classe et, d'autre part, la pression accrue, généralement exercée par les parents, pour qu'ils gardent les élèves un an de plus au même niveau afin de « rattraper » leur retard. Il semble plus fréquent que des élèves travaillent à l'extérieur de la classe à l'école intermédiaire et au secondaire, souvent, a-t-on dit, à cause de problèmes de comportement. Certains districts ont dit que « trop » d'enfants de tous les niveaux ont une instruction personnalisée à l'extérieur de la salle de classe. Mais les membres du personnel des districts, et aussi parfois les parents et les élèves eux-mêmes, ne veulent pas de plans de transition pour retourner les élèves en classe. La discussion a porté aussi sur la difficulté engendrée par la résistance des parents qui contrecarrent le cheminement d'enfants d'un niveau à l'autre en compagnie des autres enfants du même âge. Des équipes de district ont indiqué que certains parents d'élèves qui ont des difficultés scolaires exercent beaucoup de pression pour les garder au même niveau scolaire une année de plus. Malgré le corpus de recherche qui indique que le redoublement est rarement une intervention fructueuse, un petit nombre de parents sont convaincus et manifestent avec beaucoup d'insistance que leur enfant devrait avoir une année de plus pour « rattraper » ses pairs. Certains districts scolaires acquiescent à ces demandes en raison de la pression des parents, et non parce que c'est judicieux sur le plan pédagogique. Le taux de redoublement dans les écoles anglophones se situait entre 1,03 pour cent en 2001 et 1,22 pour cent en 2006. C'est en 2005 qu'il a été le plus élevé au cours de cette période, soit 1,43 pour cent. (Voir Annexe 10 – Redoublement)

Perspective des écoles

En visitant 33 écoles du Nouveau-Brunswick, l'équipe d'examen a vu des écoles qui semblaient avoir adopté l'inclusion comme philosophie dominante et mission de l'école, et où l'exercice des pratiques inclusives semblait tout simplement la façon normale de procéder. Dans beaucoup d'écoles où les choses se passaient ainsi, le personnel, les élèves et les parents ont fait état d'un certain nombre de perspectives et de thèmes qu'ils avaient en commun. Le premier thème commun dans ces écoles était la présence attendue de tous les élèves dans leurs classes régulières pendant la majorité de la journée d'enseignement. Certains élèves passaient des périodes à l'extérieur de la classe, notamment pour de l'accompagnement propre à leurs besoins physiques, de courtes périodes d'interventions personnalisées fondées sur des buts précis, comme des exercices de communication orale, des interventions intensives en petit groupe et autres, mais l'hypothèse de base était que les élèves étaient en classe avec leurs pairs la majorité du temps et que les enseignants assumaient la responsabilité de tous les élèves dans leurs classes et appliquaient de la pédagogie différenciée pour tenir compte des besoins de tous les élèves. Par exemple, les élèves d'une école pouvaient choisir certains modules d'apprentissage autonome en fonction de leurs intérêts, et tous les élèves, sans considération de leurs besoins ou de leurs capacités scolaires, pouvaient choisir des modules comme la création de modes et l'éducation de la petite enfance.

Une enseignante dans une autre école a dit que tous les élèves de ses classes travaillent sur les mêmes concepts, mais avec des devoirs dont la difficulté varie, et qui leur permettent de démontrer leurs connaissances et leur compréhension de la manière qui répond le mieux à leurs besoins et à leurs styles d'apprentissage. Cette enseignante a eu l'occasion de travailler en compagnie d'une autre enseignante compétente en pédagogie différenciée et a trouvé cela extrêmement utile. De même, beaucoup d'enseignants qui appliquaient des pratiques inclusives fermes dans d'autres écoles ont dit aussi qu'ils faisaient beaucoup de planification concertée et également du coenseignement avec des collègues, à l'avantage de tous. Tous les enseignants ont dit bénéficier de formation en cours d'emploi sur la pédagogie différenciée, admettant toutefois qu'ils avaient besoin de soutien pour l'appliquer dans leur classe.

Les autres thèmes communs discutés dans les écoles très inclusives concernaient l'utilisation des données, le suivi fréquent du progrès de tous les élèves et la mise en oeuvre d'interventions à point nommé selon un modèle de pyramide d'interventions. Les enseignants de ces écoles ont dit avoir connu un certain succès avec les groupements et les regroupements souples des élèves et qu'ils étaient très disposés à apprendre et à essayer de nouvelles stratégies d'intervention qui les aideraient à mieux répondre aux besoins de leurs élèves. Les enseignants et les élèves d'un grand nombre de ces

écoles ont aussi mentionné l'accès et le recours à la technologie d'aide à l'apprentissage, une stratégie utile à leurs yeux pour favoriser l'inclusion de certains élèves et leur réussite en classe. Des élèves ont été en mesure d'utiliser des dispositifs de synthèse de la parole à partir du texte pour étudier le matériel de cours et ont pu réaliser des tâches avec des claviers portatifs et des ordinateurs bloc-notes. Un groupe d'élèves ont indiqué qu'ils avaient trouvé très utile de pouvoir utiliser des ordinateurs dans leurs cours d'art du langage de la huitième année et qu'ils aimaient beaucoup pouvoir utiliser la technologie « Senteos » avec les tableaux intelligents de leurs classes. Les élèves de ces écoles ont témoigné de façon généralement positive et semblaient participer à la collectivité scolaire, tandis que des enseignants et des paraprofessionnels ont fait état d'expériences semblables en peignant leurs efforts d'inclusion d'une façon très positive.

Par contre, dans les écoles où nous avons noté moins d'exemples de pratiques inclusives, les enseignants avaient aussi plus tendance à exprimer la frustration qu'ils éprouvent devant la difficulté de répondre aux besoins de tous leurs élèves, et les élèves étaient plus enclins à dire qu'il y avait trop de problèmes de comportement dans leurs classes, qu'ils avaient peu accès à la technologie ou pas du tout, et qu'ils se sentaient frustrés et découragés parce que le travail était trop difficile. Peu d'enseignants de ces écoles ont indiqué se sentir confortables d'appliquer un enseignement différencié pour tous les élèves, et ils étaient nombreux à affirmer que la taille et la composition de la classe étaient des facteurs qui nuisaient à leur capacité de réussir l'inclusion. Des enseignants et des parents étaient frustrés parce que le programme d'immersion française avait contribué aussi aux problèmes de taille et de composition de la classe, du fait que les élèves du programme d'immersion française sont souvent séparés physiquement des autres élèves à l'intérieur de l'école, contrairement à la philosophie de l'inclusion scolaire. Finalement, les employés et certains parents de nombreuses écoles visitées s'inquiétaient de voir que les besoins d'enrichissement particuliers des élèves n'étaient pas traités adéquatement. Nombreux étaient ceux qui ont dit que les enseignants faisaient tout ce qu'ils pouvaient pour couvrir les programmes d'études et essayer de répondre aux besoins des apprenants qui éprouvent de la difficulté, tandis que les apprenants doués et talentueux n'avaient pas grand-chose à se mettre sous la dent.

Perspective des intervenants

La discussion de l'enseignement avec les groupes d'intervenants a porté sur la nécessité de fournir à chaque élève ce qu'il lui faut pour réussir le mieux possible. Nous avons entendu qu'il faut mieux former et soutenir les enseignants de salle de classe pour les aider à appliquer une pédagogie différenciée pour tous les élèves dans leurs classes, et ainsi mieux répondre aux besoins des élèves qui connaissent des difficultés scolaires et aussi de ceux qui excellent et dont il faut enrichir les programmes. Beaucoup de groupes croient pourtant qu'il faut envisager des programmes d'études souples pour les élèves qui ont besoin d'interventions et de soutien intensifs pour une gamme de raisons. Des intervenants ont dit craindre que des élèves autistes qui bénéficient de périodes d'interventions personnalisées intensives pendant un certain temps chaque jour ne reçoivent peut-être pas l'enseignement dont ils ont besoin. Nous avons pris connaissance dans un autre groupe de discussion de l'exemple d'un élève ayant une déficience auditive qui avait besoin de travail additionnel de développement de l'audition. D'autres intervenants ont dit qu'il pourrait être bénéfique de donner la possibilité à certains élèves d'acquérir des aptitudes à la vie quotidienne en classe avec des pairs qui ont les mêmes besoins. Dans l'ensemble, la discussion de l'enseignement a surtout porté sur la nécessité d'évaluer les besoins de chacun des élèves et d'appliquer les interventions fondées sur des données probantes qui conviennent le mieux à chacun d'eux dans le milieu d'apprentissage le plus approprié.

2.4 Perfectionnement professionnel

Perspective des districts

Les discussions sur l'apprentissage professionnel et le perfectionnement professionnel ont porté sur les possibilités, les processus et le perfectionnement des compétences essentielles pour les enseignants-ressources, les conseillers en orientation, les enseignants de salle de classe et les assistants en éducation. Il est ressorti généralement qu'il faut fournir à chacun de ces groupes plus de perfectionnement professionnel délibéré et ciblé qui viendrait solidifier leurs gammes de compétences, favoriser l'apprentissage des élèves et accroître l'inclusion de tous les élèves.

La plupart des districts ont accueilli favorablement la formation offerte à certains enseignants-ressources sur les interventions fondées sur des données probantes auprès des élèves atteints de troubles du spectre autistique, si bien que

la réussite du programme a amené les districts à déterminer qu'il faut offrir un programme de formation aussi étoffé sur l'évaluation, la pédagogie différenciée, les pratiques inclusives, les stratégies d'interventions fondées sur des données probantes et le développement du leadership. Les districts reconnaissent que les enseignants-ressources peuvent obtenir de la formation et se perfectionner dans beaucoup de ces domaines, mais que sans possibilités communes de perfectionnement professionnel, l'accès à ce type de formation est limité et inconstant. Un programme de formation exhaustif et délibéré assurerait l'accès à l'information dans une gamme de domaines cruciaux et doterait les districts d'enseignants-ressources munis d'un savoir-faire commun et de compétences cohérentes qui les rendraient plus aptes à soutenir les enseignants et les élèves dans leurs districts respectifs.

Les districts ont exprimé une préoccupation semblable à l'égard des conseillers en orientation, parce qu'en dépit des attentes qui se font plus élevées en ce qui a trait à leur certification, les possibilités de formation et de perfectionnement professionnel de façon continue sont au mieux sporadiques. Les districts estiment que le fait de déterminer les connaissances et les compétences essentielles que tous les conseillers en orientation devraient démontrer, et de leur offrir des possibilités communes de perfectionnement à l'échelle du district ou de la province, les rendrait tous plus aptes à répondre aux besoins des élèves et à mieux appuyer les enseignants de salle de classe.

Encore une fois, la plupart des enseignants de salle de classe acceptent d'être principalement responsables de tous les élèves dans leurs classes, mais ils sont nombreux à avoir de la difficulté à appliquer concrètement cette philosophie. Nous avons entendu que la province a besoin d'un plan délibéré pour traiter les questions d'ordre systémique relatives à la définition de l'inclusion, les pratiques d'inclusion de tous les élèves fondées sur des données probantes, la pédagogie différenciée, les adaptations universelles et la conception universelle de l'apprentissage, entre autres priorités provinciales. Cela fera en sorte de doter les enseignants de salle de classe d'une boîte à outils de connaissances, de stratégies et de compétences qui les rendront confiants et en mesure de répondre aux besoins de leurs élèves, et d'offrir des expériences vraiment inclusives en classe à tous les enfants. Et il ne suffit pas d'offrir et de présenter l'information. Il faut aller plus loin et inclure un volet de modelage et d'encadrement qui permettra aux enseignants d'assister à la mise en œuvre de stratégies pratiques et de « les essayer », d'obtenir de la rétroaction, d'apporter les ajustements nécessaires selon les contextes particuliers et d'avoir du mentorat et du soutien sur une base continue pour réussir.

Par exemple, une équipe de district a cité le cas d'une école secondaire où 75 des 300 élèves de neuvième année n'ont pas réussi à atteindre les résultats attendus à la fin de l'année. L'école a obtenu ensuite du soutien pour lui permettre de réduire la taille de ses classes de 32 à 20 élèves, et de mettre en œuvre un système de perfectionnement professionnel et d'encadrement en matière de pédagogie différenciée à l'intention des enseignants de salle de classe pour une période de trois ans. Et trois ans plus tard, quand la taille normale des classes a été rétablie, les processus et les pratiques s'étaient si bien intégrés entre-temps dans la culture de l'école qu'à la fin de l'année scolaire suivante, seulement cinq des trois cents élèves de neuvième année n'ont pas réussi à atteindre les résultats attendus.

Certains assistants en éducation ont très peu de formation et une expérience minimale, tandis que d'autres ont acquis de la formation postsecondaire, participé à des programmes de certificat supérieurs, ou choisi de se perfectionner de façon autonome, ou tout cela. De plus, les districts ont dit avoir reçu la responsabilité d'offrir de l'apprentissage professionnel aux assistants en éducation à l'occasion de jours de perfectionnement professionnel et de programmes d'études intégrés dans le calendrier scolaire, mais il n'existe pas de plans de formation cohérents. Ils ont laissé entendre qu'il faut examiner les exigences de formation préalable à l'emploi des assistants en éducation, déterminer une attente commune en ce qui a trait aux compétences et aux connaissances que les assistants en éducation devraient posséder, et élaborer un plan de formation cohérent des assistants en éducation de tous les districts en fonction des priorités de la province et des districts.

Perspective des écoles

Comme les districts qui nous ont dit reconnaître le besoin de perfectionnement professionnel, la majorité des membres du personnel des écoles visitées n'ont pas manqué non plus de faire valoir l'importance de ce perfectionnement pour eux. Certains ont salué la priorité accordée par leurs districts au perfectionnement professionnel, décrivant la créativité dont les districts ont fait preuve pour accroître les possibilités de perfectionnement offertes aux membres du personnel scolaire. Un district a désigné par exemple certains « après-midis de perfectionnement professionnel », le vendredi. Outre les volets obligatoires, les membres du personnel ont le loisir de choisir les autres activités de perfectionnement professionnel offert qui les intéressent à ces occasions. Les membres du personnel scolaire d'un autre district ont parlé d'une initiative récente

d'organisation de diverses équipes d'apprentissage autonome dont ils peuvent choisir eux-mêmes de faire partie et qui se réunissent les jours de perfectionnement professionnel déterminés par le district au long de l'année scolaire. Le scénario prévoit l'organisation d'une équipe d'apprentissage en fonction d'un thème d'intérêt ou d'un besoin particulier. Les membres de l'équipe ont ensuite la responsabilité de préparer le matériel d'apprentissage et d'animer l'équipe tour à tour.

D'autres groupes de membres du personnel scolaire ont décidé d'intégrer eux-mêmes des possibilités de perfectionnement professionnel dans leurs horaires scolaires hebdomadaires. Dans d'autres écoles, le personnel a accès à du perfectionnement professionnel parce que c'est une priorité de l'administration et qu'elle en assure le soutien. De nombreux membres du personnel scolaire ont confié avoir fait de l'apprentissage professionnel autonome sur le Web, particulièrement lorsqu'ils ont dû se familiariser rapidement avec un thème ou une stratégie en particulier pour répondre à un besoin précis.

Malgré le perfectionnement professionnel qui est offert actuellement dans la province, la plupart des assistants en éducation, des enseignants de salle de classe, des enseignants-ressources et des conseillers en orientation ont exprimé la nécessité d'augmenter considérablement le perfectionnement professionnel qui leur est offert, en particulier le perfectionnement axé sur leurs rôles et leurs besoins précis d'apprentissage professionnel. La situation se complique dans le cas d'un enseignant-ressource ou d'un conseiller en orientation qui a aussi un rôle d'enseignant en salle de classe. Lorsque du perfectionnement professionnel est offert, l'enseignant-ressource ou le conseiller en orientation doit suivre la formation en cours d'emploi basée sur le programme d'études, une situation qui l'empêche d'obtenir la formation propre à son autre rôle.

Les enseignants-ressources et les enseignants de salle de classe, par exemple, ont exprimé dans l'ensemble un besoin de formation additionnelle en matière de pédagogie différenciée et de stratégies d'intervention fondées sur des données probantes. Ils disent avoir besoin, après la formation initiale, d'occasions de modelage et d'essai de stratégies avant de réussir à acquérir le degré requis de compétence et de confiance. Nous avons entendu aussi que les stratégies d'intervention en matière de comportement sont un volet de perfectionnement professionnel extrêmement important pour tous les membres du personnel scolaire. Certains assistants en éducation ont exprimé aussi un désir de formation sur les stratégies de travail avec les élèves autistes et de perfectionnement professionnel lié au développement de la littératie et de la numératie. Quelle que soit la formation spécifique souhaitée par les membres du personnel scolaire à titre particulier, ils ont exprimé pour la plupart le sentiment commun de ne pas avoir l'impression de posséder la formation adéquate pour réagir à tout ce qui se produit dans leurs écoles. La plupart des membres du personnel enseignant ont dit avoir l'impression de devoir apprendre ce qui est nécessaire par leurs propres moyens, et qu'ils seraient heureux d'acquérir toute formation additionnelle qui les rendrait plus aptes à s'acquitter de leurs rôles respectifs.

Perspective des intervenants

Tous les groupes d'intervenants interviewés convenaient d'un besoin considérable de plus de formation et de perfectionnement professionnel dans des domaines précis pour tous les membres du personnel enseignant afin de leur permettre de mieux soutenir les élèves. Entre autres volets de perfectionnement professionnel requis, les intervenants ont parlé de formation en matière de pédagogie différenciée à l'intention de tous les enseignants de salle de classe, prévoyant suffisamment de temps et de soutien pour leur permettre de se familiariser avec l'application des nouvelles stratégies; de la formation pour tous les enseignants-ressources, les enseignants de salle de classe et les assistants en éducation en matière d'interventions fondées sur des données probantes auprès des élèves autistes; de la formation à l'intention des enseignants concernant les approches fondées sur la recherche en ce qui a trait au développement de la littératie et de la numératie; et, pour les assistants en éducation, de la formation ciblée et délibérée qui aura une incidence significative sur leur capacité d'appuyer les élèves. Ils ont dit aussi que tous les membres du personnel scolaire ont besoin de perfectionnement professionnel lié aux services et au soutien offerts aux élèves et aux écoles, qu'ils ont désigné en d'autres mots comme « la littératie propre aux services de soutien », constituée de ressources dans lesquelles les membres du personnel scolaire peuvent puiser pour aider les élèves de la meilleure façon possible.

Un grand nombre d'intervenants ont dit que les approches en matière de développement professionnel varient considérablement d'un district à l'autre, et qu'il ne semble pas y avoir de plan d'ensemble dans certains cas. Par exemple, la formation semble se produire parfois « au travail » dans le milieu scolaire, tandis que d'autres districts intègrent le perfectionnement professionnel à l'horaire en fournissant de la formation hebdomadaire ou bimensuelle à tous les membres du personnel scolaire. Les enseignants peuvent aussi participer à des ateliers sur des sujets particuliers durant l'été, mais il n'y a plus d'ateliers pour les paraprofessionnels. Les groupes d'intervenants ont mentionné dans tous les cas l'importance

d'un plan exhaustif de formation permanente privilégiant le développement des habilités et des compétences requises des professionnels et de paraprofessionnels des écoles du Nouveau-Brunswick.

2.5 Structures de collaboration

Perspective des districts

Dans un système d'inclusion scolaire, on s'attendrait à ce que tous les élèves fréquentent les écoles de leurs quartiers et participent dans la mesure où ils le peuvent dans les classes d'élèves de leurs âges. Les équipes de district ont dit croire à cette philosophie et appuyer ce modèle en principe. Mais dans de nombreux cas, elles ont aussi manifesté de l'inquiétude devant le fait qu'elles servent des élèves aux besoins de plus en plus complexes, mais souvent sans que les districts aient le soutien requis pour les aider à répondre aux besoins de ces élèves. Si quelques équipes de district ont mentionné des cas fructueux de collaboration avec des partenaires et des organismes communautaires, elles ont dit en majorité avoir besoin de plus de soutien de professionnels et d'organismes de l'extérieur du secteur de l'éducation pour pouvoir offrir la gamme complète de services nécessaire pour répondre aux besoins de certains élèves.

Le modèle de prestation de services intégrés (PSI) présenté à l'annexe 11 est notamment entré dans la discussion en ce qui a trait aux services de soutien aux élèves et aux changements que le PSI pourrait produire pour le secteur de l'éducation, particulièrement du fait que ce cadre qui est régi à l'extérieur du secteur de l'éducation devrait néanmoins avoir une grande incidence sur le secteur de l'éducation.

Un district craignait par exemple que le modèle de PSI vienne enlever des membres du personnel des services aux élèves aux écoles qui ont déjà de la difficulté à répondre aux besoins. Dans un district où le modèle de PSI fonctionne sous la forme d'un projet pilote, trois conseillers en orientation, deux travailleurs sociaux des services de soutien à l'éducation et un psychologue ont été détachés pour soutenir le modèle de PSI.

On se demande si cela serait bien la meilleure façon ou non de déployer ces professionnels, dont les services sont désespérément requis par de nombreux enfants qui n'entrent pas nécessairement dans le cadre du modèle de PSI. Les districts ont également rapporté que les membres du personnel scolaire sont extrêmement inquiets, dans un contexte où les gens attendent de voir quel pourrait être l'effet de la mise en place de ce cadre sur leurs postes et sur leurs rôles.

Le protocole interministériel pour la gestion des cas complexes, un document interministériel interne, représente une autre initiative de regroupement d'organismes qui pose problème pour certains districts, comme l'ont indiqué des équipes de district frustrées d'attendre encore et encore que des comités se penchent sur leurs cas et découragées par les embûches des processus de demandes de financement additionnel. Les gestionnaires de cas d'élèves du protocole de gestion des cas complexes sont généralement en lien avec la santé mentale ou le développement social, et si des districts ont fait état d'un certain niveau de succès dans des cas complexes, il ressortait plus souvent qu'il faudrait plus de collaboration entre les organismes pour rendre le système efficace.

Le soutien associé aux services de santé et de développement social préoccupe aussi les districts scolaires, même si les difficultés particulières ont tendance à varier de district en district. Certains ont mis en lumière des obstacles linguistiques entre les fournisseurs de services, comme les psychologues, les praticiens de la santé mentale et les intervenants en toxicomanie, et leur clientèle, puisque des professionnels qui s'expriment principalement en français sont appelés à intervenir auprès d'élèves d'écoles anglophones, et que leurs pendants anglophones doivent faire l'inverse, en raison du chevauchement des districts et des régions dont les fournisseurs de services ont fait état. D'autres nous ont dit qu'en dépit du besoin désespéré de services d'orthophonistes, d'ergothérapeutes et de physiothérapeutes, des postes vacants de professionnels de ce type n'ont quand même jamais été pourvus pendant des mois ou des années. La discussion a porté aussi sur les infirmières du programme *Apprenants en santé* et les travailleurs sociaux des services de soutien à l'éducation, s'agissant de déterminer si ces professionnels devraient relever du secteur de l'éducation et être affectés directement aux districts pour leur permettre de répondre le plus efficacement possible aux besoins des élèves. Les équipes de district voyaient du même oeil la disponibilité des services pour les élèves aux prises avec des problèmes de santé mentale, puisque la plupart des districts ont manifesté de la frustration envers les listes d'attente à n'en plus finir pour les élèves nécessitant des services de traitement de troubles sérieux de santé mentale ou de problèmes sévères de comportement. On se soucie

aussi de voir des infirmières et des travailleurs sociaux occuper des postes de conseillers en matière de santé mentale, sans nécessairement avoir la formation ou les compétences reconnues pour conseiller les enfants.

Un autre aspect prioritaire mentionné par presque tous les districts est la question des transitions, où il faut plus de collaboration. De nombreuses équipes de district ont fait état de problèmes dans deux domaines distincts. La première source de préoccupation en ce qui a trait aux transitions concerne le poste de coordonnateur de la transition à l'école dans chaque district. Ces postes étaient pourvus auparavant par des enseignants détachés auprès du district pour coordonner, avec les équipes, l'administration de l'Évaluation de la petite enfance – Appréciation directe (ÉPE-AD) pour les enfants entrant à la maternelle, organiser les visites de transition à l'école, faciliter les rapports entre les familles et les écoles, soutenir les réunions de transition et autres. Avec la transformation prévue de ces postes au cours de l'année à venir, ce seront dorénavant des candidats formés pour travailler avec la petite enfance qui les occuperont, à la place des enseignants. Beaucoup d'équipes de district ont dit craindre que ce changement entrave la réussite du processus de planification de la transition.

La seconde source de préoccupation à l'égard des transitions et de la nécessité d'accroître la collaboration concerne la transition des élèves ayant des besoins particuliers vers l'extérieur de l'école et dans la collectivité ou vers les options postsecondaires. Si quelques districts dotés de coordonnateurs particuliers de la planification de la transition ont fait état d'un degré de succès relativement élevé de la planification de la transition pour les élèves ayant des besoins spéciaux, les districts accueilleraient en majorité plus de collaboration et de coopération avec les organismes partenaires qui pourront continuer d'appuyer ces jeunes adultes lorsqu'ils auront quitté l'école. Beaucoup d'équipes de district ont indiqué qu'un nombre considérable d'élèves ayant des besoins particuliers retournent au moins un an à l'école après la diplomation, et dans certains cas jusqu'à trois ans, tout simplement parce que la *Loi sur l'éducation* prévoit qu'ils peuvent y demeurer jusqu'à l'âge de 21 ans et qu'il n'existe pas de système de soutien ou de services pour ces jeunes adultes à l'extérieur du milieu scolaire. Certains districts communiquent plus avec les programmes de services communautaires pour les élèves ayant des besoins spéciaux, et bénéficient de plus de soutien de leur part, mais c'est l'exception plutôt que la règle. Accroître la coopération et la collaboration entre le secteur de l'éducation et les organismes qui ont notamment pour mandat d'appuyer les adultes ayant des besoins spéciaux s'avérerait une démarche positive importante en vue d'aider les élèves à réussir le mieux possible à long terme.

En ce qui a trait à la nécessité d'accroître la communication et la collaboration, de nombreux districts ont dit qu'il faut travailler plus étroitement avec les communautés des Premières Nations pour mieux soutenir leurs élèves dans leurs écoles respectives. Le degré courant de collaboration entre les districts et les communautés des Premières Nations semble varier de district en district; mais l'avis général semble indiquer que, même dans les districts qui disent entretenir des relations très positives et productives, plus de collaboration ne servirait que mieux tous ceux qui sont en cause, en augmentant la sensibilisation, la compréhension et la coopération.

La question de la collaboration avec les parents est un dernier aspect à améliorer selon l'ensemble des équipes de district. Comme dans le cas de nombreux problèmes cernés par les districts, le degré de collaboration et de communication avec les parents varie selon les écoles et les districts. Un des districts a présenté un exemple très positif de participation des parents, où une mère a présenté la candidature de l'école de son enfant à un prix de reconnaissance des pratiques inclusives. D'autres équipes de district ont dit que la communication et la collaboration entre les écoles et les parents sont difficiles. Certains districts ont aussi mentionné un problème de degré de participation des parents au plan d'adaptation scolaire, sans oublier la relation conflictuelle école-famille que l'incompréhension de certains parents à l'égard des limites de ce que les écoles peuvent offrir risque d'engendrer. Souvent, quand il y a de la méfiance entre les parents et les districts scolaires, il n'existe pas de mécanisme pour trouver une solution heureuse. Quelle que soit la nature exacte du problème de communication et de collaboration avec les parents, il ressort que la plupart des équipes de district croient qu'il serait tout à l'avantage des élèves que les parents et les écoles collaborent et se comprennent mieux.

Perspective des écoles

À l'occasion des visites de l'équipe d'examen dans les écoles, les parents étaient invités à commenter les expériences éducatives de leurs enfants et à présenter leurs perspectives. Les membres du personnel scolaire de chacune des écoles étaient également invités à parler de la collaboration avec les parents du point de vue d'une école. Beaucoup de parents qui ont parlé de leurs expériences ont indiqué qu'ils avaient généralement de bons rapports avec les écoles et les enseignants de

leurs enfants. Les parents ont indiqué par exemple, dans plusieurs cas, que l'équipe scolaire maintenait une communication régulière concernant les progrès de leurs enfants, par téléphone ou par courriel, et que les parents rencontraient régulièrement les membres du personnel scolaire pour discuter des plans d'adaptation scolaire (PAS) de leurs enfants et en examiner les objectifs et les résultats attendus. Une mère a dit qu'elle avait fait plusieurs suggestions concernant le soutien de sa fille et son plan éducatif, et que l'école a fait preuve d'ouverture à chaque fois pour essayer ses suggestions. Ces parents avaient tendance à indiquer qu'ils participaient beaucoup aux collectivités scolaires de leurs enfants, qu'ils étaient très à l'aise de passer du temps dans leurs écoles respectives, et que les administrateurs, les enseignants et les assistants en éducation étaient tous très accueillants et les appuyaient. Un parent nous a dit qu'il avait aidé un groupe d'enseignants à peindre la bibliothèque de l'école, et une mère a indiqué qu'elle fait beaucoup de bénévolat à l'école de son enfant. Dans un autre district, une mère a été saisie d'émotion en exprimant sa gratitude envers les membres de l'équipe scolaire de services aux étudiants pour le soutien qu'ils avaient dispensé à son fils.

Mais les parents n'ont pas tous signalé de telles expériences positives de collaboration et de communication avec les écoles de leurs enfants. Un parent a dit que la seule communication avec l'école a eu lieu au cours de la rencontre initiale de transition pour l'enfant, qu'il n'y a pratiquement pas eu de communication de la part de l'école depuis ce temps, à moins que le parent initie le contact, et qu'il fallait toujours insister pour obtenir un résultat positif. La mère d'un élève a dit qu'elle avait des liens solides avec l'école primaire et intermédiaire de son fils, et qu'elle participait toujours aux conversations relatives à l'élaboration des objectifs de son PAS; elle a toutefois indiqué que l'école n'a jamais communiqué avec elle à propos d'un PAS depuis que son fils est entré au secondaire, et qu'elle ne lui en a jamais fait parvenir un chez elle, ce qui la porte à croire, sans toutefois en être certaine, que son fils n'a plus de PAS. Une autre mère d'un enfant ayant des besoins importants s'est dite frustrée de voir que l'école ne met pas en œuvre les recommandations des professionnels de la santé et de la réadaptation qui travaillent avec son fils. Et un groupe de parents ont indiqué que les attentes envers la réussite scolaire de leurs enfants étaient tout simplement déraisonnables, que les commentaires dans les PAS des élèves étaient si généraux et de nature tellement large qu'il était impossible de mesurer les progrès accomplis, et que leurs enfants allaient tout simplement « passer du temps » à l'école.

Les réponses des équipes scolaires aux questions sur la collaboration et la communication avec les parents étaient aussi mitigées. Dans certains cas, les membres du personnel scolaire ont dit qu'il pourrait être utile d'accroître le degré de communication avec les parents, parce que certains parents ne comprennent pas tous les problèmes auxquels les écoles sont confrontées, ni les attentes raisonnables. La communication pourrait améliorer les rapports sur ce plan. Certaines équipes scolaires ont dit aussi qu'elles étaient frustrées à l'occasion quand les tentatives des enseignants pour communiquer avec les parents pouvaient être accueillies avec de la résistance, de l'indifférence ou même de la colère de la part des parents. Mais beaucoup d'autres équipes scolaires ont signalé des expériences extrêmement positives de collaboration avec les parents et présenté des exemples de travail très étroit avec les parents pour répondre aux besoins d'un élève ou déterminer des objectifs pour son plan et travailler en équipe pour obtenir des résultats fructueux. Plusieurs directeurs d'école ne tarissaient pas d'éloges envers leur comité parental d'appui à l'école et ont exprimé beaucoup de respect envers le travail ardu des membres du comité au nom de l'école.

Le soutien du milieu communautaire et des organismes de l'extérieur de l'école est un autre aspect dont la réussite varie d'un district à l'autre. Dans beaucoup d'écoles fréquentées par des élèves des Premières Nations, les membres du personnel scolaire ont exprimé le désir de nouer des liens plus solides avec la communautés des Premières Nations. Certaines écoles ont dit s'inquiéter de l'assiduité et du degré de participation des élèves, particulièrement à leur arrivée au secondaire. Même dans les écoles qui signalaient des rapports solides avec les communautés des Premières Nations, les membres du personnel scolaire ont dit qu'ils seraient heureux d'avoir l'occasion de collaborer plus étroitement et d'établir des liens encore plus forts qui permettraient aux écoles de mieux appuyer les élèves des Premières Nations. Les liens communautaires ont également été au premier plan des discussions entourant les transitions, particulièrement à l'égard de la transition de l'école vers la collectivité pour les élèves ayant des besoins particuliers. Beaucoup d'équipes scolaires ont indiqué qu'il faut beaucoup plus de collaboration avec le milieu communautaire et les entreprises pour bien étayer la planification de la transition des adolescents. Certaines équipes scolaires ont toutefois fait état de liens communautaires solides et d'un degré élevé de participation du milieu communautaire et des entreprises à l'école et aux projets de celle-ci.

Comme pour les relations avec le milieu communautaire et les entreprises, les écoles ont signalé des expériences et des niveaux de réussite variés avec les mécanismes de soutien interorganismes et interministériels aussi. Quelques écoles ont dit que leurs élèves bénéficient de services de soutien très efficaces d'orthophonistes, d'ergothérapeutes et de physiothérapeutes,

se disant également heureuses du niveau de service à point nommé offert par les travailleurs sociaux du service de soutien à l'éducation, les infirmières de la santé et l'équipe mobile de santé mentale. Mais beaucoup d'écoles ont un besoin extrêmement élevé de soutien accru de ministères partenaires comme celui du Développement social et celui de la Santé. Les membres du personnel scolaire de la majorité des écoles ont indiqué qu'il faut parfois attendre deux à trois ans pour obtenir les services des spécialistes de la réadaptation et qu'il est devenu plus difficile d'avoir accès aux travailleurs sociaux du service de soutien à l'éducation depuis quelques années. De plus, les écoles ont dit qu'elles devaient attendre extrêmement longtemps pour obtenir des services de santé mentale dans de nombreux secteurs et elles ont dit avoir de la difficulté à déterminer comment soutenir les élèves en attendant d'obtenir les services d'autres professionnels qui possèdent le savoir-faire nécessaire pour vraiment répondre aux besoins.

La coopération entre les membres du personnel scolaire eux-mêmes a été le dernier volet de préoccupation en matière de collaboration et de communication mentionné par les membres du personnel scolaire interviewés. Les membres du personnel scolaire de certaines écoles ont indiqué qu'il n'y a pas d'occasions de collaboration intégrées dans l'horaire quotidien, et qu'il n'existe pas de mécanismes de planification concertée ni de structure pour favoriser les communautés d'apprentissage professionnel à l'intérieur de l'école. La plupart des membres du personnel scolaire de ces écoles ont dit qu'ils seraient heureux d'avoir plus d'occasions de collaborer et aimeraient que les périodes de planification en commun deviennent une priorité. Certains ont aussi dit qu'ils aimeraient travailler plus en équipe avec les enseignants-ressources en matière d'autisme du district, parce qu'ils n'ont pas l'impression que leurs élèves autistes tirent profit de toute la gamme du savoir-faire que ces enseignants-ressources peuvent fournir. Les écoles qui éprouvent un manque de collaboration entre les membres du personnel scolaire dans ces domaines ont reconnu que de telles possibilités amélioreraient considérablement leur capacité de répondre aux besoins des élèves, se disant sensibles à la collaboration élevée qui existe entre les membres du personnel enseignant dans certaines écoles. Les membres du personnel scolaire de quelques-unes des écoles visitées ont indiqué que leurs écoles respectives ont pour mission et engagement de déconstruire les silos qui isolent les membres du personnel scolaire et de privilégier la collaboration dans le meilleur intérêt de tous les élèves. Du temps de planification concernant les niveaux scolaires et les équipes est intégré dans l'horaire scolaire pour permettre la communication et la recherche de solutions aux problèmes de comportement et de rendement scolaire. Les membres du personnel scolaire de ces écoles ont confié que la communication sur une base régulière, par des voies officielles comme des réunions d'équipe à des moments prévus, au moyen de courriels, ou par l'entremise de conversations de corridor, a été un élément essentiel de la réussite de l'école, qui a contribué à l'instauration de la philosophie et de la pratique de l'inclusion à l'intérieur de l'école.

Perspective des intervenants

Les fournisseurs de services et les intervenants de l'extérieur du secteur de l'éducation ont convenu avec le personnel scolaire et les parents que le degré de communication et de collaboration entre tous les membres du personnel concernant les élèves et leurs plans éducatifs est l'une des plus grandes sources de préoccupation. La première situation où ce problème se pose est la transition des enfants autour de la maternelle. À cet égard, les fournisseurs de services à la petite enfance, les organismes de soutien préscolaire, les fournisseurs de services de la Commission de l'enseignement spécial des provinces de l'Atlantique (CESPA) et autres ont indiqué qu'ils seraient heureux de pouvoir participer plus à la planification de la transition vers l'école de l'enfant avec qui ils travaillent. Souvent, des enfants ont reçu des services à la maison, à la garderie ou dans le milieu préscolaire pendant un certain temps avant d'entrer à l'école, et les professionnels qui leur ont fourni ces services pourraient s'avérer une ressource précieuse, en plus des parents et des tuteurs, pour les membres du personnel scolaire qui planifient l'entrée de l'enfant à l'école. Un grand nombre de ces professionnels ont indiqué qu'ils seraient prêts à demeurer disponibles, pour que les membres du personnel scolaire puissent les consulter pendant un certain temps après l'entrée à l'école de l'enfant, afin de répondre à toutes les questions qui peuvent se poser après l'arrivée de l'enfant dans le milieu scolaire. Comme dans d'autres domaines, certaines écoles étaient extrêmement accueillantes à cet égard et recouraient à la participation d'organismes de l'extérieur, et d'autres non.

Comme pour le personnel enseignant et les parents, les préoccupations des intervenants et des fournisseurs de services entourant les transitions ne s'évanouissent pas au moment de l'entrée de l'enfant à la maternelle. Beaucoup de groupes ont parlé de problèmes de collaboration à mesure que les élèves cheminent de niveau en niveau et d'école en école, et aussi dans la période de transition de l'élève vers la collectivité ou les options postsecondaires. Des professionnels ont dit qu'il ne semble pas exister de processus explicite englobant leur participation à la planification de la transition pour les élèves qui sont également leurs clients, et que leur participation varie d'école en école. Certains ont aussi indiqué qu'il est plus facile

de maintenir le contact avec le personnel scolaire à l'élémentaire, parce qu'il s'agit en général de collaborer avec un seul enseignant de salle de classe, tandis qu'à l'école intermédiaire et au secondaire, la participation de plusieurs enseignants à l'éducation de l'élève chaque semestre complique la collaboration. Il faut aussi établir de toute urgence une structure qui permettra d'accroître la collaboration avec les partenaires communautaires et les établissements postsecondaires pour soutenir les élèves qui se préparent à faire la transition vers l'extérieur de l'école secondaire.

Le processus de transition soulève aussi des difficultés pour les élèves des Premières Nations qui font la transition des écoles administrées par les bandes vers les écoles publiques, peu importe à quel niveau, parce que les expériences que ces élèves y vivent sont très différentes. Les aînés des communautés des Premières Nations souhaiteraient pouvoir jouer un plus grand rôle pour appuyer et informer le personnel scolaire et les élèves, afin d'aider tout le monde à mieux comprendre la situation. Des intervenants ont indiqué que le problème des transitions touche aussi les élèves des communautés culturelles qui arrivent d'autres régions du monde au Nouveau-Brunswick, généralement incapables de pouvoir parler la langue prédominante de l'école dans laquelle ils arrivent, sans compter que leurs familles ne comprennent pas comment le système d'éducation fonctionne. Il est essentiel de pouvoir s'appuyer sur le degré le plus élevé possible de communication et de collaboration dans tous les cas pour assurer la réussite du plan de transition de ces élèves, mais la situation est souvent autre.

Des intervenants ont aussi exprimé la nécessité d'une collaboration beaucoup plus élevée entre les écoles et les professionnels de l'extérieur du secteur de l'éducation en ce qui a trait aux besoins des élèves qui ont des troubles de santé mentale, des troubles émotifs, des problèmes de comportement, des problèmes de santé importants et autres. Il faut parfois attendre des mois ou même des années avant d'obtenir des évaluations psychologiques, et des intervenants ont indiqué qu'environ deux cent cinquante élèves des Premières Nations qui fréquentent des écoles administrées par les bandes sont en attente d'évaluation. Cela, dans un contexte où il ressort pourtant que l'accès aux services psychologiques devient de plus en plus difficile à cause du manque de professionnels qualifiés dans certaines régions de la province et du nombre limité de places dans les programmes de formation universitaire pertinents. Des intervenants ont également parlé d'élèves laissés pour compte après avoir été aiguillés vers des conseillers en santé mentale ou des travailleurs sociaux, parce que le manque de personnel a obligé les services sollicités à traiter seulement les situations d'urgence. Des professionnels qui participent au modèle de prestation de services intégrés (PSI) ont dit avoir espoir que cette initiative pourra aider à soutenir certains élèves qui ont les plus grands besoins, mais le problème de la collaboration persiste, et il y a aussi beaucoup d'autres besoins auxquels il faut s'attaquer.

2.6 Équité

Perspective des districts

Dans l'ensemble, les équipes de district qui ont participé aux consultations ont dit croire que les enseignants, et les élèves, sont ouverts à l'inclusion et à la compréhension de la diversité. Un grand nombre des enseignants d'aujourd'hui ont fréquenté des écoles où l'inclusion était la norme, et ils n'ont jamais connu de système qui n'incluait pas tous les élèves. Beaucoup de districts ont signalé que les écoles favorisent les relations avec les pairs pour tous les élèves, par l'entremise de modèles de pairs aidants qui forment les élèves en leur montrant les meilleures façons d'appuyer leurs pairs qui peuvent éprouver une gamme de difficultés. Des districts ont dit aussi que les élèves et le personnel accueillent très bien la diversité et que les expériences vécues à la fois par les adultes et par les enfants dans un système d'inclusion scolaire les ont rendus plus enclins à accepter la diversité. Le désir de voir chaque élève heureux et réussir à l'école est sincère, et les équipes de district reconnaissent aussi que les districts adhèrent tout simplement à une norme qui consiste à assurer l'adaptation aux besoins de tous les élèves.

Cela est ressorti très clairement des discussions sur l'accessibilité dans les écoles. La plupart des districts ont indiqué en effet que l'ajout de rampes, ou d'ascenseurs, ou les deux, a assuré l'accessibilité d'un grand nombre d'écoles, sinon la majorité. Dans les cas où les budgets n'ont pas permis de restructurer physiquement les écoles de cette façon, les districts et les écoles ont fait preuve de créativité en reconfigurant les structures des classes et les horaires pour offrir le meilleur accès possible aux élèves. Il y a eu un petit nombre de cas d'élèves qui ont fréquenté une école voisine plutôt que leur école communautaire, qui ne leur était pas accessible en raison de leurs difficultés à se déplacer. L'aspect qui semblait représenter un obstacle constant à la capacité des écoles de répondre aux besoins de tous les élèves est celui des élèves qui ont des problèmes de comportement extrêmes, parce qu'ils ont des troubles de santé mentale, de la difficulté à communiquer ou un autre type de manque de

compétences. Les districts et les écoles ont de la difficulté à déterminer comment réagir aux problèmes de comportement d'une petite minorité d'élèves en veillant à équilibrer les besoins d'apprentissage et à maintenir l'intégrité du milieu d'apprentissage pour la majorité. Dans certains de ces cas, des élèves sont exclus de l'école pendant de longues périodes.

Perspective des écoles

Les questions d'équité observées dans les écoles et discutées aussi par les membres du personnel scolaire et les élèves avaient tendance à tourner autour de deux grands aspects, en commençant par l'accessibilité des bâtiments scolaires eux-mêmes. Certaines écoles visitées avaient manifestement fait l'objet de grands travaux pour les rendre complètement accessibles à tous les élèves, quel que soit le besoin, puisqu'elles disposaient d'ascenseurs, de rampes, d'équipement accessible sur les terrains de récréation, etc. Dans l'une de ces écoles, une jeune fille en fauteuil roulant a dit qu'elle était heureuse à l'école et qu'elle aimait s'asseoir et se déplacer dans les corridors avec sa meilleure amie; sa détermination et son indépendance étaient évidentes aux yeux de l'équipe d'entrevue. Mais d'autres écoles étaient complètement inaccessibles, avec de nombreux escaliers, sans ascenseurs ni rampes, obligeant chaque élève à mobilité réduite à fréquenter une autre école hors de sa collectivité. L'équipe a également vu d'autres écoles avec des corridors étroits, des salles de classe isolées, où les élèves à mobilité réduite n'avaient pas accès aux gymnases, aux terrains de jeux ou à d'autres parties des bâtiments et des terrains.

La deuxième question d'équité était liée à l'accès équitable aux programmes et aux services pour tous les élèves. Il était immédiatement apparent dans certaines écoles que tous les élèves allaient en classe et participaient avec leurs pairs, et qu'ils pouvaient tous s'inscrire à de nombreuses activités parascolaires, dans des clubs et à des événements communautaires. Ainsi, les membres du personnel de certaines écoles ont expliqué à l'équipe d'examen qu'un programme de déjeuner quotidien est offert à tous les élèves qui désirent y participer, et qu'il existe aussi des programmes d'activités parascolaires offrant des activités sportives, des clubs ou des activités d'études, ou tout cela, à tous les élèves. L'une de ces écoles offre même un circuit tardif d'autobus à 17 h pour permettre à tous les élèves qui le veulent de participer sans problèmes de transport. L'équipe d'examen a appris qu'une école essayait aussi de fournir des possibilités d'enrichissement à tous les élèves et avait intégré une « période d'enrichissement » dans l'horaire quotidien pour permettre le groupement d'élèves de niveaux multiples qui désirent participer à des activités comme du théâtre, des ateliers de leadership et autres.

D'autres écoles manifestaient en revanche d'importants problèmes d'équité d'accès aux programmes et aux services. Dans une école, nous avons interrogé une personne à propos de l'inclusion dans son école secondaire. Elle a répondu que son école était très inclusive. Tout le monde participait aux activités scolaires à son école secondaire. Au banquet de remise des prix, 80 pour cent des élèves ont été reconnus. Quand nous lui avons demandé si les élèves ayant des besoins spéciaux participaient, elle est devenue perplexe et a répondu : « Non, je crois qu'ils sont dans une pièce en haut. » [traduction]

Dans une autre école, les élèves qui voyageaient à bord d'un autobus réservé aux élèves ayant des besoins spéciaux arrivaient tous les matins en retard à l'école et repartaient plus tôt chaque jour, aux dépens de l'intégrité de leur journée scolaire et de leurs possibilités d'être vraiment inclus dans leur école; les élèves des Premières Nations d'une autre école vivaient la même chose, parce que l'autobus qui les transportait arrivait à l'école après le début de la classe.

Dans un autre cas, un intervenant des Premières Nations organisait des activités et surveillait une pièce dans l'école à l'intention des élèves des Premières Nations de l'école, mais les élèves autres que ceux des Premières Nations n'étaient pas inclus dans ces activités et n'avaient pas la permission d'être dans la pièce réservée aux élèves des Premières Nations. Encore sur le plan de l'équité, des membres du personnel scolaire d'une école ont dit qu'ils étaient préoccupés devant le peu de possibilités, s'il y en avait, qui étaient offertes aux apprenants doués, et un élève ayant des besoins exceptionnels qui fréquentait une autre école a décrit plusieurs situations où il avait été victime d'intimidation de la part d'autres élèves.

Perspective des intervenants

La question de la prestation équitable des programmes et des services pour tous les élèves s'est manifestée comme une préoccupation particulière pour les groupes d'intervenants qui ont participé à la discussion. Le premier problème, mentionné dans la discussion sur l'enseignement, était la nécessité d'examiner ce qu'il faut pour répondre aux besoins d'apprentissage de chaque élève particulier et appliquer les stratégies et les interventions appropriées. Il peut s'agir dans certains cas de procéder à des adaptations qui seraient considérées comme universelles; ailleurs, des plans d'apprentissage personnalisés peuvent être nécessaires; et certains élèves peuvent avoir besoin d'adaptations du milieu physique pour réussir.

Un second thème avait trait à l'équité du programme d'études lui-même. La question de la formation intensive en français, par exemple, et les questions entourant le caractère approprié de ce programme d'études pour tous les élèves, ont été avancées parmi les préoccupations des intervenants. Deux autres questions relatives à l'apprentissage linguistique ont également émergé au cours des discussions : premièrement, nous avons entendu que les élèves des Premières Nations n'ont pas accès aux ressources nécessaires pour apprendre la langue de leurs communautés, et que la langue se perd. Ces élèves ont également de la difficulté lorsqu'ils quittent leurs écoles communautaires et arrivent à l'école intermédiaire sans avoir eu aucun enseignement en français. Ils doivent alors participer aux cours en français sans le bénéfice de six ans de formation préalable. Des représentants de diverses communautés culturelles ont indiqué que l'appui offert aux élèves qui apprennent l'anglais à titre de langue seconde ou autre n'est pas suffisant et que beaucoup de tuteurs n'ont pas la formation ou l'expérience nécessaire pour appuyer les élèves. L'absence de représentation de diverses communautés culturelles a également été signalée parmi les problèmes entourant les programmes d'études; des intervenants nous ont dit que les comités des programmes d'études à l'échelle provinciale comprenaient auparavant une représentation de diverses communautés culturelles, mais que ce n'est plus le cas. Ils nous ont dit aussi que tous les élèves des écoles du Nouveau-Brunswick devraient avoir la possibilité d'apprendre l'histoire et la culture de nos communautés des Premières Nations, mais que ce ne sont pas tous les élèves qui en ont l'occasion à l'heure actuelle.

Les intervenants et les fournisseurs de services ont également parlé de la question de l'équité des services entre les écoles rurales et urbaines au cours de cette discussion, et certains ont indiqué que les services offerts aux élèves et aux écoles des milieux urbains du Nouveau-Brunswick ne le sont pas dans les milieux ruraux, ou y sont moins accessibles. Le Centre de réadaptation Stan Cassidy, par exemple, offre environ 50 pour cent de ses services aux clients de la région de Fredericton, et le reste est dispersé dans les autres régions de la province. Dans la même veine, des représentants de la CESPAA ont indiqué qu'il est difficile de recruter des enseignants itinérants, et d'en conserver les services, pour soutenir les élèves des régions rurales ayant une déficience visuelle ou auditive, parce que beaucoup de spécialistes désirent demeurer dans les grandes collectivités et autour. Des intervenants ont également indiqué que des collectivités et des districts ruraux sont incapables d'obtenir les services de psychologues, parce que la demande de services de psychologie est telle que les psychologues ont tendance à ne pas accepter de postes dans les régions rurales.

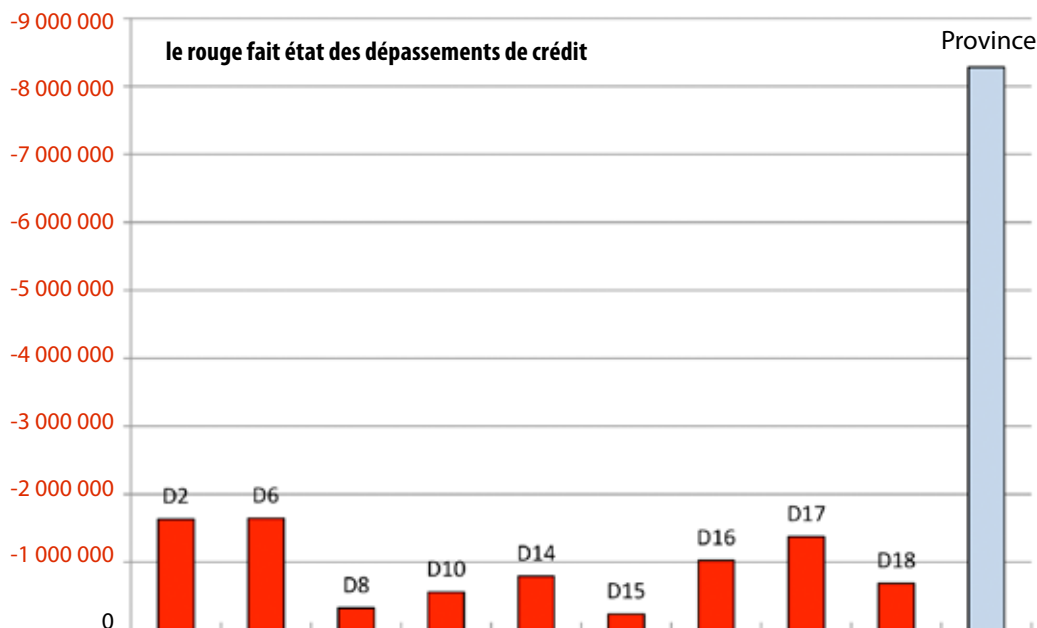
Finalement, des groupes d'intervenants ont présenté l'accessibilité des écoles elles-mêmes comme un problème, indiquant qu'il y a encore beaucoup d'écoles non accessibles aux personnes à mobilité réduite, obligeant certains élèves à sortir de leurs collectivités pour fréquenter des écoles accessibles. Nous avons pris connaissance de l'exemple d'une nouvelle école construite sans tenir compte de la conception universelle, et qu'il a donc fallu rénover après l'avoir bâtie. Des intervenants nous ont dit aussi que certains élèves n'ont pas pu participer à des excursions ou à des activités avec leurs pairs parce qu'il n'y avait pas d'autobus accessible à leur disposition, et ils nous ont présenté des exemples d'endroits, comme des vestiaires et des zones d'intervention, qui étaient « inappropriés », mais que les membres du personnel scolaire essayaient d'utiliser du mieux possible.

2.7 Financement et responsabilité

Perspective des districts

Les dirigeants des districts avaient de sérieuses préoccupations à l'égard de la démarche de financement des services de soutien. La plupart des crédits proviennent de la subvention globale (par élève) versée à chacun des districts au titre des services aux élèves. Cela a pour objet de couvrir les coûts des enseignants-ressources, ceux des assistants en éducation et les diverses autres dépenses requises pour appuyer les enseignants et les écoles. D'autres subventions proviennent des fonds affectés à des fins particulières qui ont été établis pour répondre à des besoins spécifiques, par exemple l'enrichissement, les difficultés d'apprentissage et le financement des milieux propices à l'apprentissage. Mais d'autres postes de personnel de soutien comme les conseillers en orientation et les enseignants en littératie et en numératie sont financés au moyen de l'affectation de dotation habituelle des districts. Il en résulte un système beaucoup trop complexe qui a pour effet de distinguer l'intention du programme des ressources réelles requises pour répondre aux exigences du programme en question. Il règne un manque de transparence autour de ce mélange complexe de méthodes de financement qui suscite des problèmes de responsabilité, particulièrement quand les districts dépensent plus d'argent au titre des services aux élèves que ce qu'ils ont reçu, et qu'ils puisent alors dans des ressources prévues dans une autre partie de leur budget.

Figure 5 : Écart entre le budget total et les dépenses au poste des services aux élèves



Les discussions avec les équipes de district en ce qui a trait à la responsabilité étaient surtout axées sur la nécessité d'assurer que les programmes et les services pour tous les élèves sont équitables et mis en œuvre avec intégrité et fidélité. C'est particulièrement important concernant l'éducation alternative, dont la forme et l'accent varient considérablement d'un district à l'autre. La plupart des districts ont dit que les élèves se rendent physiquement dans des sites d'éducation alternative pour y travailler sur leurs plans éducatifs à l'extérieur du milieu scolaire régulier. Un seul district offre uniquement du tutorat personnalisé au domicile de l'élève ou dans un autre site négocié entre la famille et l'école. Deux districts offrent une gamme de programmes à l'extérieur de l'école aux élèves d'âges divers. En outre, il est ressorti clairement des discussions qu'il n'existe pas de critères cohérents liés aux compétences de ceux qui offrent les programmes éducatifs, ou concernant la quantité d'heures d'enseignement que les élèves reçoivent. De plus, certains districts ont dit avoir des ententes en matière d'éducation alternative strictement pour les élèves du secondaire, tandis que d'autres districts offrent ce genre de programmes aux élèves de la maternelle à la huitième année. La seule cohérence notée dans les discussions entourant les programmes d'éducation alternative dans la province est que la cohérence de l'approche et de la mise en œuvre de ce genre de programmes est limitée, voire inexistante.

Les districts ont également manifesté de la préoccupation en matière de responsabilité concernant les programmes éducatifs et les services à l'intention des élèves qui suivent des plans d'adaptation scolaire et qui peuvent bénéficier du soutien d'un assistant en éducation ou plus pendant une partie de la journée scolaire. Les districts nous ont dit s'interroger sur ce que l'enseignant ou l'assistant en éducation planifie vraiment et sur l'enseignement dispensé dans certains cas, parce que des élèves semblent parfois s'adonner aux mêmes activités pendant de longues périodes sans que l'enseignant de salle de classe les revoie ou les ajuste. Les équipes de district ont dit également qu'il y a grand besoin de clarifier le rôle des assistants en éducation, parce que les messages sur ce que les assistants en éducation peuvent ou ne peuvent pas faire émanent de part et d'autre et se contredisent. Sans compter que le très désuet document provincial *Teacher Assistant Guidelines for Standards and Evaluation* n'offre pas l'orientation qui s'impose ou l'information requise, ou tout cela. (Voir le document sur le site Web du ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance)

Perspective des écoles

Les questions de responsabilité à l'échelle de l'école étaient surtout axées sur la nécessité de mettre en place des politiques et des procédures pour assurer que les programmes éducatifs et les services sont mis en œuvre de façon cohérente et de la manière appropriée. Les membres du personnel scolaire ont parlé du besoin de soutien à l'échelle de la province et des districts pour le perfectionnement professionnel et la formation de tous les membres du personnel enseignant afin de leur

permettre de développer les compétences et la confiance requises pour bien répondre aux besoins de tous les élèves. Les équipes scolaires, les parents et les élèves ont tous discuté du besoin de ressources additionnelles, notamment des ressources humaines et des ressources matérielles et technologiques. Une assistante en éducation a dit qu'elle offre du soutien en éducation aux élèves depuis le début de l'inclusion scolaire au Nouveau-Brunswick et qu'elle se souvient des « promesses » faites concernant les ressources qui devaient être mises à la disposition des écoles pour appuyer l'inclusion. Nombreux sont ceux qui estiment qu'il n'y a pas suffisamment de ressources pour soutenir les besoins de tous les élèves.

La responsabilité a également été discutée sous l'angle du plan d'adaptation scolaire (PAS), du traitement de ce document et des procédures qui l'entourent, et des programmes éducatifs et des services pour les élèves qui cheminent sans PAS. Comme nous l'avons dit plus haut, certains parents ont dit s'inquiéter de la responsabilité dans ce domaine, notamment du fait qu'ils n'ont participé en aucune façon à l'élaboration des objectifs et des résultats attendus de leurs enfants, qu'ils n'ont pas lu ou signé les PAS de leurs enfants, que les PAS ne sont pas respectés, ou que les membres du personnel scolaire n'appliquent pas les recommandations des professionnels de la santé ou de la réadaptation, ou tout cela. De même, certains enseignants de salle de classe ont indiqué que l'enseignant-ressource assumait la responsabilité principale de l'élaboration des PAS, et que les enseignants de salle de classe n'avaient pas assez de temps pour collaborer avec les enseignants-ressources en ce qui a trait aux PAS. Certains enseignants n'avaient jamais vu les PAS de leurs élèves.

Des membres du personnel scolaire de certaines écoles ont dit aussi s'inquiéter que les élèves « à risque » (c'est-à-dire ceux qui ont des résultats juste sous la barre des résultats attendus de leurs niveaux scolaires, ou qui sont aux prises avec des difficultés sociales) n'étaient pas bien servis et « qu'on les perdait » parfois à cause des besoins extrêmement élevés d'autres élèves. Certains croyaient que les élèves qui avaient besoin d'enrichissement ou d'amélioration de leurs programmes éducatifs n'étaient pas bien servis et ont dit qu'il n'y a pas de mécanismes cohérents ni de ressources suffisantes pour les aider à répondre à ces besoins divers. Un grand nombre des membres du personnel scolaire que nous avons interviewés ont exprimé aussi la nécessité de responsabiliser plus les organismes et les ministères qui sont censés soutenir le secteur de l'éducation pour qu'il s'occupe des besoins de tous les élèves, particulièrement dans les cas de problèmes de comportement, de besoins médicaux et de troubles de santé mentale.

Perspective des intervenants

Les intervenants ont soulevé plusieurs besoins associés à la responsabilité : clarifier la définition de l'inclusion, les attentes connexes et la détermination des normes de pratique; responsabiliser le financement des secteurs et des initiatives considérés comme prioritaires; responsabiliser l'application des politiques en place à l'heure actuelle à l'échelle de la province et des districts; modifier le processus de délivrance des certificats de conseillers en orientation; et créer un processus de mesure et d'évaluation de l'efficacité des programmes semblable à un processus de vérification de la responsabilité comptable.

2.8 Plans d'apprentissage personnalisés (PAP)

Perspective des districts

Les équipes de district ont exprimé des opinions partagées sur les plans d'adaptation scolaire (PAS), leur qualité, leur fonctionnalité et leur efficacité. Avec l'élaboration et la mise en œuvre de la rubrique provinciale d'évaluation des PAS, et le mandat d'examiner les PAS deux fois par année conformément à la rubrique, la plupart des districts croient que la qualité des PAS progresse. Malgré le travail important de formation, de modelage et d'encadrement qui entoure l'élaboration des PAS dans la plupart des districts, beaucoup de questions demeuraient en suspens, notamment si c'est l'enseignant de salle de classe ou l'enseignant-ressource qui assume la responsabilité principale des PAS, et si ce sont vraiment les objectifs et les résultats attendus qui orientent le programme éducatif de l'élève. Les équipes de district demeuraient également préoccupées par le degré de collaboration avec les parents concernant ce qui est énoncé dans le PAS, et le degré de responsabilité des membres du personnel scolaire, y compris les administrateurs, qui doivent signer le PAS. De plus, comme cela se produit généralement quand les PAS font l'objet de discussions, les équipes de district ont fait état de la question du temps requis pour élaborer et rédiger un PAS de qualité. D'après elles, si c'est l'enseignant-ressource qui se voit confier la responsabilité principale de la rédaction du PAS, il faut se demander si c'est vraiment la meilleure façon d'utiliser le temps de ce professionnel.

Figure 6 : Pourcentage (%) d'élèves qui ont des PAS par district scolaire

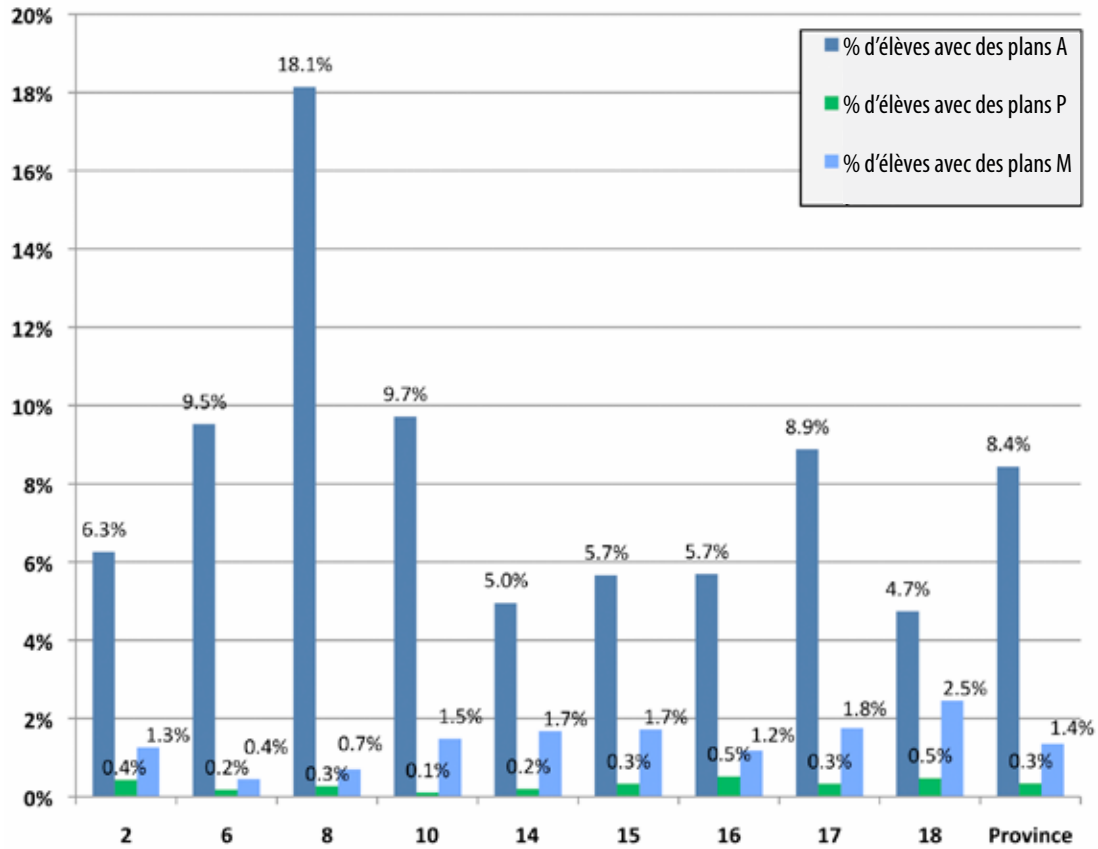
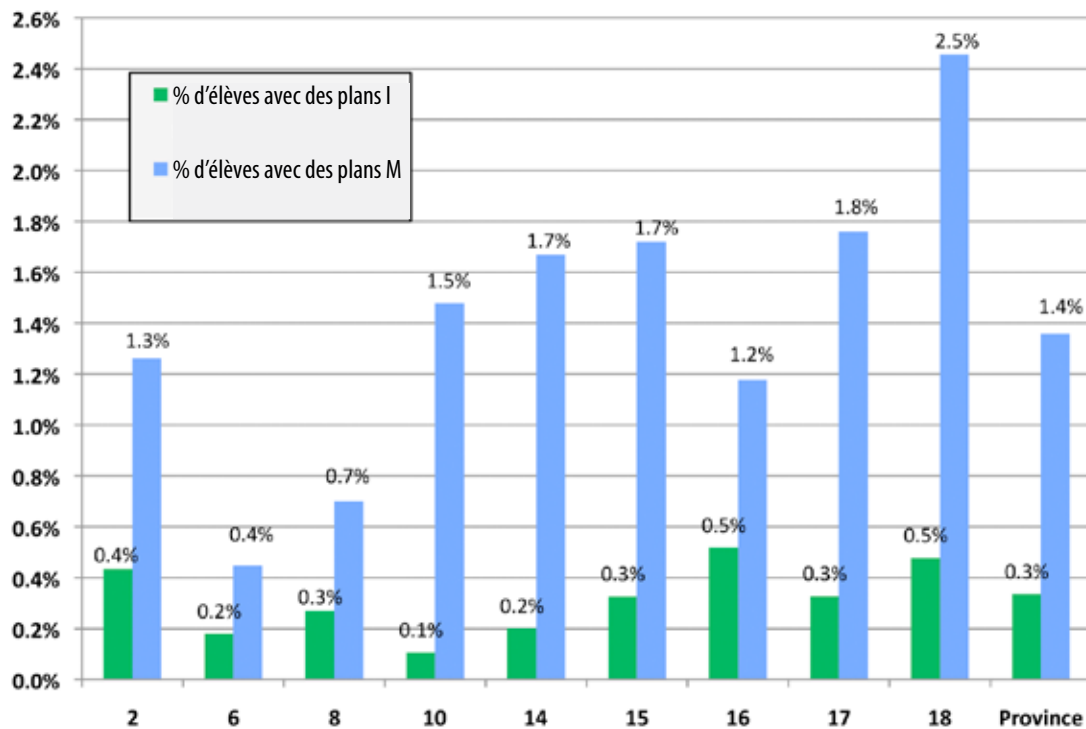


Figure 7 : Pourcentage (%) d'élèves qui ont un PAS personnalisé et modifié par district scolaire



Les équipes de district ont également manifesté leur préoccupation à l'endroit de la question de la planification de la transition pour les élèves qui suivent un PAS. Elles ont indiqué, comme en ce qui a trait aux « Structures de collaboration », qu'elles croyaient fermement qu'il faut améliorer ce processus de toute urgence. Certains représentants de district ont fait état d'un certain degré de succès obtenu par des écoles qui ont chargé un enseignant, coiffé du titre de « coordonnateur de la transition », de soutenir l'élaboration d'un plan de transition pour tous les élèves qui suivent un PAS, à compter de la huitième année. Le rôle de cette personne consiste à soutenir l'élève, la famille et les enseignants dans l'élaboration d'un plan de transition délibéré pour chaque élève, et aussi d'assurer la liaison avec les réseaux potentiels de soutien communautaire. Un petit nombre d'équipes de district ont déclaré qu'elles utilisent régulièrement le cadre du processus de « Planning Alternative Tomorrows with Hope » (PATH) pour faciliter la planification de la transition pour les élèves qui profiteraient d'une telle planification, mais la plupart des districts n'utilisent pas ce processus de façon fréquente pour soutenir les transitions. Dans la même veine, les districts ont rarement indiqué utiliser le document de transition élaboré par le MÉDPE.

La faible réussite de la planification de la transition fait globalement en sorte que beaucoup d'élèves demeurent dans leurs écoles communautaires au moins un an de plus (et parfois trois ans) que le moment où ils auraient terminé autrement leurs études secondaires. Les districts ont indiqué cependant que le MÉDPE a pris une nouvelle mesure récemment pour donner plus d'importance à la planification de la transition en exigeant que le PAS d'un élève de huitième année mentionne dorénavant expressément qu'un plan de transition a été élaboré.

Perspective des écoles

Les commentaires des écoles et des parents à l'égard des plans d'adaptation scolaire (PAS) ont porté en général sur des préoccupations ou des frustrations communes. La première crainte de la majorité des membres du personnel enseignant, et aussi de certains parents, est qu'en retirant des stratégies d'adaptations considérées à l'heure actuelle comme des « adaptations universelles », on risque de ne plus répondre aux besoins de certains élèves. Beaucoup d'administrateurs, d'enseignants-ressources, d'enseignants de salle de classe et de parents ont dit craindre que des élèves passent entre les mailles du filet et que la responsabilité relative à la mise en œuvre des stratégies et des interventions dont certains élèves ont besoin disparaisse advenant le retrait de ces adaptations du PAS. Si un petit nombre d'enseignants ont dit que l'idée de réduire le nombre de plans d'adaptation scolaire en exerçant de « bonnes pratiques d'enseignement » devrait être un pas dans la bonne direction, la crainte demeure qu'en l'absence d'une détermination explicite de ces adaptations dans le plan juridiquement contraignant de l'élève, il est possible qu'un élève dont les besoins d'apprentissage dépendent de la prestation de ces adaptations en soit privé.

La seconde crainte à l'égard des PAS avait trait à la convivialité du document lui-même et à sa gestion continue. La majorité des membres du personnel scolaire ont indiqué que c'est l'enseignant-ressource, plutôt que les enseignants de salle de classe, qui assume la responsabilité principale de tous les PAS de l'école. C'est une tâche qui lui prend beaucoup de son temps, et un état de fait qui diminue la responsabilité de l'enseignant de salle de classe envers tous les élèves. Les membres du personnel scolaire ont dit que le PAS est trop complexe et exige trop de temps et d'efforts pour être vraiment utile. Une enseignante s'est dite frustrée, en tant qu'enseignante de salle de classe, de ne pas pouvoir prendre connaissance des commentaires inscrits dans le PAS de l'élève par son enseignant de l'année précédente, parce qu'elle estimait que ces déclarations anecdotiques sur le progrès d'un élève sont des renseignements essentiels pour les enseignants de salle de classe comme elle. Mais beaucoup d'enseignants de nombreuses écoles secondaires n'avaient même pas vu les PAS de leurs élèves.

Des membres du personnel scolaire et des parents ont soulevé la question de la collaboration entourant les PAS, les deux groupes indiquant qu'il n'y a pas suffisamment de collaboration et de communication dans le processus d'élaboration du plan de chaque élève. L'existence de mécanismes solides de planification concertée des membres du personnel scolaire entourant les PAS est très peu ressortie en général au cours des visites des écoles de la province, et il n'était pas rare d'entendre des parents raconter que l'école leur a envoyé le PAS de leur enfant à la maison pour qu'ils le signent, sans aucune discussion ou communication avec quiconque de l'école. Une mère a dit que son enfant, qui avait un plan modifié en mathématiques, et qui avait pourtant atteint les résultats attendus de son plan d'adaptation scolaire, n'a pas obtenu mieux qu'une note de « D » dans son bulletin. Même si la majorité des membres du personnel scolaire et des parents convenaient que les parents, les membres du personnel scolaire et les élèves (si nécessaire) devraient participer à l'élaboration des PAS, et que ceux-ci devraient être revus sur une base régulière, les commentaires entendus indiquaient que, souvent, ce n'était pas le cas. Nous avons même parlé à un groupe d'élèves de l'école intermédiaire qui ne savaient même pas qu'ils avaient un PAS.

Perspective des intervenants

Les groupes d'intervenants qui ont parlé de leurs expériences avec les plans d'adaptation scolaire ont dit que ceux qu'ils avaient vus variaient considérablement, dans la gamme « de l'utile au futile ». Ils ont indiqué, dans certains cas, que le plan ne semble pas concorder beaucoup avec ce que l'élève accomplit en réalité, et, dans d'autres occasions que les objectifs et les résultats attendus semblent avoir été copiés et collés d'un PAS à un autre. Une autre source d'inquiétude est que les plans de certains élèves ont comporté les mêmes objectifs et résultats attendus d'année en année sans indication qu'ils ont été évalués, révisés ou ajustés. Il ne semble pas exister beaucoup de responsabilité relative à la mise en œuvre du plan ou à l'évaluation de son efficacité. Certains intervenants ont dit que des élèves qui suivent actuellement un PAS n'en auraient peut-être pas besoin si les pratiques en classe et la pédagogie étaient ajustées.

Les intervenants ont dit que la collaboration entourant l'élaboration du PAS est un aspect essentiel qui manque souvent dans le système actuel. Des parents ont dit qu'ils ne connaissaient pas le plan d'adaptation scolaire de leur enfant ou qu'ils n'avaient pas participé à l'élaboration de ses objectifs et de ses résultats attendus, et beaucoup de professionnels et de fournisseurs de services de soutien participant au processus de consultation ont indiqué qu'ils avaient exprimé le désir de collaborer avec l'équipe scolaire à l'élaboration des objectifs et des résultats attendus des PAS des élèves avec qui ils avaient travaillé, mais qu'ils n'avaient pas été invités à y prendre part. Le message général était que si les PAS orientent vraiment le plan éducatif et le programme de l'élève, il faut que tous les professionnels et les paraprofessionnels qui soutiennent cet élève, ses parents, ses tuteurs, et l'élève aussi dans la mesure où c'est possible, participent à l'élaboration du PAS.

2.9 Milieu propice à l'apprentissage

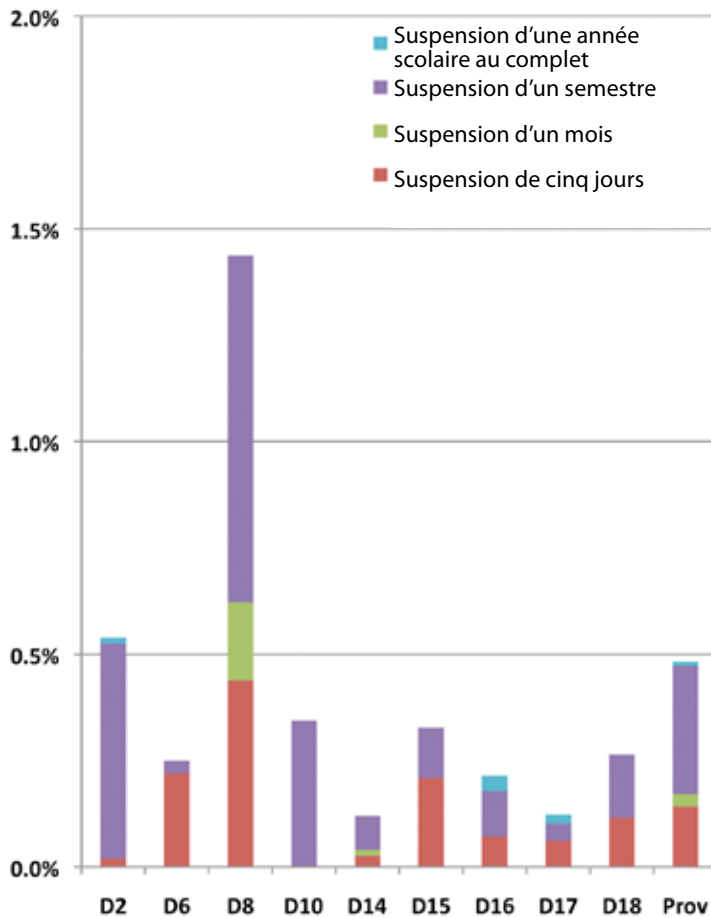
Perspective des districts

Les équipes de district ont indiqué sans exception que le comportement est l'un des principaux problèmes dans tous les aspects de l'éducation, y compris la mise en œuvre de l'inclusion. Elles estimaient que les problèmes de comportements extrêmes incitent les enseignants à mettre en doute la philosophie de l'inclusion et diminuent l'engagement envers l'inclusion, parce que les élèves qui manifestent ces types de comportement exigent énormément de temps et d'énergie de l'enseignant et le rendent également moins apte à répondre aux besoins d'apprentissage des autres élèves. Les enseignants sont prêts à assumer la responsabilité principale des élèves qui ont des difficultés physiques et cognitives très manifestes, et ils s'en sentent capables, mais lorsque les difficultés d'un élève se traduisent par un comportement perturbant, violent ou agressif, ou tout cela, la plupart des enseignants ne savent pas comment arriver à répondre à ses besoins. De plus, dans bien des cas, le personnel des services aux élèves, tant de l'école que du district, peine à répondre aux besoins de cet élève de façon significative et exhaustive.

En ce qui a trait à un plan formel à appliquer aux problèmes de comportement, beaucoup de districts ont soulevé la question du plan de soutien des comportements individuels, et la nécessité que le Ministère précise et oriente plus le format à donner à ces plans. Certains districts ont indiqué qu'ils utilisent le plan provincial provisoire de soutien des comportements individuels, mais qu'ils n'ont pas trouvé que ce document était convivial ou efficace. D'autres districts combinent le plan provincial provisoire de soutien des comportements individuels avec des plans de soutien des comportements moins exhaustifs qui tiennent en une page. Et ils appliquent cette formule à certains problèmes de comportement moins sévères. Les districts estiment que toute la question du soutien et des plans relativement aux comportements a besoin de direction à l'échelle provinciale et qu'il faut offrir de la formation sur le cadre convenu à tous les membres du personnel.

Toujours en ce qui a trait au comportement, il faut déterminer qui est responsable à l'école de s'occuper des problèmes de comportement. Cela semble varier d'un district à l'autre. Il est généralement convenu que le directeur adjoint est responsable des problèmes de discipline dans la majorité des écoles. Mais s'il est établi qu'un élève a besoin d'un plan de soutien du comportement pour ses troubles de santé mentale ou ses problèmes de comportement, et pour lui apprendre des attitudes appropriées et d'autres formes de comportement, les responsabilités associées à un tel plan peuvent être attribuées à un psychologue, à un conseiller en orientation ou à un autre membre du personnel scolaire, selon le district et l'école. Et beaucoup d'équipes de district ont indiqué que les assistants en éducation sont de plus en plus chargés d'aider à soutenir les élèves dont le comportement est le principal problème. Il n'y a pas à l'heure actuelle de professionnel déterminé chargé explicitement de gérer les cas de problèmes de comportement et les plans de soutien du comportement. Toutes les équipes de district conviennent qu'il est nécessaire d'établir des directives additionnelles à l'égard de ce rôle et des responsabilités qui lui sont associées.

Figure 8 : Pourcentage (%) d'élèves suspendus selon la durée et le district scolaire



Perspective des écoles

Les problèmes de comportement et la difficulté de répondre aux besoins des élèves quand la classe est perturbée par un comportement particulier ont fait l'objet de la frustration la plus commune exprimée dans la plupart des écoles. Il a semblé que des groupes d'élèves en menaient très large dans quelques-unes des écoles visitées, et certains enseignants ont manifesté des sentiments d'impuissance et de frustration. En général, les enseignants étaient plus préoccupés par la gestion des comportements des élèves que par la pédagogie différenciée. Une enseignante a dit qu'elle ne sait tout simplement pas comment réagir à tous les comportements qu'elle a dans sa classe; elle a admis que l'assistant en éducation qui travaille dans sa classe ne reçoit même pas de plan à suivre certains jours, parce l'enseignant de salle de classe et l'assistant en éducation doivent consacrer la majeure partie de leur temps à contrôler les élèves. De plus, certains enseignants ont dit qu'ils ne se sentent pas appuyés par l'administration en ce qui a trait au comportement des élèves. Dans une école, les enseignants ont indiqué que les administrateurs estiment qu'on devrait faire appel à eux pour affronter les problèmes de comportement seulement en tout dernier recours; les enseignants disent pourtant qu'ils lancent un « appel à l'aide » et qu'ils finissent souvent par « laisser aller » les problèmes de comportement parce qu'ils sont « dépassés ». Les enseignants disent qu'ils seraient heureux de toute solution qui les aiderait à régler certains de ces problèmes de comportement qui prennent une grande partie de leur temps et de leur énergie.

Nous avons appris dans d'autres écoles que les problèmes de comportement y étaient aussi répandus, mais que les élèves qui ont des comportements agressifs ou violents sont envoyés dans un site d'éducation alternative dans l'école ou à l'extérieur du bâtiment scolaire. Certaines écoles avaient des salles de suspension à l'école ou des salles aménagées conformément à la politique sur le milieu propice à l'apprentissage, où elles pouvaient envoyer les élèves pour une longue période quand ils avaient des problèmes de comportement. Dans certaines de ces salles, c'était l'enseignant de salle de classe de l'élève qui

présentait le travail; dans d'autres cas, c'était l'intervenant en matière de comportement qui préparait le travail pour tous les élèves qui se trouvaient dans la salle spéciale. Certains membres du personnel scolaire ont reconnu qu'il s'agissait d'une solution à court terme, mais ils estimaient que c'était la seule solution viable à ce moment-là devant les difficultés suscitées par les problèmes de comportement. Nous avons vu peu d'indices dans un grand nombre de ces écoles qui pouvaient laisser croire à l'existence d'un plan délibéré et proactif d'intervention en matière de problèmes de comportement, et beaucoup de membres du personnel scolaire ne semblaient pas familiers avec les interventions et le soutien des comportements positifs ou d'autres approches exhaustives en matière de comportement. Dans certaines écoles, aucun membre du personnel scolaire n'était explicitement responsable des questions de comportement, quoique certains membres du personnel scolaire ont dit qu'ils seraient très heureux si leurs écoles créaient des comités responsables des questions de comportement, et si les administrateurs et les autres membres du personnel scolaire trouvaient un terrain d'entente et établissaient un plan cohérent pour traiter les problèmes de comportement à l'école.

Perspective des intervenants

Les groupes d'intervenants qui ont participé au processus de consultation ont reconnu que le comportement est une question importante, et ils ont été nombreux à citer des exemples d'élèves dont les crises de comportement agressif ou violent leur ont souvent valu d'être suspendus ou envoyés dans un site d'éducation alternative (milieu propice à l'apprentissage). Des intervenants ont expliqué que des élèves éclatent parfois en classe parce qu'ils sont incapables de communiquer ou de socialiser, et à cause de la frustration qu'ils ressentent alors, parce qu'on ne répond pas à leurs besoins ou qu'ils n'arrivent pas à interagir avec leurs pairs ou avec les adultes. Dans d'autres cas, les difficultés de comportement peuvent être provoquées par des troubles de santé mentale qui exigent l'intervention d'un praticien compétent, mais ces services ne sont pas facilement accessibles.

Des intervenants ont laissé entendre que beaucoup d'enseignants ont l'impression de ne pas avoir la formation nécessaire, ou les compétences requises, ou tout cela, pour affronter le genre de comportement qu'ils connaissent dans leurs écoles, et nous ont dit que des enseignants ont choisi de quitter la profession parce qu'il y avait sans cesse des problèmes de comportement dans leurs classes. Certains groupes ont indiqué que les mesures pour réagir au comportement des élèves varient considérablement d'une école et d'un district à l'autre. On peut envoyer des élèves dans des salles spéciales, utiliser des moyens de contention, envoyer des classes au complet dans un autre site, et suspendre des élèves à l'école ou à l'extérieur de l'école. La nouvelle convention collective de la section locale 2745 du Syndicat canadien de la fonction publique (SCFP) a également fait partie de cette discussion, parce qu'un de ses articles fait état de « tolérance zéro » à l'endroit de la violence dans le milieu de travail. De nombreux groupes ont indiqué à cet égard que les assistants en éducation travaillent souvent avec les élèves qui manifestent les problèmes de comportement les plus difficiles.

2.10 Écoles secondaires

Perspective des districts

Il a semblé apparaître un thème récurrent dans les discussions avec les équipes de district, entourant l'existence de difficultés particulières en matière d'inclusion dans les écoles secondaires. Un petit nombre d'équipes de district ont indiqué qu'elles commencent à voir des preuves de progression de la compréhension de la pédagogie différenciée dans certaines écoles secondaires, et que le protocole pour la gestion des cas complexes a eu pour effet dans certaines écoles secondaires d'accroître l'acceptation des élèves qui ont des difficultés importantes. Cela dit, il est ressorti dans les discussions avec un certain nombre de districts que la nature même du choix de cours et de l'horaire rend les écoles secondaires moins susceptibles d'être inclusives que les écoles primaires et intermédiaires. Au secondaire, les élèves qui se dirigent vers l'université ont tendance à remplir certains cours comme les sciences et les mathématiques, tandis que la composition des classes a tendance à être plus diversifiée dans d'autres cours. De plus, certaines écoles secondaires sont moins susceptibles que d'autres d'inclure les élèves ayant des besoins particuliers dans les programmes d'enseignement coopératif, prétendant qu'elles ne disposent tout simplement pas des ressources humaines requises pour soutenir la réussite des élèves dans un lieu d'emploi. Les districts ont indiqué aussi qu'il est beaucoup plus commun au secondaire qu'à l'école primaire ou intermédiaire que des élèves passent de 50 à 80 pour cent de la journée d'enseignement à l'extérieur de la salle de classe régulière, et que c'est au secondaire qu'il est le plus difficile pour les enseignants de salle de classe d'assumer la responsabilité de tous les élèves.

Les équipes de district estimaient en général qu'il y a lieu de se concentrer sur la modification des pratiques d'enseignement au secondaire, au moyen d'une stratégie exhaustive de renforcement des compétences et des connaissances des enseignants en matière d'inclusion. Des équipes ont laissé entendre que les enseignants du secondaire ne sont généralement pas réceptifs à l'encadrement et au mentorat des enseignants-ressources, particulièrement quand il s'agit de jeunes enseignants-ressources, qui sont considérés comme moins expérimentés et moins respectés que l'enseignant de salle de classe, qui donne parfois le même cours depuis de nombreuses années. De plus, au secondaire, il est possible de trouver des enseignants qui ont enseigné seulement des cours de niveau 1 et de niveau 2 et qui, par conséquent, n'ont peut-être jamais eu l'occasion de travailler avec des élèves qui éprouvent des difficultés scolaires importantes. Cela crée l'existence d'un groupe d'enseignants du secondaire qui ont eu très peu d'expérience directe avec la pédagogie différenciée et l'inclusion scolaire.

Les problèmes de comportement ont tendance à être plus préoccupants aussi au secondaire, comme le reflètent les données présentées par les équipes de district concernant les suspensions imposées en raison de comportements violents et agressifs. Des comportements qui seraient gérables chez des enfants plus jeunes le deviennent beaucoup moins chez des élèves du secondaire qui sont beaucoup plus costauds et plus forts. Les équipes de district ont signalé des degrés très supérieurs de comportements menaçants et intimidants, et de complications engendrées par la dépendance, chez les élèves du secondaire que chez les élèves des autres niveaux, tendant à susciter l'exclusion de l'école, parfois pour de longues périodes.

En outre, les problèmes liés à la médiocrité ou à l'absence de plans de transition qui nous ont été signalés étaient plus manifestes au secondaire, étant donné qu'un nombre considérable d'élèves ayant des besoins particuliers demeurent à l'école secondaire au moins un an de plus dans la plupart des districts. Comme les représentants de district l'ont indiqué précédemment, cela met en lumière le besoin de plus de collaboration et de coopération entre les organismes et les ministères qui soutiennent ces jeunes adultes. Cela signifie aussi qu'il faut créer des plans de transition détaillés et exhaustifs pour les élèves même avant leur arrivée au secondaire. Ainsi, les enseignants et les travailleurs de soutien pourraient leur offrir des possibilités et des expériences qui les feraient cheminer, de façon délibérée et orientée, vers la réussite de leurs études secondaires et la transition vers la collectivité en général.

Perspective des écoles

Au cours du processus d'examen, un grand nombre de parents et de membres du personnel enseignant des écoles ont parlé des problèmes qui les préoccupaient autour de la transition vers le secondaire et ensuite autour de la transition vers la collectivité, ou les options postsecondaires, ou les deux, à la fin des études secondaires. Si beaucoup d'écoles ont indiqué qu'elles ont créé des plans de transition pour soutenir les élèves, et qu'elles ont informé les parents et organisé des visites d'école, un grand nombre de parents continuent de se sentir déconnectés des écoles secondaires. Une mère a raconté qu'elle avait participé à une réunion initiale de transition pour son enfant juste avant sa transition vers l'école secondaire, mais qu'il n'y a pas eu de communication avec l'école depuis. L'équipe d'examen a également vu des situations où beaucoup d'élèves de neuvième année se sentaient déconnectés de la collectivité de l'école secondaire. Les efforts de ces élèves sont entravés par leur horaire et par l'emplacement physique des classes.

La transition des élèves vers l'extérieur de l'école secondaire est également apparue comme une préoccupation importante et un secteur de difficulté. Les équipes scolaires ont signalé qu'il est courant que des élèves ayant des besoins particuliers demeurent à l'école un an ou deux de plus parce que les options de transition vers la collectivité sont très limitées. Des membres du personnel scolaire ont dit que la situation économique, le manque de placement professionnel et le manque de partenariats communautaires sont des obstacles à une planification plus réussie de la transition pour les élèves. Dans certaines écoles, il semblait aller de soi que les élèves ayant des besoins élevés entreraient ensuite dans des ateliers protégés ou des « programmes de jour pour adultes » à l'intérieur de leurs collectivités respectives lorsqu'ils deviendraient assez vieux pour être admissibles à ce service. Quelques écoles offraient des possibilités d'enseignement coopératif à tous les élèves, incluant ceux qui avaient besoin de soutien d'un assistant en éducation dans un milieu de travail. Les plans de transition détaillés et délibérés semblaient y être une priorité, mais cela ne nous a pas paru être le cas dans de nombreuses autres écoles.

Les pratiques inclusives en général semblent causer un plus grand défi dans la plupart des écoles secondaires, comme l'indique l'incidence plus élevée de classes homogènes au secondaire, ainsi que les commentaires des enseignants qui estiment qu'il est beaucoup plus difficile d'appliquer de la pédagogie différenciée au secondaire. Certains enseignants ont indiqué qu'il est généralement plus facile de modifier les programmes et les matières en neuvième et en dixième année, mais que le caractère beaucoup plus spécifique et axé sur le contenu des cours de la onzième et la douzième année les rend plus

difficiles à ajuster à un niveau qui conviendrait à tous les apprenants. Certains enseignants ont mis en doute la justification de placer des élèves ayant des besoins très élevés dans des cours de chimie, de physique et de français de niveau secondaire.

Une autre préoccupation entourant les programmes de pédagogie différenciée au secondaire avait trait au fait qu'un grand nombre d'enseignants d'anglais à ce niveau n'ont pas la formation ou l'expérience d'enseignement des aptitudes de base à la lecture et à la littératie, alors qu'un grand nombre d'élèves du secondaire ont pourtant besoin de travailler encore ces aptitudes de base. Il est ressorti par conséquent qu'il est nécessaire d'établir un plan pour offrir de la formation de base en lecture et en littératie à l'école secondaire, accompagnée des ressources et du matériel requis pour soutenir les apprenants comme il se doit. Certains membres du personnel des écoles secondaires ont dit aussi qu'ils estiment que la gamme des besoins est trop large pour placer tous les élèves dans des classes hétérogènes au secondaire, et qu'il est nécessaire de faire un certain type de groupement. Mais les discussions avec certains parents ont révélé que les pratiques inclusives sont très fructueuses dans certaines écoles secondaires. Une mère a indiqué que dans le district et la collectivité où son enfant étudie, les parents ont une certaine liberté de choisir l'école secondaire où ils vont inscrire leurs enfants, et qu'elle avait choisi particulièrement l'école secondaire où son enfant étudie actuellement en raison de la réputation de pratiques inclusives fermes de cette école. D'autres parents ont dit que leurs enfants n'étaient pas dans des classes régulières avec leurs pairs à l'école intermédiaire, mais que depuis qu'ils fréquentaient leurs écoles secondaires respectives, ils passaient la majorité de leur temps en classe avec leurs pairs. Dans ces cas, les parents étaient très heureux des programmes de leurs enfants et de leurs progrès, et ils considéraient comme une force immense le fait que l'école croyait à l'inclusion de tous les élèves.

Perspective des intervenants

Les intervenants et les fournisseurs de services ont décrit les différences des programmes et des services aux élèves et du degré d'inclusion entre l'école primaire, l'école intermédiaire et l'école secondaire. Certains ont indiqué qu'à la lumière de leur expérience, les écoles primaires ont tendance à mieux répondre aux besoins de tous les élèves, mais que lorsque les élèves vieillissent et que l'accent placé sur le contenu scolaire s'intensifie, les élèves connaissent plus de problèmes. C'est particulièrement vrai au secondaire où les cours deviennent plus axés sur le contenu. Une personne a dit aussi que la ségrégation des élèves s'était accrue au primaire et à l'école intermédiaire, et que le phénomène était encore plus marqué au secondaire. Nous avons entendu aussi que les cours à niveaux multiples offerts dans les écoles secondaires comportent des différences de méthodologie; « l'apprentissage actif » est plus présent dans les cours de niveau 3, et moins dans les cours de niveau 2 et de niveau 1. Il y avait aussi une impression que lorsque les élèves arrivent au secondaire, les mesures de soutien dont ils profitaient traditionnellement au primaire et à l'école intermédiaire ne sont plus disponibles. Mais il y avait aussi certaines indications qu'une partie de cette question a peut-être trait au fait que les élèves deviennent plus indépendants à l'école intermédiaire et au secondaire, et qu'ils sont moins réceptifs à être aidés.

2.11 Éducation alternative

Perspective des districts

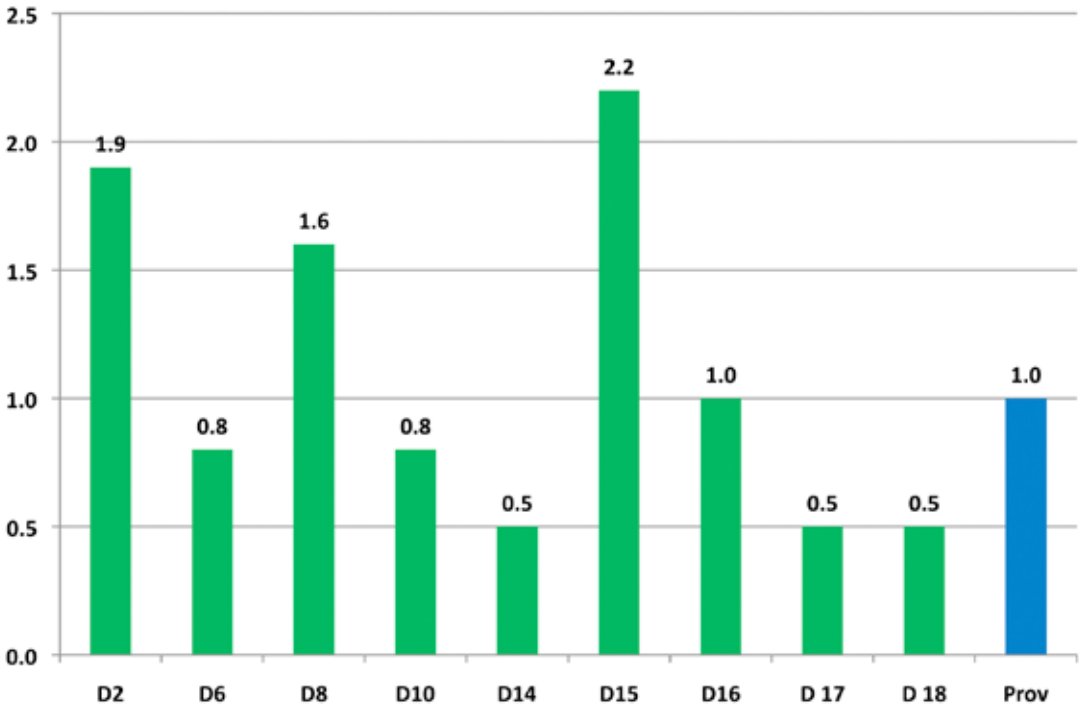
Tous les districts possèdent une certaine forme de cadre d'éducation alternative à l'intention des élèves qui sont considérés incapables pour une raison ou une autre de suivre leurs plans éducatifs à l'intérieur d'un milieu scolaire. Par contre, la forme que ce cadre d'éducation alternative peut prendre exactement est beaucoup moins constante. Une équipe de district a expliqué que l'éducation alternative est offerte aux élèves à compter de la cinquième année, selon la recommandation de l'école à l'intention du district. Dans ce scénario, l'éducation alternative à l'intention des élèves dont les recommandations sont approuvées a lieu dans un site d'éducation alternative où les élèves sont organisés en petites classes d'environ dix élèves, en général selon le niveau scolaire des élèves. Le personnel peut inclure des enseignants certifiés, des assistants en éducation et aussi des intervenants auprès des élèves en matière de comportement selon ce qui est considéré comme approprié pour répondre aux besoins des élèves présents. Le but est de permettre le retour des élèves dans leurs propres écoles communautaires. Il est cependant ressorti que, souvent, le programme réussit moins bien avec les élèves du secondaire qu'avec les plus jeunes. Dans de nombreux cas, les élèves du secondaire choisissent d'étudier pour obtenir un diplôme d'études secondaires pour adulte plutôt que de suivre tous les cours requis pour l'obtention d'un diplôme des écoles publiques du Nouveau-Brunswick.

Un autre district a signalé qu'il possède deux sites d'éducation alternative autonomes, accueillant chacun les élèves d'une région particulière du district, en plus d'un site additionnel installé dans un bâtiment scolaire. Chaque site est pourvu de deux à trois enseignants certifiés et d'un intervenant en matière de comportement, et l'un des sites indépendants compte également les services d'un administrateur scolaire basé à l'intérieur du site. Comme dans le cas du scénario précédent, le but est de permettre le retour des élèves dans leurs écoles communautaires. L'équipe de district a toutefois signalé que beaucoup d'élèves ont tendance à mieux réussir dans les sites d'éducation alternative, et qu'ils préféreraient continuer de les fréquenter plutôt que de retourner à l'école. De plus, les écoles communautaires sont souvent réticentes à réintégrer l'élève, ce qui complique encore plus la transition et l'entrave parfois. En moyenne, les représentants des districts ont indiqué qu'environ sept élèves sur dix sont en mesure de retourner dans leurs écoles communautaires et de continuer à réussir dans ce milieu.

Dans un autre scénario, un district a indiqué qu'il possède un certain nombre de sites d'éducation alternative pour les élèves du secondaire, mais qu'il offre aussi quatre sites de soutien pour les élèves de la maternelle à la huitième année, et trois sites d'intervention pour les élèves du primaire, où le programme d'études inclut ce que l'équipe de district a qualifié de « cours d'aptitudes à la vie quotidienne ». Un grand nombre des élèves qui fréquentent ces sites y sont parce que leurs parents en ont fait la demande, et l'équipe de district a indiqué que les parents ont l'impression que leurs enfants sont bien inclus dans ce milieu, tandis qu'ils étaient exclus dans les milieux de leurs écoles communautaires. Les centres d'intervention à l'intention des élèves du primaire ont un format différent et servent à une fin légèrement différente. Ils sont censés servir à des interventions de courte durée, soit environ trois mois pour chaque enfant. Un petit nombre d'enfants les fréquentent toutefois pour de plus longues périodes. Les enfants choisis se rendent par autobus de leurs écoles communautaires aux centres d'intervention, accompagnés d'assistants en éducation qui les soutiennent à l'école. Ils fréquentent les centres d'intervention deux heures à la fois pour y faire l'objet d'interventions intensives d'un enseignant spécialisé et retournent ensuite pour le reste de la journée dans leurs écoles communautaires, où l'assistant en éducation poursuit avec eux le renforcement des attitudes qu'ils ont travaillées au centre d'intervention.

La plupart des autres districts ont signalé l'existence de sites d'éducation alternative sur les lieux (dans un bâtiment scolaire), ou à l'extérieur des lieux, mais à l'intérieur du district. Par ailleurs, certains districts possèdent plus d'un site de chaque type. Un seul district a rapporté ne pas posséder de sites d'éducation alternative. Mais le district en question offre des programmes d'éducation alternative aux élèves par l'entremise de plans de tutorat que les élèves suivent chez eux ou dans

Figure 9 : Pourcentage (%) d'élèves dans un programme d'éducation alternative par district scolaire



un autre endroit convenu par l'école et par la famille de l'élève particulier. Dans ce scénario, si une école estime qu'un élève n'est pas en mesure de suivre son plan éducatif dans le milieu scolaire pendant un certain temps, elle recommande et propose au district de le placer dans un programme d'éducation alternative. Si la proposition est acceptée, le district fournit le financement pour qu'un tuteur se rende chez l'élève, ou dans un autre endroit convenu, pour soutenir la participation de l'élève au plan éducatif; c'est l'école qui a la responsabilité d'élaborer le plan éducatif et de déterminer un tuteur. Ce plan inclut une date de retour à l'école qui est examinée régulièrement et qui peut être modifiée.

Certaines équipes de district estimaient que leurs districts avaient de bons programmes en place pour offrir des possibilités d'éducation alternative aux élèves qui ne peuvent pas fréquenter l'école pendant un certain temps pour une gamme de raisons incluant, sans s'y limiter, une suspension de l'école, des troubles de santé mentale, une demande des parents et des problèmes d'assiduité scolaire à l'école communautaire. Certains districts ont signalé qu'ils continuent de chercher à améliorer le système en place pour offrir de tels services. Mais les équipes de district ont convenu dans la plupart des cas qu'il manque beaucoup d'uniformité dans la façon dont les programmes d'éducation alternative sont mis en œuvre dans la province, et même dans la philosophie et la justification de l'éducation alternative elle-même. Les équipes de district croyaient dans la plupart des cas qu'il y avait lieu d'élaborer des directives provinciales pour soutenir les efforts permanents des districts afin d'offrir des options d'éducation alternative aux élèves qui ont besoin de telles démarches.

Perspective des écoles

Après avoir visité trente écoles et une gamme de sites d'éducation alternative, et avoir parlé d'éducation alternative avec des enseignants et des élèves dans tous les districts, l'équipe d'examen a constaté que les scénarios d'éducation alternative sont aussi variés que les écoles et les districts eux-mêmes. Dans certaines situations, les élèves fréquentent le site d'éducation alternative pendant des années. Il s'agit d'une école alternative où ils obtiennent leur diplôme. Certaines ententes en matière d'éducation alternative faisaient en sorte que celle-ci avait lieu dans des classes fermées à l'intérieur d'un bâtiment scolaire, tandis qu'elle était offerte dans d'autres cas dans des bâtiments distincts physiquement des écoles. D'autres districts encore offraient ce qu'ils appelaient « l'éducation alternative » non pas en classe ou avec un groupe d'élèves, mais sous la forme de tutorat personnalisé dans un endroit en dehors du bâtiment scolaire. Il y avait aussi des sites d'éducation alternative réservés aux élèves des Premières Nations dans certains districts. Dans chaque cas, la justification de placer l'élève ou les élèves dans une situation semblable variait d'élève en élève, entre autres en raison du comportement, pour des besoins médicaux, à cause de questions d'assiduité scolaire, de désignation de « cas complexe » et autres. Dans la plupart des cas, les enseignants ou les membres du personnel de soutien associés aux sites d'éducation alternative ont fait état de l'intention de permettre aux élèves de retourner dans leurs écoles communautaires et dans leurs classes régulières à un moment donné, mais la durée du placement en éducation alternative n'était pas déterminée et les critères de transition n'étaient pas clairs. Dans d'autres cas, il n'existait pas de plan de transition des élèves vers leurs écoles communautaires, parce qu'un grand nombre d'entre eux n'étaient plus dans leurs écoles depuis plusieurs années. La durée de la journée d'enseignement dans les centres d'éducation alternative variait de centre en centre et même d'élève en élève; certains élèves étaient présents toute la journée, d'autres la moitié de la journée et, dans certains cas, aussi peu longtemps que deux heures par jour.

La plupart des enseignants interrogés appuyaient le besoin de sites d'éducation alternative pour certains élèves, et des enseignants ont signalé beaucoup de cas d'élèves qui n'avaient pas réussi dans leurs écoles communautaires et qui avaient plus de succès dans le milieu d'éducation alternative. Un enseignant dans un site d'éducation alternative a expliqué que le modèle d'éducation alternative était plus avantageux pour certains élèves parce qu'il était possible de se concentrer sur les interventions en matière de comportement et de problèmes affectifs, avec trois membres du personnel chargés de soutenir un petit nombre d'élèves. Un enseignant interrogé dans un autre site d'éducation alternative appuyait fermement le concept d'éducation alternative, en faisant valoir que les élèves ayant des problèmes de comportement avaient besoin de se rendre dans un endroit où ils n'accaparaient pas tout le temps de l'enseignant d'une salle de classe régulière. Le même enseignant a dit que moins d'inclusion serait peut-être mieux que plus.

Mais des élèves placés dans des milieux d'éducation alternative voyaient cependant les choses de façon très différente de certains des enseignants. Un garçon a indiqué qu'il ne savait pas vraiment pourquoi il avait été envoyé dans le site d'éducation alternative. Il a raconté qu'un jour où il était en classe, il a été appelé au bureau de l'école où on lui a dit qu'il allait être envoyé au site d'éducation alternative. Il nous a dit que s'il avait le choix, il préférerait rester dans son école

habituelle. Un autre garçon passait la moitié de sa journée scolaire à son école communautaire et allait ensuite au site d'éducation alternative pour le reste de la journée; il avait fréquenté le site d'éducation alternative pendant au moins la moitié de l'année scolaire, mais son enseignant a indiqué qu'il n'avait pas fait beaucoup de progrès dans ses études encore. Nous avons aussi constaté des situations d'élèves ayant des besoins très complexes qui travaillaient de façon personnalisée avec des adultes dans leurs propres salles de travail. Il y avait quelques interrogations concernant le degré d'efficacité et de surveillance du programme, et aussi le mécanisme d'évaluation et d'examen. Des méthodes douteuses de contention ont fait l'objet de discussions dans certains cas.

Les membres du personnel scolaire interrogés n'appuyaient pas tous la philosophie des sites d'éducation alternative, ou du moins la forme actuelle de ces sites. Dans un cas, par exemple, un enseignant a dit que les sites d'éducation alternative étaient moins efficaces qu'ils pourraient l'être parce qu'ils étaient complètement séparés de l'école. Cette personne estimait qu'un milieu d'éducation alternative à l'intérieur du bâtiment scolaire peut être utile pour certains élèves pendant un certain temps, mais que le modèle de retrait complet de l'école n'était pas efficace. Dans un autre district, les membres du personnel scolaire ont expliqué qu'il y avait un site d'éducation alternative à temps partiel à l'extérieur de l'école. Mais selon eux, avec la présence d'un intervenant en matière de comportement à temps plein dans l'école, ils n'auraient pas besoin d'envoyer des élèves dans un site d'éducation alternative. Dans un autre exemple, une école s'est donné comme priorité de modifier l'accent et la fonction du programme d'éducation alternative. Elle a transformé ce service en programme de leadership, encore pourvu d'un enseignant à temps plein, mais elle a concentré ses efforts sur le développement des forces et des aptitudes et sur le service à tous les élèves. Les membres du personnel ont pris la décision délibérée et collective de changer le paradigme à l'intérieur de leur école et ils étaient très fiers de parler du succès de cette initiative. Dans une école, un administrateur frustré a raconté qu'une directive du district lui a fait perdre les services d'un enseignant à temps plein, qui a été détaché dans un site d'éducation alternative que l'école n'utilise même pas, préférant travailler avec ses élèves sur son propre campus.

Perspective des intervenants

Au cours du processus de consultation, des groupes d'intervenants ont dit avoir connu un certain nombre de situations d'élèves retirés de l'école qui ont été envoyés dans un site d'éducation alternative ou suspendus à cause de problèmes de comportement. Ces élèves sont habituellement parmi les plus difficiles à inclure, et certains finissent par être renvoyés chez eux sans aucun service. Des professionnels qui participaient aux consultations ont indiqué qu'environ une douzaine de leurs clients récents ont été suspendus de l'école et que plusieurs des élèves qu'ils soutiennent sont à l'école seulement quelques heures par jour. Ils nous ont dit aussi qu'il est très difficile de retourner ces élèves à l'école et que les transitions fructueuses sont rares.

Certains élèves retirés de leurs écoles sont envoyés dans des sites d'éducation alternative, et ces placements sont très bons pour quelques-uns d'entre eux. Des intervenants ont dit que les membres du personnel des sites d'éducation alternative sont portés à établir des liens avec les élèves et à les faire participer à des activités plus appropriées à leurs styles d'apprentissage. Dans certains cas, les membres du personnel des sites d'éducation alternative ont également de la formation et des connaissances particulières en matière de troubles de santé mentale et de problèmes de comportement, qui les aident à appliquer des démarches plus efficaces de travail avec ces élèves. Mais des intervenants ont laissé entendre que si les membres du personnel scolaire recevaient la formation et le perfectionnement professionnels nécessaires pour appliquer les stratégies et les interventions qui répondraient aux besoins de tous les élèves dans le milieu scolaire, la nécessité des sites d'éducation alternative deviendrait peut-être moins grande avec le temps. Il y a également un groupe d'élèves perdus que les écoles retournent chez eux et qui ne reçoivent aucun enseignement. Il existe peu d'information sur ces élèves.

2.12 Processus de médiation et de résolution de conflits

Perspective des districts

La plupart des équipes de district ont dit qu'au moins un membre du personnel du district a été en rapport avec le bureau du Défenseur des enfants et de la jeunesse à au moins une occasion au cours de l'année, à la suite d'une plainte déposée par un parent, au nom de son enfant, contre une école, ou le district, ou les deux. Certains districts ont connu un certain

nombre de ces situations, dont les résultats ont varié entre des règlements positifs pour tous et des situations extrêmement conflictuelles dans d'autres cas. Des districts ont fait valoir qu'il n'existe pas actuellement de mécanisme pour donner lieu à une phase intermédiaire de médiation ou de résolution de conflit entre le point où un parent présente une plainte à l'école ou au district et n'est pas satisfait de la réponse, et le moment où la plainte aboutit au bureau du Défenseur des enfants et de la jeunesse. Des équipes de district ont dit qu'il devrait y avoir plus de formation sur le terrain en matière de médiation et de résolution de conflits pour les administrateurs d'école et de district, parce que cela peut faciliter le règlement fructueux de plus de plaintes et de problèmes à ce niveau, et qu'il faudrait aussi un palier additionnel de médiation et de résolution de conflit au niveau du MÉDPE pour régler quelques-unes de ces difficultés dans le contexte du secteur de l'éducation.

Perspective des écoles

Si la plupart des membres du personnel scolaire, des parents ou des élèves n'ont pas abordé expressément la question du besoin d'améliorer les choses en établissant des voies de médiation et de résolution de conflit, il est apparu, à l'égard de certains problèmes qui ont été soulevés, que s'il existait de telles voies, elles fourniraient très probablement un mécanisme pour régler quelques-unes des préoccupations et des frustrations qui nous ont été confiées. Certains parents ont dit par exemple qu'ils ne croyaient pas que l'école avait entendu leurs préoccupations ou les avait prises au sérieux. Une mère nous a dit que l'école n'appliquait pas les interventions recommandées par les professionnels de la santé et de la réadaptation pour son enfant aux prises avec des besoins importants. Des parents ont affirmé aussi qu'ils ont dû « apprendre le système » et « exercer constamment des pressions » pour que les besoins de leur enfant soient pris en considération. Un accroissement de la formation des membres du personnel scolaire en matière de résolution de conflit pourrait également être profitable dans les écoles où les enseignants ont dit qu'ils ne se sentent pas appuyés par l'administration et qu'ils lancent « un appel à l'aide » devant les problèmes de comportement. De plus, dans les situations où les élèves sont envoyés dans des milieux d'éducation alternative sans que l'élève ou les parents comprennent entièrement pourquoi, ou quand les parents voudraient contester cette décision, des voies additionnelles de médiation et de résolution de conflits ne pourraient qu'aider toutes les parties touchées, même si la conclusion devait demeurer la même. N'importe quel processus ou politique qui augmenterait la communication et la collaboration au sein des membres du personnel scolaire et entre le personnel scolaire, les parents, et les élèves, devrait, par sa nature même, avoir une incidence positive sur l'ensemble du système.

Perspective des intervenants

Le bureau du Défenseur des enfants et de la jeunesse détient actuellement la plus grande part de la responsabilité concernant les conflits entre les familles et les écoles ou les districts. Mais à la suite de l'augmentation récente de l'information communiquée au public à propos du bureau et du rôle de celui-ci, des représentants craignaient de voir augmenter la demande pour ce service. Il apparaissait que certains districts ont des processus de médiation en place tandis que d'autres n'en ont pas. Et il ressortait qu'en général, les parents ne savent pas où s'adresser pour obtenir de l'aide ou pour savoir comment démarrer le processus de règlement d'un conflit. Des intervenants ont suggéré de mettre en place un processus pour permettre la médiation et la résolution de conflit au niveau du district, et également au niveau de la province s'il y a lieu, et aussi d'offrir les services de médiateurs compétents dans l'ensemble de la province pour entendre ces différends avant de saisir le bureau du Défenseur des enfants et de la jeunesse du dossier. Les intervenants conviennent que, peu importe le processus, la communication permanente entre les écoles, les districts et les familles est un facteur essentiel et qu'il est vital de maintenir et de réparer les relations.

3. Observation finale

Les douze thèmes discutés ci-dessus portent sur des questions essentielles pour renforcer et améliorer l'inclusion scolaire dans les écoles du Nouveau-Brunswick. La discussion et les commentaires éclairés de centaines de personnes préoccupées par nos enfants et notre jeunesse nous ont aidés à établir ces thèmes, qui constitueront le cadre du « Plan d'action » que nous énonçons dans la Partie IV du présent rapport.

Table des matières

A. Écoles du Nouveau-Brunswick - Données démographiques et statistiques.	109
Données démographiques et informations relatives au personnel.	109
Figure A.1 : Population des élèves au Nouveau-Brunswick en septembre 2011.	109
Figure A.2 : Nombre d'élèves par enseignant-ressource dans les provinces atlantiques	110
Enseignants-ressources dans les écoles du Nouveau-Brunswick	110
Figure A.3 : Rapport entre enseignants-ressources et élèves par district au Nouveau-Brunswick	110
Assistants en éducation dans les écoles du Nouveau-Brunswick	111
Figure A.4 : Districts anglophones – Rapport entre assistants en éducation et élèves	111
Figure A.5 : Districts francophones – Rapport entre assistants en éducation et élèves	111
Enseignants en littératie	111
Figure A.6 : Districts anglophones – Rapport entre enseignants en littératie et élèves	112
Figure A.7 : Districts francophones – Rapport entre enseignants en littératie et élèves	112
Dépenses des districts au poste des services aux élèves.	112
Figure A.8 : Secteur anglophone – Écart entre le budget et les dépenses au poste des services aux élèves	112
Figure A.9 : Secteur francophone – Écart entre le budget et les dépenses au poste des services aux élèves	113
B. Résultats du sondage et analyse de l'emploi du temps des enseignants	113
Sondages sur l'emploi du temps – Résultats d'analyse – Enseignants francophones.	113
Enseignants-ressources	113
Tableau B.1 : Regroupement des tâches des enseignants-ressources en six catégories.	114
Figure B.1.1 : Enseignants d'appui à l'éducation (ressource) : portrait provincial	115
Résultats d'analyse des données par catégorie	115
Accompagnement des enseignants.	115
Figure B.1.2 : Enseignants-ressources – Analyse de la catégorie <i>Accompagnement des enseignants dans la province</i>	116
Interventions auprès des élèves	116
Figure B.1.3 : Enseignants-ressources – Analyse de la catégorie <i>Interventions auprès des élèves dans la province</i>	116
Figure B.1.4 : Enseignants-ressources – Analyse de la catégorie <i>Interventions auprès des élèves de la maternelle à la huitième année dans la province</i>	117
Figure B.1.5 : Enseignants-ressources – Analyse de la catégorie <i>Interventions auprès des élèves de la neuvième à la douzième année dans la province</i>	117
Figure B.1.6 : Enseignants-ressources du secteur anglophone – Analyse détaillée de la catégorie <i>Interventions auprès des élèves</i>	118
Figure B.1.7 : Enseignants-ressources du secteur francophone – Analyse détaillée de la catégorie <i>Interventions auprès des élèves</i>	118

Planification et organisation	119
Perfectionnement professionnel	119
Figure B.1.8 : Enseignants-ressources – Analyse de la catégorie <i>Planification et organisation dans la province</i>	119
Figure B.1.9 : Enseignants-ressources du secteur anglophone – Analyse détaillée de la catégorie <i>Planification et organisation</i>	120
Figure B.1.10 : Enseignants-ressources du secteur francophone – Analyse détaillée de la catégorie <i>Planification et organisation</i>	121
Figure B.1.11 : Enseignants-ressources – Analyse de la catégorie <i>Perfectionnement professionnel dans la province</i>	122
Communication	122
Figure B.1.12 : Enseignants-ressources – Analyse de la catégorie <i>Communication dans la province</i>	122
Autres	122
Figure B.1.13 : Enseignants-ressources – Analyse de la catégorie <i>Autres dans la province</i>	123
Figure B.1.14 : Enseignants-ressources – Analyse de la catégorie <i>Autres de la maternelle à la huitième année dans la province</i>	123
Figure B.1.15 : Enseignants-ressources – Analyse de la catégorie <i>Autres de la neuvième à la douzième année dans la province</i>	123
Conclusion	124
Enseignants en littératie et en francisation	124
Tableau B.2 : Regroupement en sept catégories des tâches des enseignants en littératie et en francisation	125
Figure B.2.1 : Enseignants en littératie et en francisation – Analyse de la maternelle à la huitième année	126
Figure B.2.2 : Enseignants en littératie et en francisation – Analyse de la maternelle à la douzième année	126
Conclusion	126
C. Enseignants du secteur anglophone – Informations relatives à l’emploi du temps et analyse	127
Sondage relatif à l’emploi du temps dans le secteur anglophone – Analyse des graphiques	127
Enseignants-ressources	127
Tableau C.1 : Liste des catégories présentées dans les questionnaires relatifs à l’emploi du temps envoyés aux enseignants-ressources	127
Figure C.1.1 : Enseignants d’appui à l’éducation (ressource) : portrait provincial	128
Analyse des résultats par catégorie	129
Accompagnement des enseignants	129
Figure C.1.2 : Enseignants-ressources – Analyse de la catégorie <i>Accompagnement des enseignants dans la province</i>	129
Interventions auprès des élèves	129
Figure C.1.3 : Enseignants-ressources – Analyse de la catégorie <i>Interventions auprès des élèves dans la province</i>	130
Figure C.1.4 : Enseignants-ressources – Analyse de la catégorie <i>Interventions auprès des élèves de la maternelle à la huitième année dans la province</i>	130

Figure C.1.5 : Enseignants-ressources – Analyse de la catégorie <i>Interventions auprès des élèves de la neuvième à la douzième année dans la province</i>	131
Figure C.1.6 : Enseignants-ressources – Analyse détaillée de la catégorie <i>Interventions auprès des élèves dans le secteur anglophone</i>	131
Figure C.1.7 : Enseignants-ressources – Analyse détaillée de la catégorie <i>Interventions auprès des élèves dans le secteur francophone</i>	132
Planification et organisation	132
Figure C.1.8 : Enseignants-ressources – Analyse de la catégorie <i>Planification et organisation dans la province</i>	132
Figure C.1.9 : Enseignants-ressources – Analyse de la catégorie <i>Planification et organisation dans le secteur anglophone</i>	133
Figure C.1.10 : Enseignants-ressources – Analyse détaillée de la catégorie <i>Planification et organisation dans le secteur francophone</i>	134
Perfectionnement professionnel	134
Figure C.1.11 : Enseignants-ressources – Analyse de la catégorie <i>Perfectionnement professionnel dans la province</i>	135
Réunions	135
Figure C.1.12 : Enseignants-ressources – Analyse de la catégorie <i>Réunions dans la province</i>	135
Autres	135
Figure C.1.13 : Enseignants-ressources – Analyse de la catégorie <i>Autres dans la province</i>	136
Figure C.1.14 : Enseignants-ressources – Analyse de la catégorie <i>Autres de la maternelle à la huitième année dans la province</i>	136
Figure C.1.15 : Enseignants-ressources – Analyse de la catégorie <i>Autres de la neuvième à la douzième année dans la province</i>	136
Conclusion	137
Enseignants en littératie et en numératie	137
Figure C.2.1 Rapport entre enseignants principaux en numératie et élèves par district scolaire	138
Figure C.2.2 Rapport entre enseignants principaux en littératie et élèves par district scolaire anglophone.	138
Tableau C.2 : Liste des catégories indiquées dans les questionnaires relatifs à l'emploi du temps envoyés aux enseignants principaux en littératie et en numératie	138
Figure C.2.3 : Enseignants principaux en littératie et en numératie par niveaux scolaires regroupés	140
Figure C.2.4 : Enseignants principaux en littératie et en numératie par résultats du sondage	140
Figure C.2.5 : Enseignants principaux en littératie et en numératie : catégorie <i>Accompagnement des enseignants par niveaux scolaires regroupés</i>	141
Figure C.2.6 : Enseignants principaux en littératie et en numératie : catégorie <i>Interventions auprès des élèves par niveaux scolaires regroupés</i>	141
Figure C.2.7 : Enseignants principaux en littératie et en numératie : catégorie <i>Planification et organisation par niveaux scolaires regroupés</i>	142
Figure C.2.8 : Enseignants principaux en littératie et en numératie : catégorie <i>Tâches administratives par niveaux scolaires regroupés</i>	142

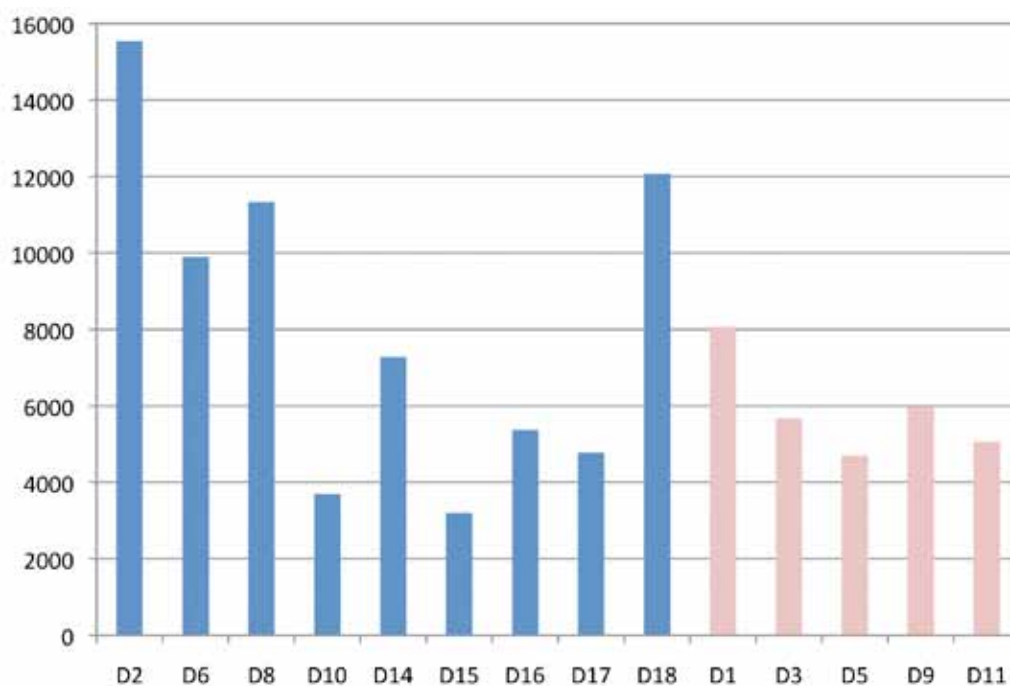
Figure C.2.9 : Enseignants principaux en littératie et en numératie : catégorie <i>Réunions par niveaux scolaires regroupés</i>	142
Figure C.2.10 : Enseignants principaux en littératie et en numératie : catégorie <i>Perfectionnement professionnel par niveaux scolaires regroupés</i>	142
Figure C.2.11 : Enseignants principaux en littératie et en numératie : catégorie <i>Autres par niveaux scolaires regroupés</i>	143
Figure C.2.12 : Enseignants principaux en littératie et en numératie : catégorie <i>Autres par niveaux scolaires regroupés (détaillé)</i>	143
Conseillers en orientation/enseignants	143
Tableau C.3.1 : Liste des catégories de tâches et d'activités	144
Tableau C.3.2 : Répartition recommandée du temps des conseillers en orientation.	144
Tableau C.3.3 : Programme d'orientation	145
Figure C.3.1 : Résultats du sondage concernant le programme d'orientation.	145
Tableau C.3.4 : Planification individuelle	145
Figure C.3.2 : Résultats du sondage concernant la planification individuelle	146
Tableau C.3.5 : Services d'intervention	146
Figure C.3.3 : Résultats du sondage concernant les services d'intervention.	146
Tableau C.3.6 : Soutien de programme	147
Figure C-3.4 : Orientation : Réunions de l'école	147
Figure C-3.5 : Orientation : Tâches qui font partie des fonctions de l'enseignant, comme la supervision et Autres	147
Figure C.3.6 : Résultats du sondage concernant le soutien de programme	147
Figure C.3.7 : Résultats du sondage concernant les conseillers en orientation	148
Figure C.3.8 : Rapport entre conseillers en orientation et élèves par district scolaire	148

A. Écoles du Nouveau-Brunswick - Données démographiques et statistiques

Données démographiques et informations relatives au personnel

Le nombre d'inscriptions dans les écoles du Nouveau-Brunswick diminue. De 124 942 élèves inscrits de la maternelle à la douzième année en 2000-2001, cette population est passée à 114 820 en 2005-2006, puis à 102 579 en septembre 2011. La répartition des élèves dans les neuf districts du secteur anglophone varie beaucoup. Le district 2 à Moncton en compte le plus grand nombre avec une population de 15 538 élèves, tandis que le district 15 à Dalhousie vient au dernier rang, avec 3 195. La répartition est plus égale dans les cinq districts francophones, où le district 01 à Dieppe en compte 8 066, tandis que le district 05 à Campbellton en compte le moins, soit 4 689. Le graphique de la figure A.1 ci-dessous offre le portrait actuel des inscriptions dans les 14 districts.

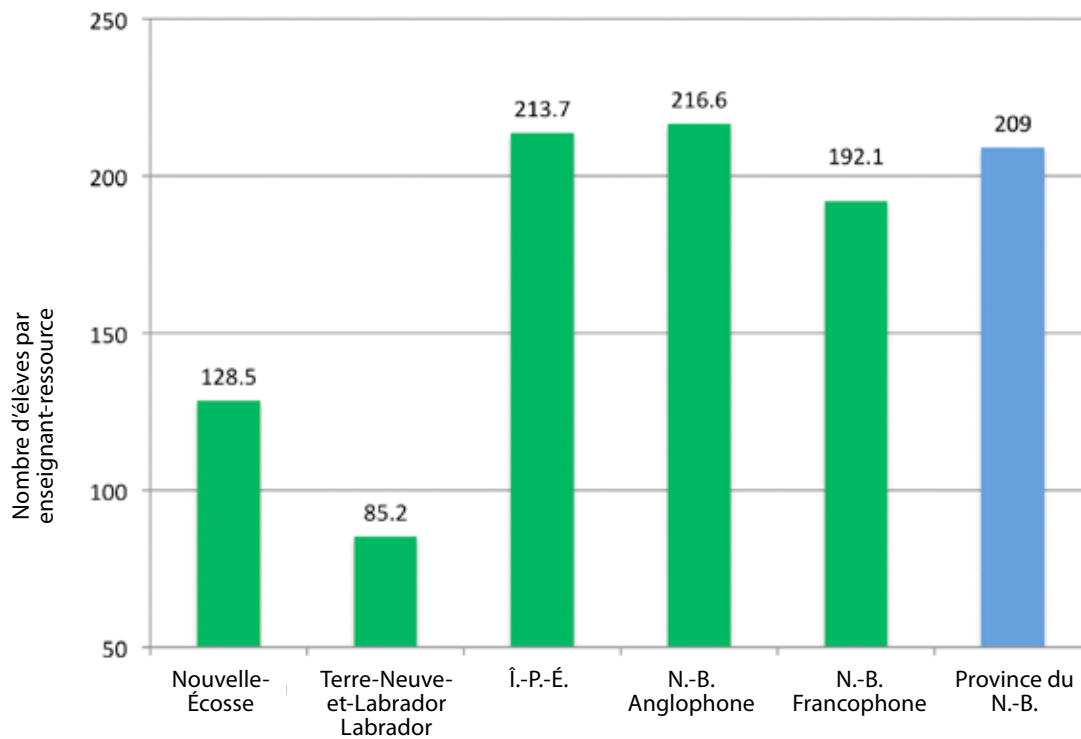
Figure A.1 : Population des élèves au Nouveau-Brunswick en septembre 2011



Le personnel scolaire qui appuie les élèves et les enseignants représente un engagement considérable de ressources. La distribution, le déploiement et le rôle de ces enseignants et paraprofessionnels constituent un volet important de notre évaluation de l'inclusion scolaire. Les graphiques ci-dessous présentent de l'information sur les postes en question.

La figure A-2 offre une perspective de l'affectation d'enseignants-ressources par élèves dans le Canada atlantique. Le Nouveau-Brunswick et l'Île-du-Prince-Édouard ont des niveaux semblables d'enseignants-ressources, qui sont toutefois considérablement moins élevés que ceux des écoles de Terre-Neuve-et-Labrador et de la Nouvelle-Écosse.

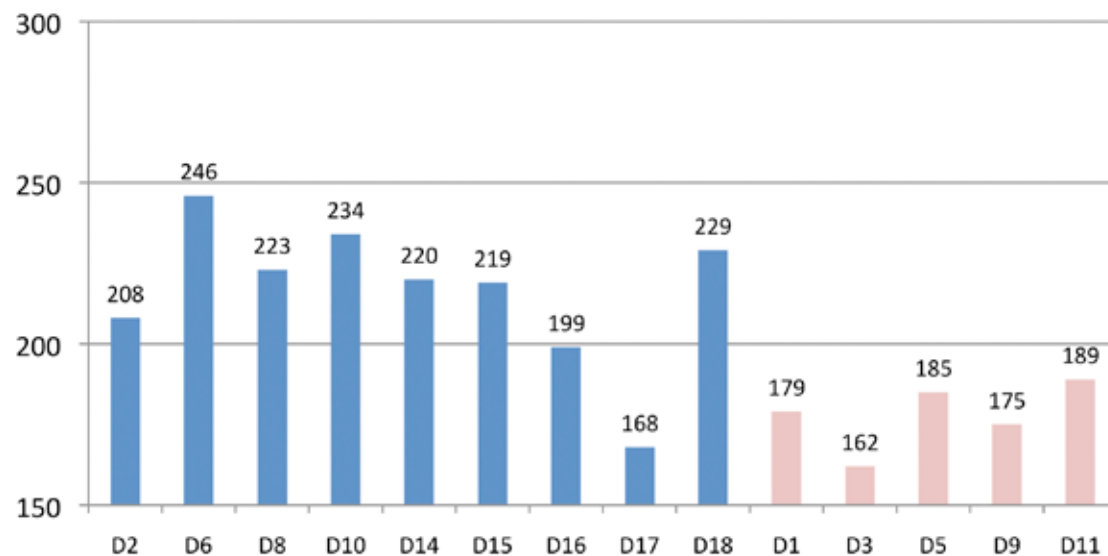
Figure A.2 : Nombre d'élèves par enseignant-ressource dans les provinces atlantiques



Enseignants-ressources dans les écoles du Nouveau-Brunswick

Les districts scolaires du Nouveau-Brunswick reçoivent une subvention par élève qui leur permet d'employer le nombre d'enseignants-ressources, d'assistants en éducation et autres qu'ils souhaitent pour offrir les services requis aux élèves. Chacun des districts organise ses effectifs en fonction des besoins de ses écoles et des élèves qui y sont inscrits. Les graphiques qui suivent illustrent comment les 14 districts scolaires y parviennent, à la lumière des meilleurs renseignements disponibles à l'automne 2011.

Figure A.3 : Rapport entre enseignants-ressources et élèves par district au Nouveau-Brunswick



Assistants en éducation dans les écoles du Nouveau-Brunswick

Le système scolaire du Nouveau-Brunswick comptait officiellement 2 235 assistants en éducation en date du 30 septembre 2011. Les districts scolaires font état d'une augmentation continue de la demande pour ces postes. À la suite de l'augmentation du nombre d'heures de travail garanties, cet accroissement de la demande a exercé une pression importante sur les ressources disponibles.

Figure A.4 : Districts anglophones – Rapport entre assistants en éducation et élèves

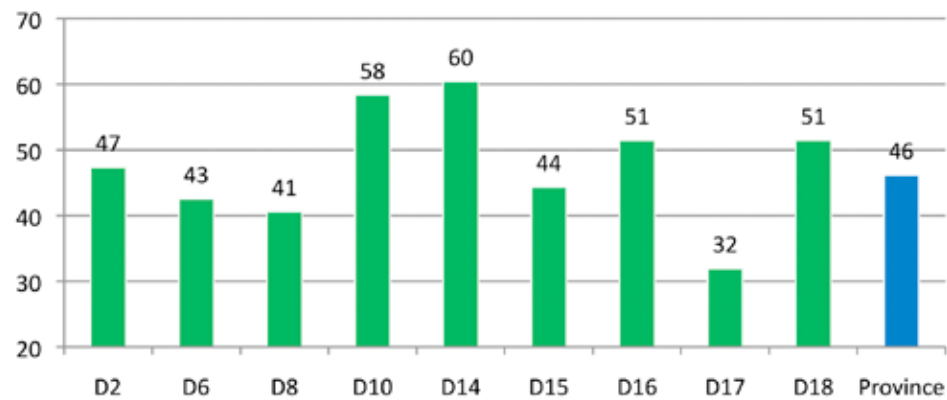
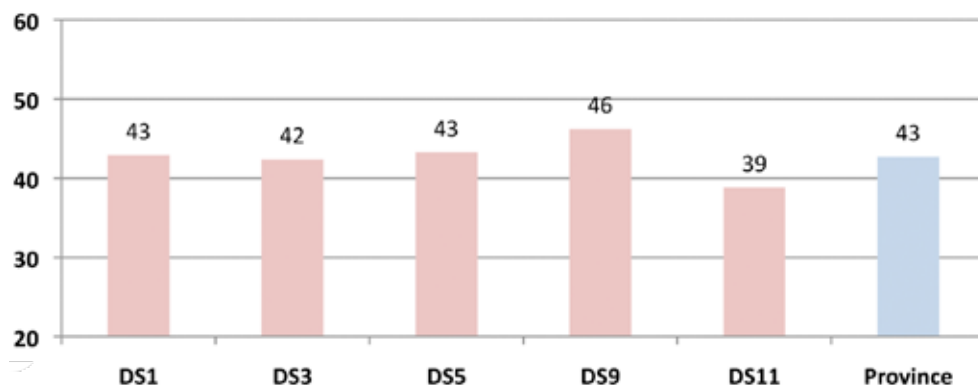


Figure A.5 : Districts francophones – Rapport entre assistants en éducation et élèves



Enseignants en littératie

Au cours de la dernière décennie, le Nouveau-Brunswick a fourni aux écoles des deux secteurs les services d'enseignants en littératie qui interviennent auprès des élèves et des enseignants pour les aider à faire face aux difficultés dans le domaine de la littératie. Tant les dirigeants scolaires que les parents ont trouvé que le programme était très efficace. Les graphiques qui suivent présentent la répartition des enseignants en littératie.

Figure A.6 : Districts anglophones – Rapport entre enseignants en littératie et élèves

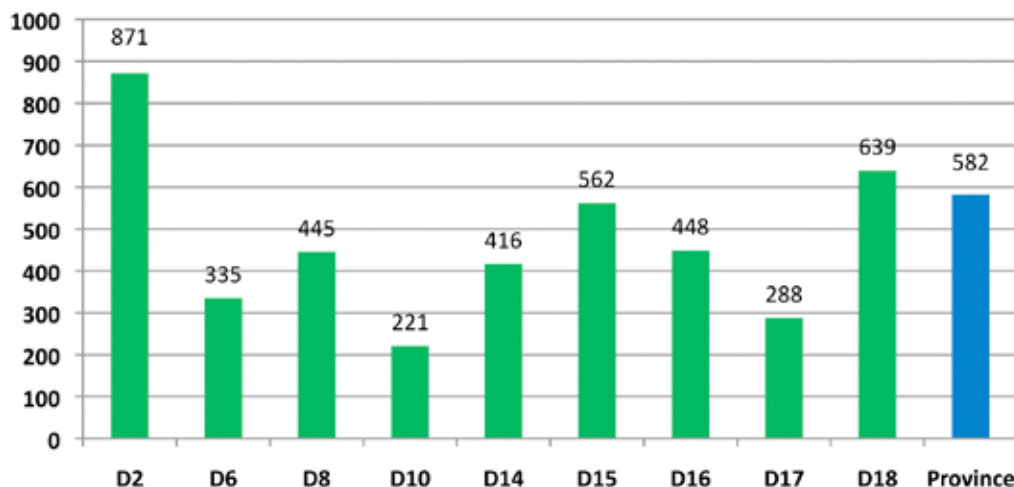
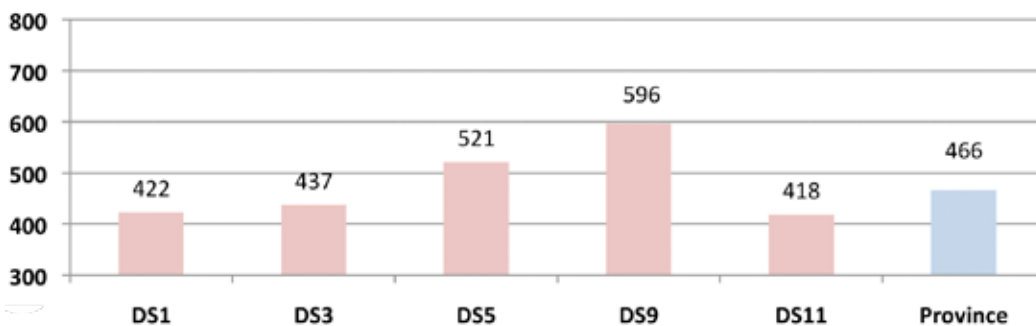


Figure A.7 : Districts francophones – Rapport entre enseignants en littératie et élèves



Dépenses des districts au poste des services aux élèves

Les districts scolaires signalent systématiquement qu'ils dépensent plus de crédits au poste du personnel des services aux élèves qu'ils en obtiennent de la formule de financement. La plus grande part de la demande additionnelle est liée à la nécessité de recruter plus d'assistants en éducation pour intervenir auprès des élèves qui ont besoin d'un appui individuel important. Les graphiques qui suivent illustrent les dépassements de crédit annuels de chacun des districts au cours de la dernière période de rapport.

Figure A.8 : Secteur anglophone – Écart entre le budget et les dépenses au poste des services aux élèves

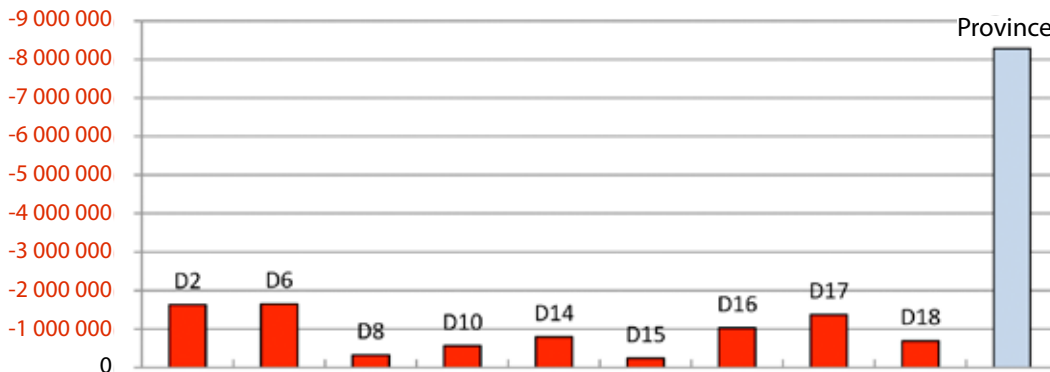
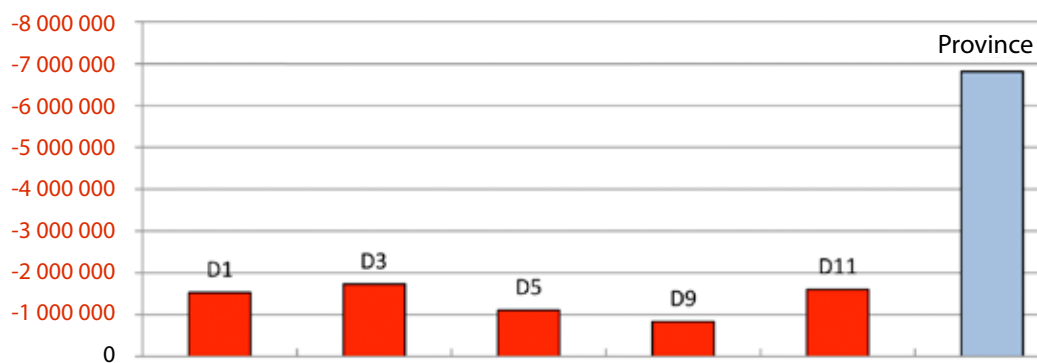


Figure A.9 : Secteur francophone – Écart entre le budget et les dépenses au poste des services aux élèves



(le rouge fait état des dépassements de crédit)

B. Résultats du sondage et analyse de l'emploi du temps des enseignants

L'évaluation que nous avons menée comprenait la conduite d'un sondage auprès des types d'enseignants suivants pour déterminer comment ils avaient utilisé leur temps sur une période de trois jours en octobre. Les résultats ont été compilés et analysés. Nous avons voulu faire ce sondage parce que nous avons observé que les tâches quotidiennes auxquelles se livraient ces enseignants semblaient varier beaucoup. Les graphiques ci-dessous en font foi. Un examen détaillé de l'analyse est présenté aussi dans les pages qui suivent.

- Secteur francophone : enseignants-ressources et enseignants en littératie et en francisation
- Secteur anglophone : enseignants-ressources, enseignants en littératie et en numératie; conseillers en orientation/enseignants

Sondages sur l'emploi du temps – Résultats d'analyse – Enseignants francophones

Afin de mieux comprendre en quoi consiste le travail de quelques-uns des membres du personnel scolaire qui interviennent auprès des élèves éprouvant certaines difficultés en salle de classe, nous avons voulu effectuer un sondage auprès des enseignants-ressources et aussi des enseignants en littératie et francisation. Nous avons utilisé comme outil une grille horaire divisée en tranches de 15 minutes (voir l'annexe 9a), que les participants à l'étude devaient remplir pendant une période de trois jours.

Voici les résultats de chacun des volets de ce sondage, en commençant par le sondage mené auprès des enseignants-ressources des deux secteurs.

Enseignants-ressources

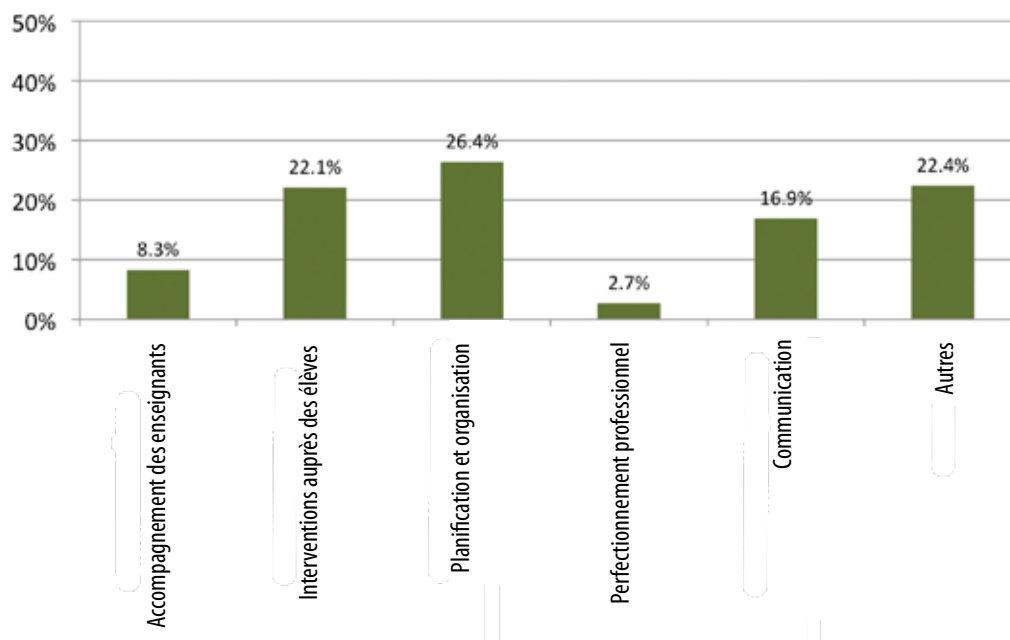
La grille des enseignants-ressources comprenait une liste de 24 tâches numérotées. Pour chaque tranche de 15 minutes, le participant devait inscrire le numéro représentant la tâche spécifique qu'il réalisait pendant cette période de la journée. Pour faciliter l'analyse des données, les tâches ont été regroupées en catégories. Le tableau suivant présente le regroupement des tâches selon leurs catégories respectives.

Tableau B.1 : Regroupement des tâches des enseignants-ressources en six catégories

Catégories	Tâches
Accompagnement des enseignants	<p>Accompagner les enseignants de salle de classe à l'aide du modelage ou du coenseignement, ou les deux.</p> <p>Accompagner les enseignants à la suite du modelage ou du coenseignement d'une activité d'apprentissage (rétroaction, réflexion, etc.).</p> <p>Collaborer avec l'enseignant de salle de classe à la mise en œuvre du plan d'intervention auprès des élèves.</p> <p>Planifier en collaboration avec les enseignants et d'autres intervenants les différentes interventions auprès des élèves.</p>
Interventions auprès des élèves	<p>Intervenir auprès des élèves à l'intérieur de la classe (petit groupe).</p> <p>Intervenir auprès des élèves à l'extérieur de la classe (petit groupe).</p> <p>Intervenir individuellement auprès d'un élève à l'extérieur de la classe (1:1).</p>
Planification et organisation	<p>Évaluer les élèves.</p> <p>Analyser les données sur les élèves, documenter les progrès et préparer des rapports (dossier de l'enseignant-ressource).</p> <p>Élaborer les plans d'intervention auprès des élèves, les évaluer et les modifier.</p> <p>Préparer du matériel et des ressources pour appuyer les interventions auprès des élèves.</p> <p>Accompagner les assistants en éducation (concernant les horaires, les rencontres, la supervision, le modelage de stratégies, etc.).</p>
Perfectionnement professionnel	<p>Préparer le perfectionnement professionnel des enseignants (journées pédagogiques, réunions du personnel, etc.).</p> <p>Faire des recherches pour découvrir des stratégies gagnantes et demeurer au fait de l'évolution de la pédagogie pour favoriser son propre perfectionnement professionnel.</p> <p>Participer à des séances de perfectionnement professionnel offertes par l'école, le district, l'université, le Ministère ou autres.</p>
Communication	<p>Participer aux réunions de l'équipe stratégique de l'école.</p> <p>Communiquer avec divers professionnels à la recherche d'informations (courriels, appels, lettres, etc.).</p> <p>Participer à des rencontres avec divers intervenants de l'extérieur du milieu scolaire (orthophonistes, ergothérapeutes, travailleurs sociaux, etc.).</p> <p>Participer aux rencontres de l'école (équipe collaborative, rencontres du personnel, etc.).</p> <p>Communiquer avec les parents (appels, conférences de discussion de cas, courriels, lettres, etc.).</p>
Autres	<p>Enseigner en classe (périodes d'enseignement durant la journée où l'enseignant-ressource est responsable d'un groupe en classe ou de programmes d'études prescrits).</p> <p>Intervenir dans une situation imprévue (élève blessé, élève retiré d'une classe, remplacer un enseignant, etc.).</p> <p>Remplir des tâches administratives qui font partie des fonctions de tous les enseignants (surveillance, etc.).</p>

Nous avons compilé le temps consacré aux différentes tâches, illustré dans les figures qui suivent. La figure B.1.1 indique qu'au cours des trois journées ciblées, les enseignants-ressources de la province ont consacré la majeure partie de leur temps (moyenne de 26,4 pour cent) aux tâches de la catégorie *Planification et organisation* et moins de temps à celles des catégories *Accompagnement des enseignants* (moyenne de 8,3 pour cent) et *Perfectionnement professionnel* (moyenne de 2,7 pour cent).

Figure B.1.1 : Enseignants d'appui à l'éducation (ressource) : portrait provincial



Un regard rapide sur toutes les figures permet de constater l'existence de différences importantes entre les districts scolaires en ce qui a trait au pourcentage de temps consacré à chacune des catégories répertoriées ci-dessus. Voici l'explication détaillée de cette constatation.

Résultats d'analyse des données par catégorie

Les six catégories suivantes regroupent les 24 tâches numérotées dans la grille que les enseignants-ressources de la province devaient remplir.

Accompagnement des enseignants

Comme l'indique le tableau B.1, la catégorie *Accompagnement des enseignants* comprend des tâches comme le coenseignement et le modelage en salle de classe, les suivis de ces activités, la collaboration avec l'enseignant concernant la mise en œuvre d'un plan d'intervention et une planification conjointe des interventions à mettre en place pour l'élève. L'analyse des données révèle que les enseignants-ressources ont consacré moins de 10 pour cent de leur temps à ces tâches au cours des trois journées ciblées.

En examinant de plus près la figure B.1.2 qui porte sur l'ensemble des districts scolaires pour la catégorie *Accompagnement des enseignants*, nous remarquons de grands écarts. La figure B.1.2 montre que les pourcentages du temps consacré à cette fin varient entre 4,4 et 12,9 pour cent.

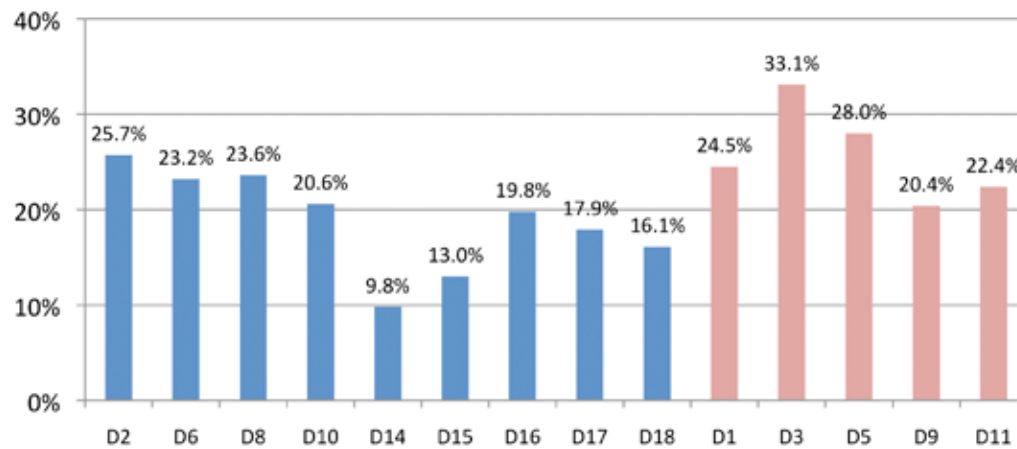
Figure B.1.2 : Enseignants-ressources – Analyse de la catégorie *Accompagnement des enseignants dans la province*



Interventions auprès des élèves

La catégorie *Interventions auprès des élèves* comprend trois sous-catégories : *Interventions auprès des élèves en classe*, *Interventions auprès de petits groupes d'élèves retirés de la salle de classe* et *Interventions auprès d'un élève retiré de la classe*. La figure B.1.3 fait état d'une divergence importante d'un district à l'autre quant au temps consacré aux élèves. Plus particulièrement, une moyenne de 9,8 à 33,1 pour cent du temps de travail des trois journées ciblées des enseignants-ressources est consacrée à l'accompagnement des élèves.

Figure B.1.3 : Enseignants-ressources – Analyse de la catégorie *Interventions auprès des élèves dans la province*



Les enseignants-ressources des différents districts de la province qui travaillent avec les élèves de la maternelle à la huitième année (figure B.1.4) consacrent entre 9,5 et 37,1 pour cent de leur temps aux interventions auprès des élèves. Ceux qui travaillent avec les élèves de la neuvième à la douzième année (figure B.1.5) consacrent entre 8,8 et 25,6 pour cent de leur temps à ce type d'interventions.

Figure B.1.4 : Enseignants-ressources – Analyse de la catégorie *Interventions auprès des élèves de la maternelle à la huitième année dans la province*

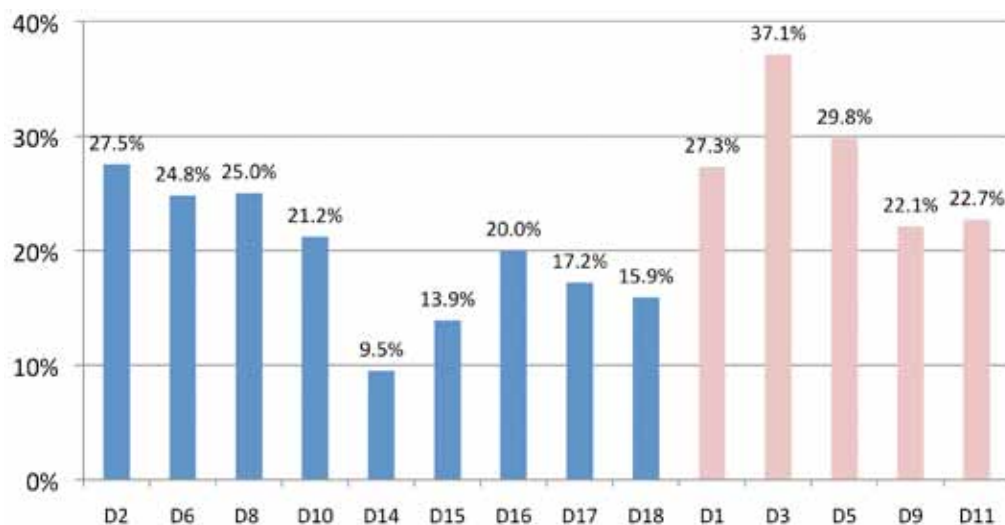
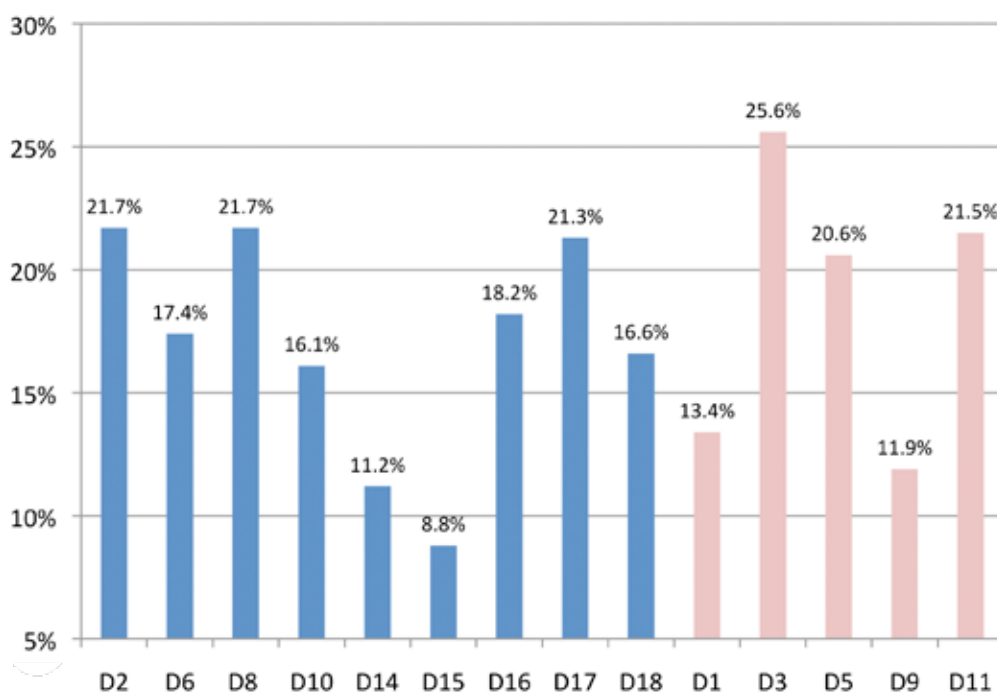


Figure B.1.5 : Enseignants-ressources – Analyse de la catégorie *Interventions auprès des élèves de la neuvième à la douzième année dans la province*



L'analyse ci-dessus nous a permis d'examiner la catégorie comme un ensemble. Nous avons cru important d'analyser davantage cette catégorie en portant un regard sur chacune de ses sous-catégories. En général, chez les francophones et les anglophones, les interventions auprès des élèves qui manifestent des besoins particuliers se font très peu en salle de classe. En effet, moins de 10 pour cent du temps total de la journée a été passé en salle de classe (figures B.1.6 et B.1.7). Les interventions sont plus fréquentes à l'extérieur de la salle de classe, en petits groupes, ou auprès d'un seul élève. Nous avons constaté qu'au cours des trois journées ciblées, entre 2,2 et 16,5 pour cent du temps total de la journée consacré aux différents types d'interventions vise un accompagnement individuel où l'enseignant-ressource travaille directement avec un élève à la fois, à l'extérieur du milieu d'apprentissage commun.

Figure B.1.6 : Enseignants-ressources du secteur anglophone – Analyse détaillée de la catégorie *Interventions auprès des élèves*

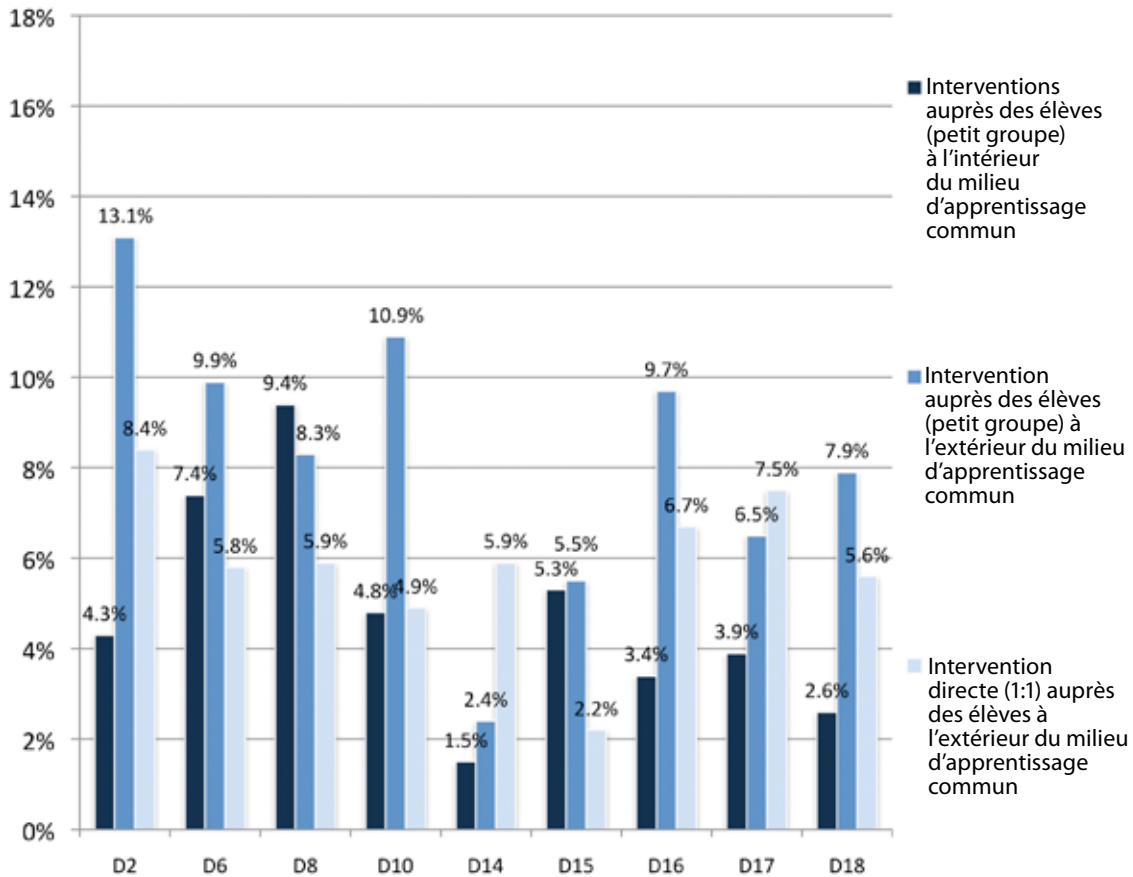
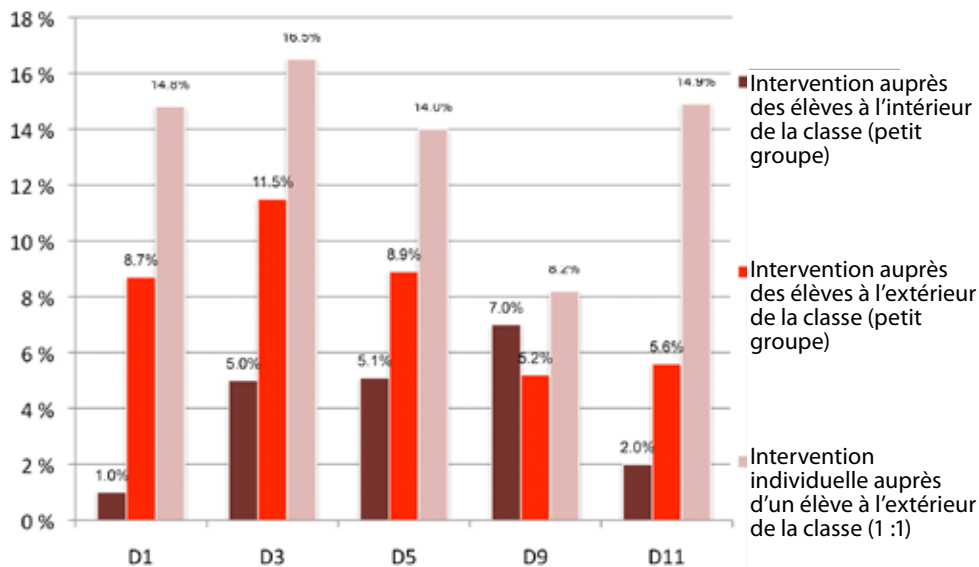


Figure B.1.7 : Enseignants-ressources du secteur francophone – Analyse détaillée de la catégorie *Interventions auprès des élèves*



Planification et organisation

En ce qui a trait aux tâches de la catégorie *Planification et organisation*, elles comportent l'évaluation et le suivi des progrès des élèves, l'élaboration des plans d'intervention, la préparation de matériel pour les élèves et l'accompagnement des assistants en éducation. L'analyse des données de cette catégorie révèle que les enseignants-ressources des secteurs anglophone et francophone peuvent consacrer jusqu'à 35 pour cent de leur temps (pour une moyenne provinciale de 26,4 pour cent) de leur temps à réaliser ce genre de tâches (figure B.1.8). Ils consacrent une partie importante de leur temps à élaborer et à rédiger des plans individualisés et à préparer du matériel pour appuyer les enseignants et les assistants en éducation qui interviennent directement auprès des élèves (figures B.1.9 et B.1.10).

Perfectionnement professionnel

Comme l'indique le tableau 1, la catégorie *Perfectionnement professionnel* comprend la préparation et l'animation d'ateliers offerts au personnel de l'école, la recherche de stratégies pédagogiques gagnantes et la participation à des ateliers organisés par d'autres. En ce qui a trait à cette catégorie, nous constatons qu'il y a eu peu de perfectionnement professionnel en général au cours de la période de collecte des données (figure B.1.11). Les pourcentages du temps consacré au perfectionnement professionnel qui a été indiqué varient entre 1,1 et 4,6 pour cent pour l'ensemble des enseignants-ressources de la province.

Figure B.1.8 : Enseignants-ressources – Analyse de la catégorie *Planification et organisation* dans la province

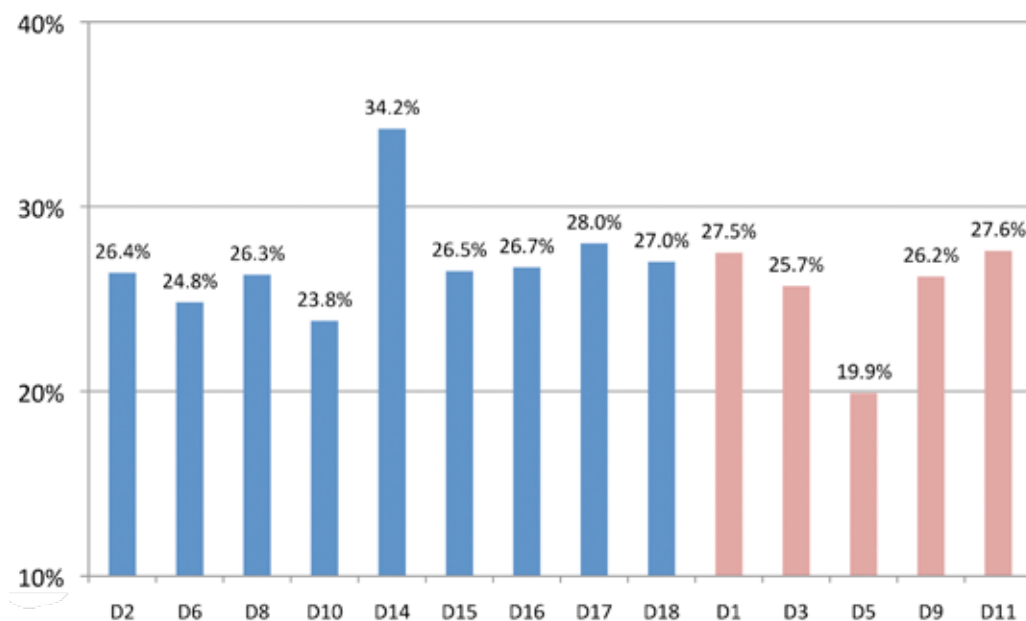


Figure B.1.9 : Enseignants-ressources du secteur anglophone – Analyse détaillée de la catégorie *Planification et organisation*

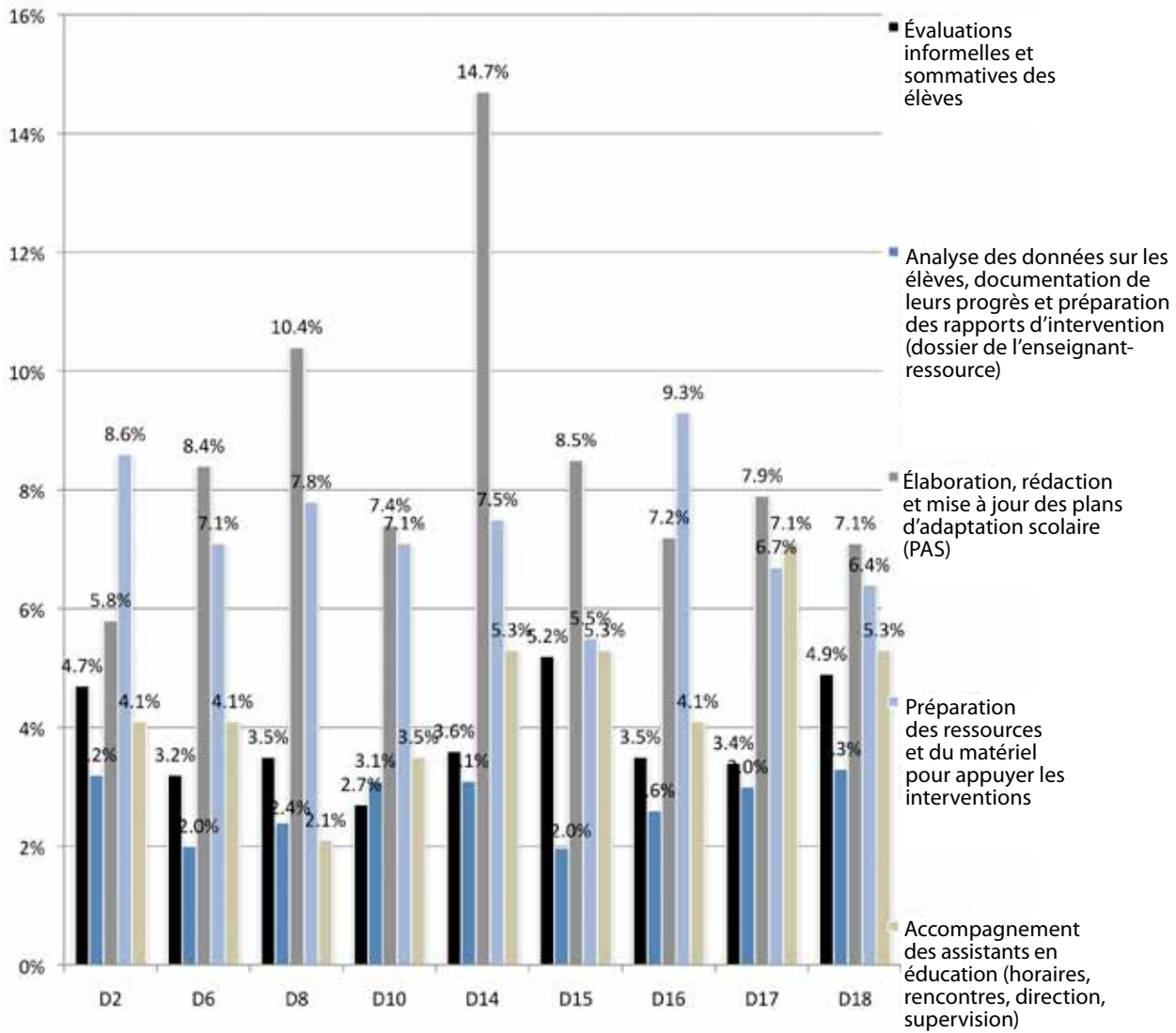


Figure B.1.10 : Enseignants-ressources du secteur francophone – Analyse détaillée de la catégorie *Planification et organisation*

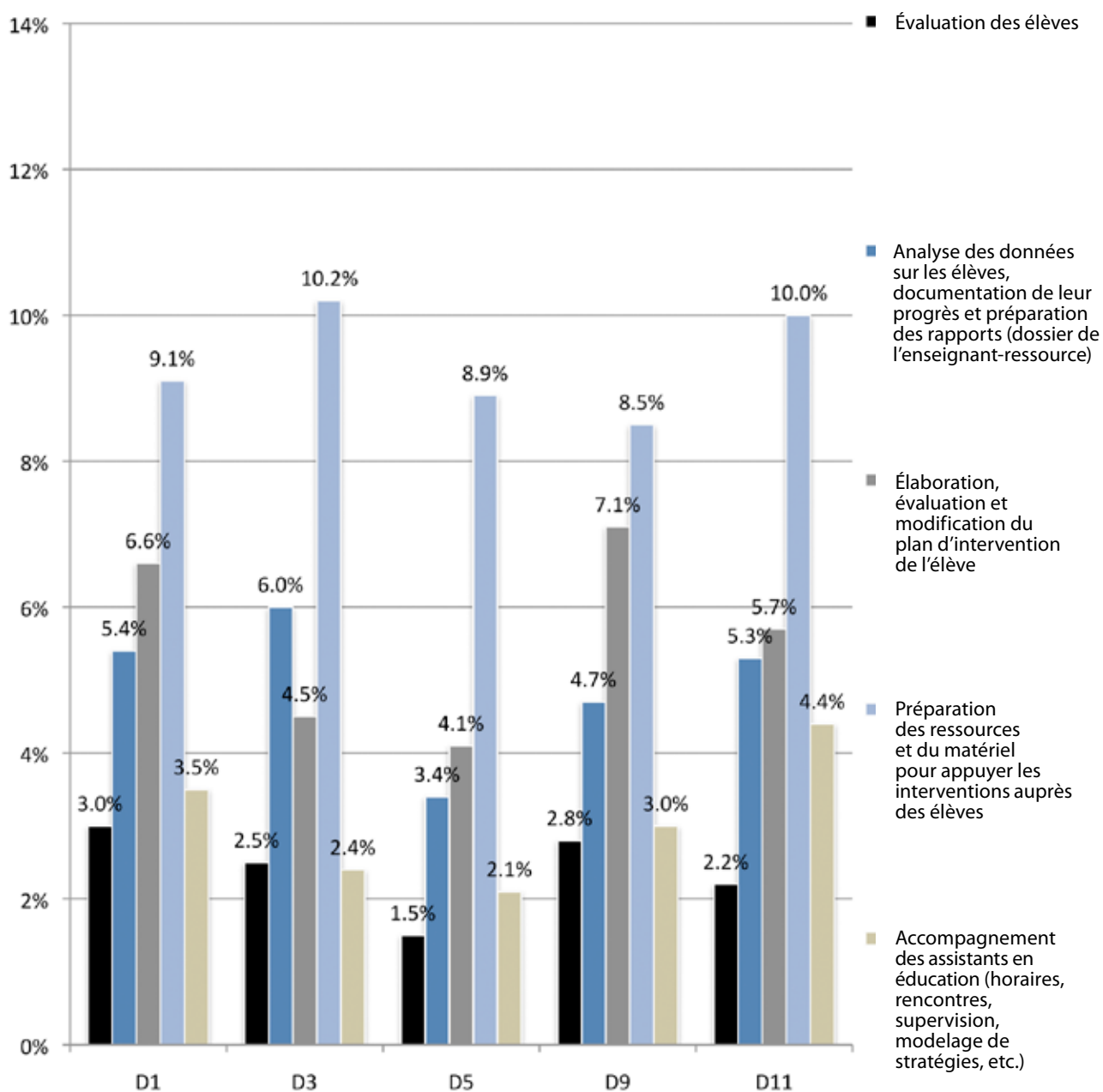
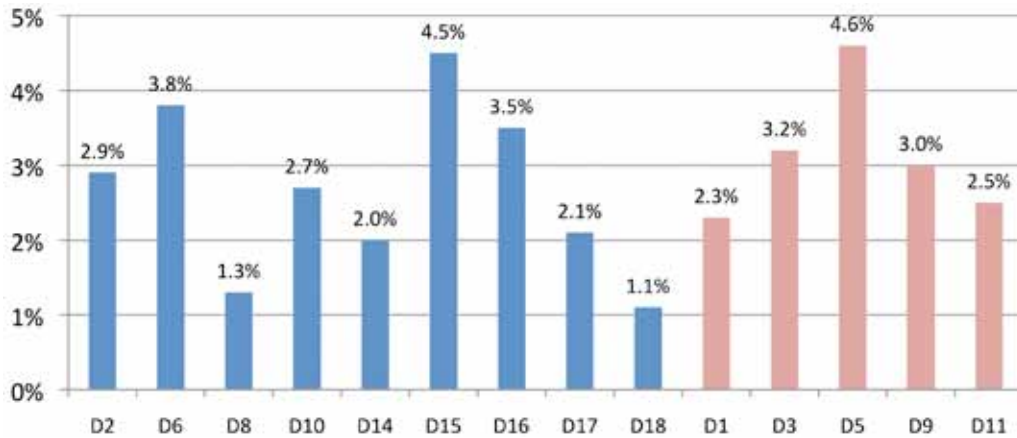


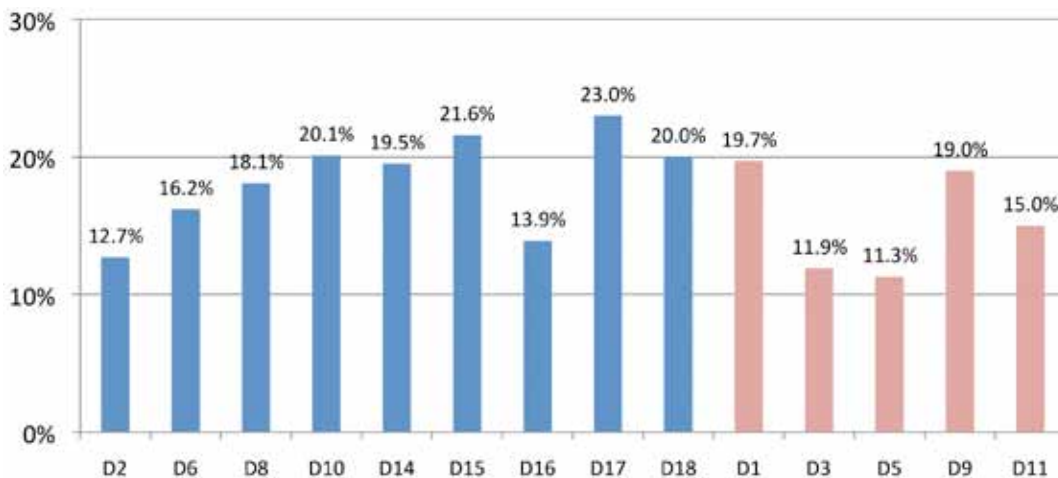
Figure B.1.11 : Enseignants-ressources – Analyse de la catégorie *Perfectionnement professionnel dans la province*



Communication

La catégorie 5 comprend diverses tâches comme la communication avec différents intervenants, des professionnels et des parents, ou encore la participation à différentes réunions du personnel, de l'équipe stratégique ou des équipes de collaboration. Nous observons que les tâches associées à cette catégorie ont pris en moyenne 16,9 pour cent du temps des enseignants-ressources de la province (figure B.1.1). Plus précisément, ces temps se situent entre 11,3 et 23,0 pour cent du temps de travail (figure B.1.12).

Figure B.1.12 : Enseignants-ressources – Analyse de la catégorie *Communication dans la province*



Autres

La catégorie *Autres* peut comprendre des tâches très diversifiées, comme une charge d'enseignement régulier, le remplacement du personnel absent, toute autre tâche qui peut surgir dans une situation inattendue, et même des tâches administratives. L'analyse des données de cette catégorie nous révèle que pendant les trois journées ciblées, les enseignants-ressources ont consacré de 18 à 32,8 pour cent de leur temps à réaliser des tâches tout à fait différentes de celles qui sont liées aux fonctions de l'enseignant-ressource (figure B.1.13). Les tendances du temps consacré à cette catégorie varient quelque peu entre le secteur francophone et le secteur anglophone. Nous constatons que, dans le secteur francophone, le pourcentage est plus élevé chez les enseignants-ressources du niveau secondaire (figure B.1.15). Par contre, chez les anglophones, le pourcentage dans cette catégorie est plutôt semblable chez les enseignants-ressources des niveaux primaire et secondaire (figures B.1.14 et B.1.15).

Figure B.1.13 : Enseignants-ressources – Analyse de la catégorie *Autres* dans la province



Figure B.1.14 : Enseignants-ressources – Analyse de la catégorie *Autres de la maternelle à la huitième année* dans la province

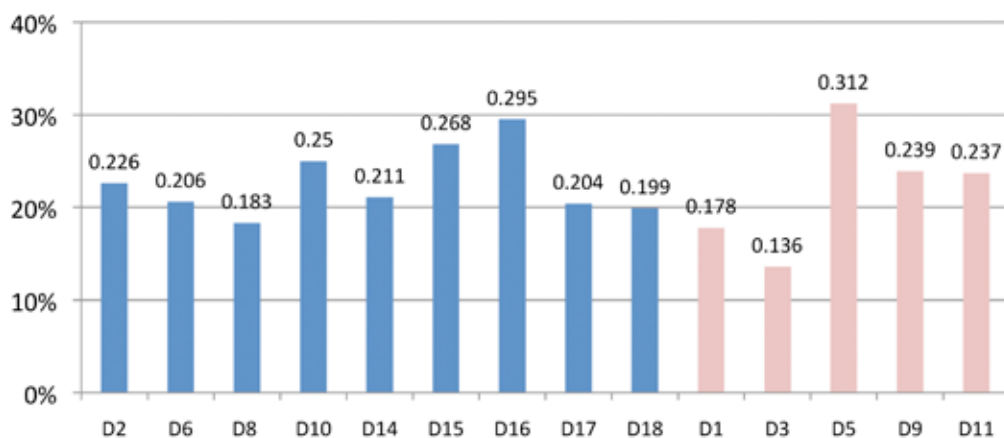
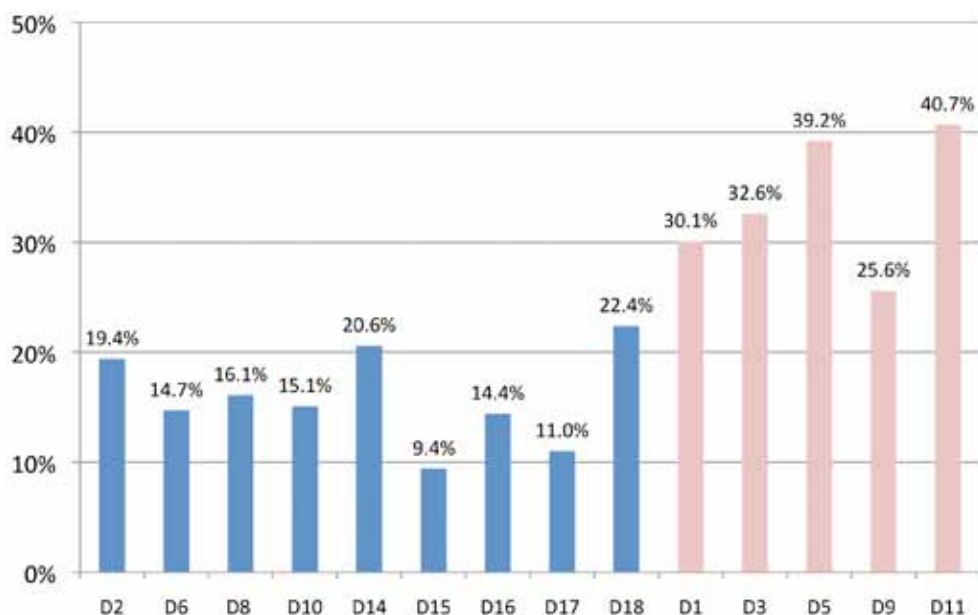


Figure B.1.15 : Enseignants-ressources – Analyse de la catégorie *Autres de la neuvième à la douzième année* dans la province



Conclusion

La collecte des données a eu lieu auprès de tous les enseignants-ressources de la province pendant trois différentes journées de travail. Même si nous ne pouvons affirmer que les données recueillies peignent un portrait fidèle de la situation, certaines tendances se dessinent en ce qui a trait aux tâches exercées par les enseignants-ressources. Entre autres, nous constatons que les pratiques varient énormément d'une région à l'autre et d'un district scolaire à l'autre.

Plus précisément, même si les enseignants-ressources effectuent des tâches semblables d'un endroit à un autre, le temps consacré à chacune d'entre elles varie énormément. Il est alors important de se demander en quoi devrait consister le rôle de l'enseignement-ressource dans une école inclusive. De plus, nous ne pouvons passer sous silence tout le temps mis à réaliser des tâches non associées à l'enseignement-ressource (voir la catégorie *Autres*).

Nous sommes conscients que des situations imprévues peuvent influencer ces pourcentages, mais il demeure que ce temps n'a pas été mis à la disposition du personnel enseignant ou des élèves pour un accompagnement interne ou externe à la salle de classe.

Un autre point que nous voulons souligner est celui du peu de présence de l'enseignant-ressource en salle de classe ordinaire. Le modelage, le coenseignement et les interventions en salle de classe auprès des élèves ayant des besoins particuliers sont des pratiques peu exploitées par les enseignants-ressources.

À la lumière de ces constatations, nous avons reconnu l'importance de définir clairement et de façon précise le rôle de l'enseignant-ressource. Cette définition permettra d'établir une représentation provinciale plus uniforme des tâches associées à ce rôle. Le soutien offert par l'enseignant-ressource au personnel enseignant est une des pierres angulaires d'un système scolaire inclusif. Il importe donc de reconnaître le travail de l'enseignant-ressource à sa juste valeur.

Enseignants en littératie et en francisation

Cette partie du rapport s'attarde aux résultats des sondages menés auprès des enseignants en littératie et en francisation pendant trois différentes journées de travail.

La nature des tâches des enseignants en littératie et en francisation varie quelque peu des tâches des enseignants-ressources, et la liste des tâches fournie dans la grille horaire qu'ils avaient à remplir tenait compte de ce fait. La grille en question comprenait une liste de 20 tâches numérotées. Pour chaque tranche de 15 minutes, le participant devait inscrire le numéro qui représentait la tâche spécifique qu'il réalisait pendant ce temps de la journée. Dans le but de faciliter l'analyse des données, les tâches ont été regroupées en catégories. Le tableau 2 présente le regroupement des tâches selon leurs catégories respectives.

Tableau B.2 : Regroupement en sept catégories des tâches des enseignants en littératie et en francisation

Catégories	Tâches
Accompagnement des enseignants	Accompagner les enseignants en salle de classe à l'aide du modelage ou du coenseignement, ou les deux. Accompagner les enseignants à la suite du modelage ou du coenseignement d'une activité d'apprentissage (rétroaction, réflexion, etc.).
Interventions auprès des élèves	Intervenir auprès des élèves à l'intérieur de la classe (petit groupe). Intervenir auprès des élèves à l'extérieur de la classe (petit groupe). Intervenir individuellement auprès d'un élève à l'extérieur de la classe (1:1).
Planification et organisation	Planifier, en collaboration avec les enseignants et d'autres intervenants, les différentes interventions pédagogiques auprès des élèves. Évaluer les élèves pour documenter ou valider les interventions. Analyser les données sur les élèves, documenter les progrès et préparer des rapports (dossier de l'enseignant-ressource). Préparer du matériel et des ressources pour appuyer les interventions auprès des élèves.
Tâches administratives	Remplir des tâches administratives qui font partie des fonctions de tous les enseignants (surveillance, etc.). Acheter et distribuer les ressources pédagogiques.
Perfectionnement professionnel	Préparer des activités de perfectionnement professionnel destinées aux enseignants. Faire des recherches pour découvrir des stratégies gagnantes et demeurer au fait de l'évolution de la pédagogie pour favoriser son propre perfectionnement professionnel.
Communication	Communiquer avec divers professionnels à la recherche d'information (courriels, appels, lettres, etc.). Participer aux rencontres de l'école (équipe collaborative, rencontres du personnel, etc.). Communiquer avec les parents. Collaborer avec d'autres enseignants en littératie ou en francisation (rencontres du district scolaire, rencontres en petits groupes, etc.).
Autres	Participer aux rencontres de l'école (équipe collaborative, rencontre du personnel, etc.). Autres.

Aux fins de l'analyse, nous avons choisi de regrouper le personnel en littératie et en francisation en deux grands groupes, le premier englobant les écoles de la maternelle à la deuxième année, de la maternelle à la cinquième année et de la maternelle à la huitième année, que nous nommerons de la maternelle à la huitième année, et le second englobant les écoles qui comprennent tous les niveaux de la maternelle à la douzième année. Une figure a été préparée pour chacun de ces deux grands groupes (de la maternelle à la huitième année et de la maternelle à la douzième année), compilant le temps consacré aux différentes tâches des sept catégories décrites ci-dessus.

En général, les deux figures se ressemblent beaucoup. Qu'il s'agisse d'enseignants en littératie ou en francisation d'écoles de la maternelle à la huitième année (figure B.2.1), ou encore d'écoles de la maternelle à la douzième année (figure B.2.2), nous observons que les pourcentages du temps consacré aux catégories respectives se ressemblent d'une figure à l'autre. En d'autres mots, il y a peu de différence entre les pourcentages de temps d'une même catégorie, d'une figure à l'autre.

Ce sont les tâches de la catégorie *Interventions auprès des élèves* qui ont occupé une bonne partie du temps des trois journées de travail ciblées (de 28,9 à 36,9 pour cent du temps total) pour ces deux grands groupes. Par contre, les données ne nous permettent pas de préciser s'il s'agit de temps passé avec les élèves à l'intérieur ou à l'extérieur de la salle de classe.

Il est intéressant de constater que le temps consacré à l'accompagnement du personnel enseignant dépasse quelque peu 10 pour cent. Ceci veut dire que les enseignants en littératie et en francisation ont passé peu de temps à faire du modelage ou du coenseignement. Enfin, nous voulons souligner qu'un pourcentage de temps non négligeable a été consacré à des tâches non liées à la littératie ou la francisation. Près de 15 pour cent du temps a été consacré à la catégorie « Autres ».

Figure B.2.1 : Enseignants en littératie et en francisation – Analyse de la maternelle à la huitième année

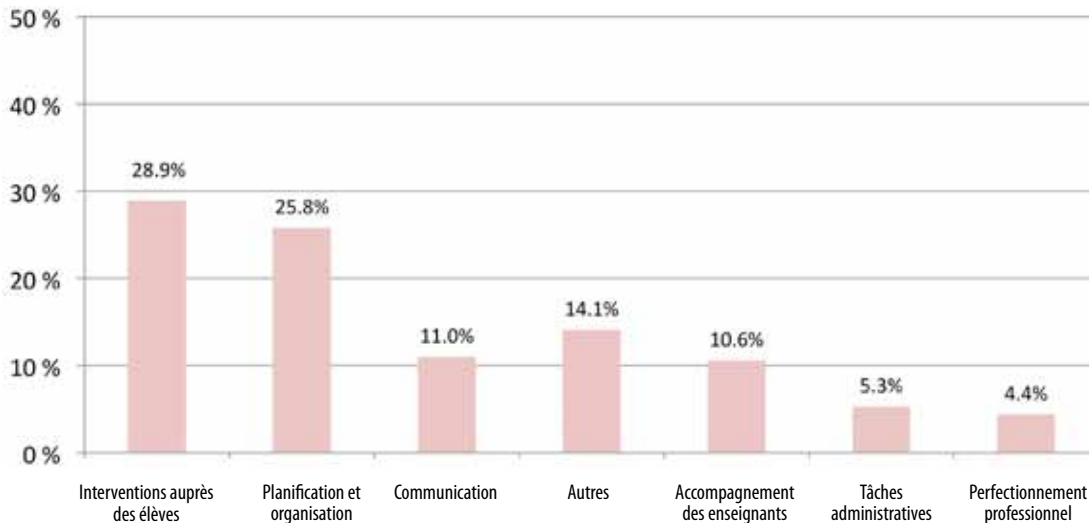
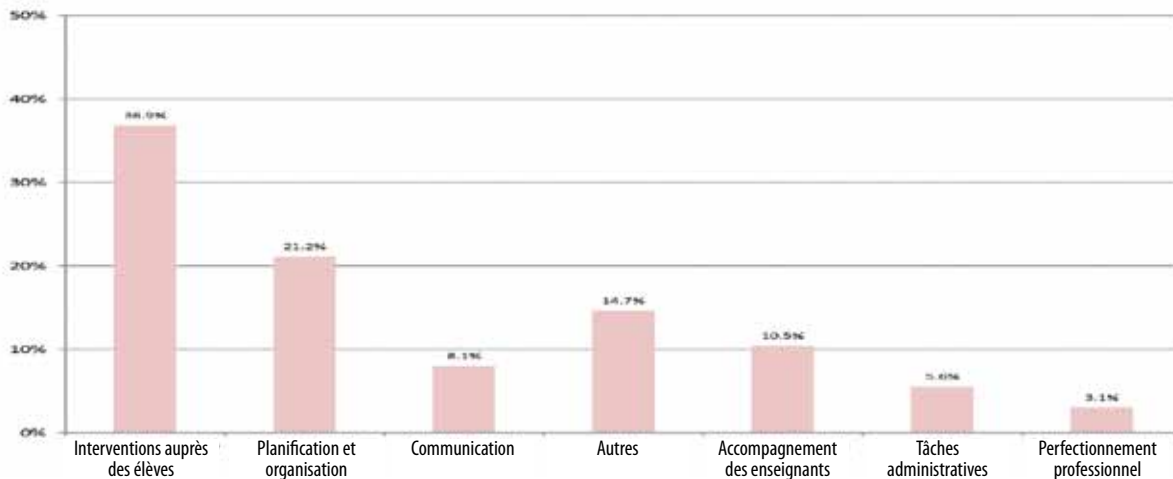


Figure B.2.2 : Enseignants en littératie et en francisation – Analyse de la maternelle à la douzième année



Conclusion

En comparant l'analyse des données des enseignants en littératie et en francisation avec celle des données des enseignants-ressources, nous sommes en mesure de constater des points communs. Entre autres, les enseignants en littératie et en francisation n'ont pas passé plus de temps que les enseignants-ressources à accompagner le personnel enseignant. Ces deux groupes (enseignants en littératie et en francisation; enseignants-ressources) ont consacré un temps non négligeable à des tâches autres que celles liées à leur travail. Même si le pourcentage du temps que les enseignants en littératie et en francisation ont consacré à la catégorie *Autres* n'est pas aussi élevé que celui que les enseignants-ressources ont consacré à la même catégorie (de 18 à 32 pour cent), il demeure que ce temps n'a pas été mis à la disposition d'un enseignant ou d'un élève qui en aurait manifesté le besoin.

C. Enseignants du secteur anglophone – Informations relatives à l’emploi du temps et analyse

Sondage relatif à l’emploi du temps dans le secteur anglophone – Analyse des graphiques

L’équipe d’évaluation de l’examen de l’inclusion scolaire a préparé des questionnaires relatifs à l’emploi du temps qu’elle a envoyés à toutes les écoles afin de réunir des informations précises et de mieux comprendre les responsabilités et les activités quotidiennes des enseignants-ressources, des conseillers en orientation et des enseignants principaux en littératie et en numératie. Voici le résumé des résultats de l’analyse de ces questionnaires. La première analyse porte sur les questionnaires relatifs à l’emploi du temps des enseignants-ressources, tant dans le secteur anglophone que dans le secteur francophone.

Enseignants-ressources

Les enseignants-ressources des écoles francophones et des écoles anglophones ont été invités individuellement à remplir un questionnaire relatif à leur emploi du temps sur une période de trois journées complètes de travail. À l’aide d’une liste de tâches qui leur avait été fournie, ils devaient indiquer, à toutes les 15 minutes pendant ces trois jours, la tâche ou l’activité qu’ils étaient en train de réaliser (Voir l’annexe 9). La compilation et l’analyse de toutes ces tâches et ces activités ont ensuite été groupées selon les six catégories qui suivent. Nous avons préparé des figures différentes pour permettre de bien comprendre nos constatations.

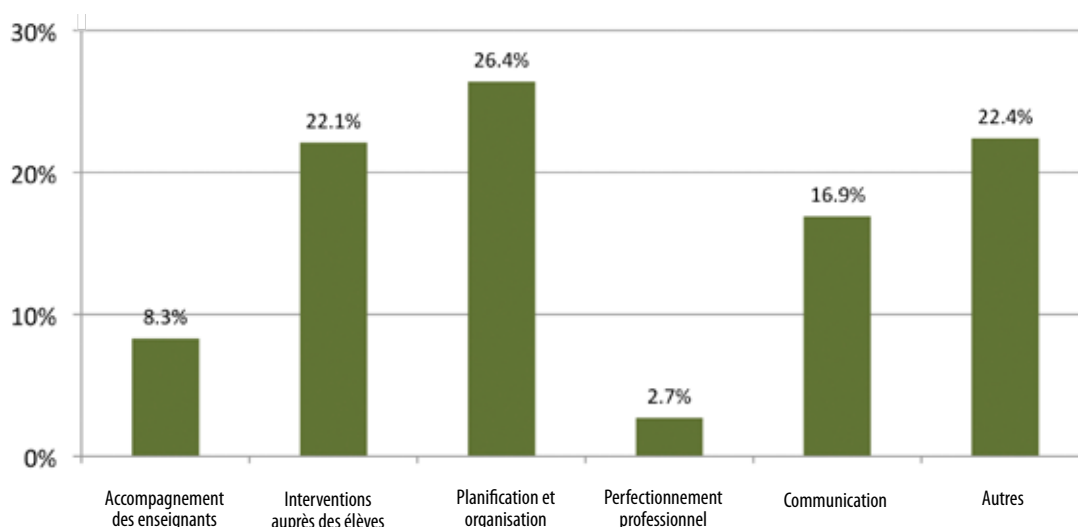
Tableau C.1 : Liste des catégories présentées dans les questionnaires relatifs à l’emploi du temps envoyés aux enseignants-ressources

Catégories	Tâches ou activités
Accompagnement des enseignants	Encadrer, offrir du mentorat, coenseigner. Faire le compte rendu ou le reflet d’une séance de coenseignement ou de modelage. Rencontrer certains enseignants pour discuter d’aspects particuliers des plans d’adaptation scolaire (PAS). Coplanifier les programmes d’études des élèves ou y collaborer.
Interventions auprès des élèves	Intervenir auprès de petits groupes d’élèves à l’intérieur du milieu d’apprentissage commun. Intervenir directement auprès d’un petit groupe d’élèves à l’extérieur du milieu d’apprentissage commun. Intervenir directement auprès d’un élève à l’extérieur du milieu d’apprentissage commun.
Planification et organisation	Procéder à des évaluations informelles et sommatives des élèves. Analyser les données sur les élèves et documenter leur progrès. Préparer les rapports d’intervention (dossier de l’enseignant-ressource). Élaborer les programmes d’adaptation scolaire (PAS), les rédiger et les mettre à jour. Préparer le matériel de ressources pour appuyer les interventions auprès des élèves. Accompagner les assistants en éducation.
Perfectionnement professionnel	Animer et préparer des séminaires ou des séances de perfectionnement professionnel après l’école. Découvrir des stratégies pédagogiques et demeurer au fait de l’évolution de la pédagogie. Participer aux séances de perfectionnement professionnel.

Catégories	Tâches ou activités
Réunions	Participer aux réunions sur les services aux élèves de l'école. S'occuper de communications professionnelles sur une base continue par téléphone ou par courriel. Participer à des réunions d'organismes externes. Participer à des réunions de l'école. Rencontrer les parents.
Autres	Enseigner en classe – activités dont le temps N'EST PAS INCLUS dans la description de fonctions de l'enseignant-ressource qui occupe un poste équivalent temps plein (ETP). Réagir aux situations imprévues. Accomplir des tâches qui font partie des fonctions des enseignants, comme de la supervision.

Le temps consacré par les enseignants-ressources à ces diverses tâches et activités au cours de la période visée de trois jours met en lumière l'existence de différences considérables entre tous les districts et entre les différents niveaux d'enseignement (de la maternelle à la huitième année et de la neuvième à la douzième année). La figure C.1.1 indique qu'au cours de la période visée de trois jours du sondage, les enseignants-ressources ont consacré la majeure partie de leurs journées (26,4 pour cent) à des tâches de la catégorie *Planification et organisation*. La même figure indique que le temps consacré aux tâches des catégories *Accompagnement des enseignants* et *Perfectionnement professionnel* était beaucoup moindre, soit dans une proportion de 8,3 pour cent et 2,7 pour cent, respectivement. Voyons de plus près les données recueillies pour chacune de ces catégories.

Figure C.1.1 : Enseignants d'appui à l'éducation (ressource) : portrait provincial



Analyse des résultats par catégorie

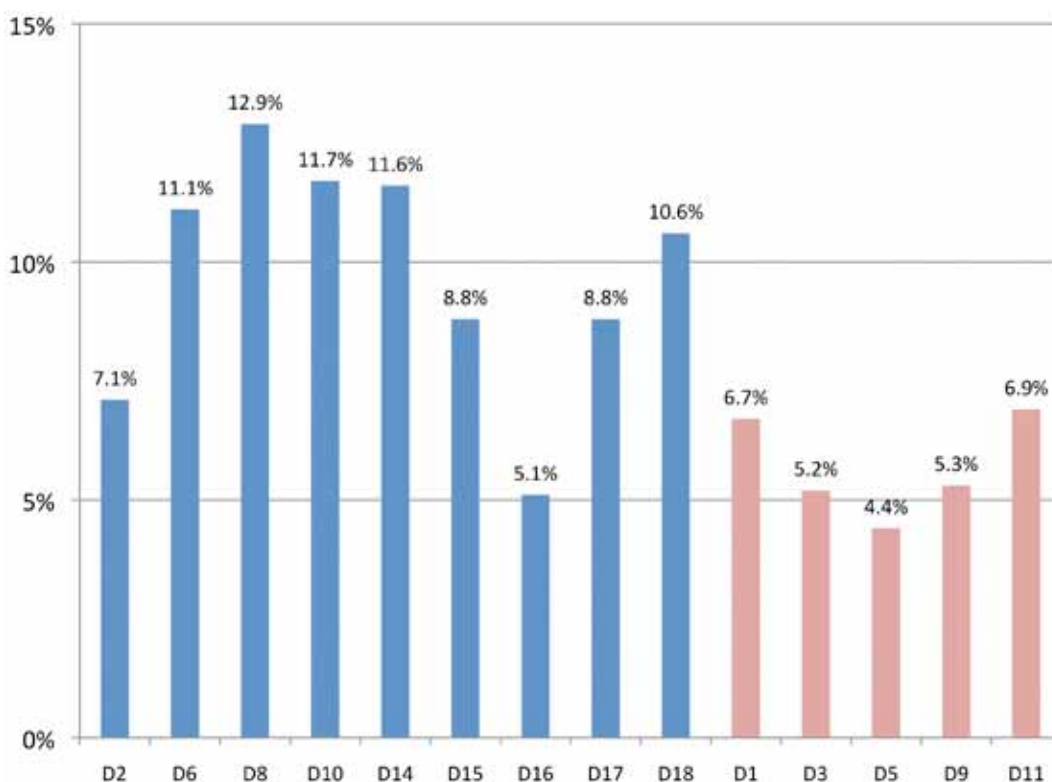
Les six catégories suivantes regroupent les 24 tâches indiquées dans les questionnaires relatifs à l'emploi du temps.

Accompagnement des enseignants

La première catégorie, *Accompagnement des enseignants*, comprend les tâches et les activités suivantes : encadrer, offrir du mentorat et coenseigner dans le milieu d'apprentissage commun; rencontrer des enseignants pour discuter des plans d'adaptation scolaire (PAS) et les planifier, et coplanifier les programmes d'études des élèves, ou y collaborer. Au cours des trois jours visés, les enseignants-ressources ont consacré en général moins de 10 pour cent de leur journée à l'accompagnement des enseignants. En d'autres mots, ils ont consacré moins de 10 pour cent de leur temps à encadrer les enseignants de salle de classe, à leur offrir du mentorat ou à collaborer directement avec eux pour les aider à mieux adapter leur enseignement en fonction de leurs élèves.

La figure C.1.2 indique que le temps consacré par les enseignants-ressources à accompagner directement les enseignants varie considérablement selon les districts. Les écarts à cet égard varient de 4,4 à 12,9 pour cent.

Figure C.1.2 : Enseignants-ressources – Analyse de la catégorie *Accompagnement des enseignants* dans la province



Interventions auprès des élèves

La seconde catégorie reflète le temps consacré par les enseignants-ressources à intervenir directement auprès des élèves. Cette catégorie a été divisée en trois sous-catégories : les interventions auprès des élèves dans la classe régulière, auprès d'un petit groupe d'élèves à l'extérieur de la classe régulière et auprès d'un seul élève à l'extérieur de la classe régulière.

La figure C.1.3 indique un écart considérable du temps consacré par les enseignants-ressources aux interventions auprès des élèves selon les districts. Au cours des trois journées visées, les enseignants-ressources des différents districts ont consacré entre 9,8 et 33,1 pour cent de leur temps à intervenir individuellement auprès d'un élève ou de petits groupes d'élèves, dans la salle de classe ou ailleurs dans l'école. De la maternelle à la huitième année (figure C.1.3), les enseignants-ressources

dans la province ont consacré entre 9,5 et 37,1 pour cent de leur temps à intervenir auprès des élèves. De la neuvième à la douzième année (figure C.1.4), ces pourcentages varient entre 8,8 et 15,6 pour cent.

Figure C.1.3 : Enseignants-ressources – Analyse de la catégorie *Interventions auprès des élèves dans la province*



En plus d'examiner l'ensemble de la situation, nous avons voulu décrire plus précisément où et comment les enseignants-ressources interviennent auprès des élèves. Tant les enseignants-ressources anglophones que francophones interviennent plus souvent à l'extérieur de la classe régulière. Plus précisément, ils consacrent moins de 10 pour cent de leur temps à intervenir auprès des élèves à l'intérieur de la classe régulière (figures C.1.4 et C.1.5). Si certains enseignants-ressources consacrent 2,2 pour cent de leur temps à intervenir auprès d'un seul élève à la fois, d'autres y consacrent jusqu'à 16,5 pour cent de leur temps. Il s'agit encore d'un écart considérable entre les tâches accomplies par les enseignants-ressources dans l'ensemble de la province.

Figure C.1.4 : Enseignants-ressources – Analyse de la catégorie *Interventions auprès des élèves de la maternelle à la huitième année dans la province*

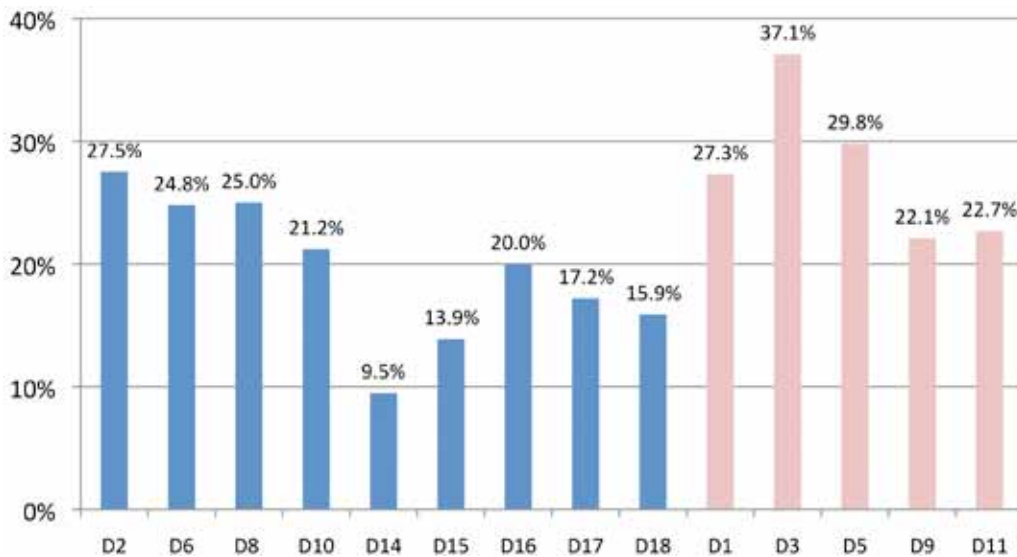


Figure C.1.5 : Enseignants-ressources – Analyse de la catégorie *Interventions auprès des élèves de la neuvième à la douzième année dans la province*

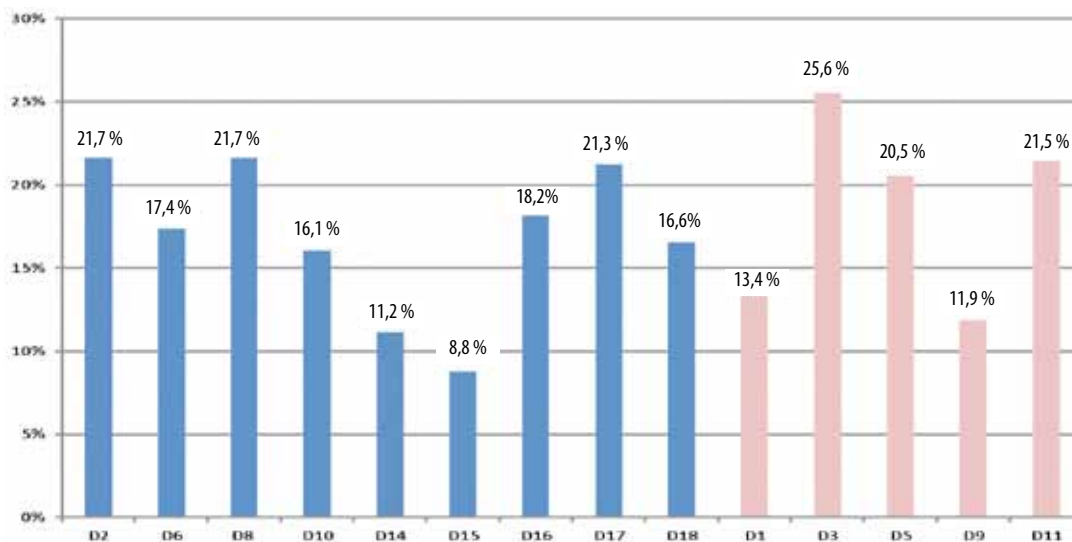


Figure C.1.6 : Enseignants-ressources – Analyse détaillée de la catégorie *Interventions auprès des élèves dans le secteur anglophone*

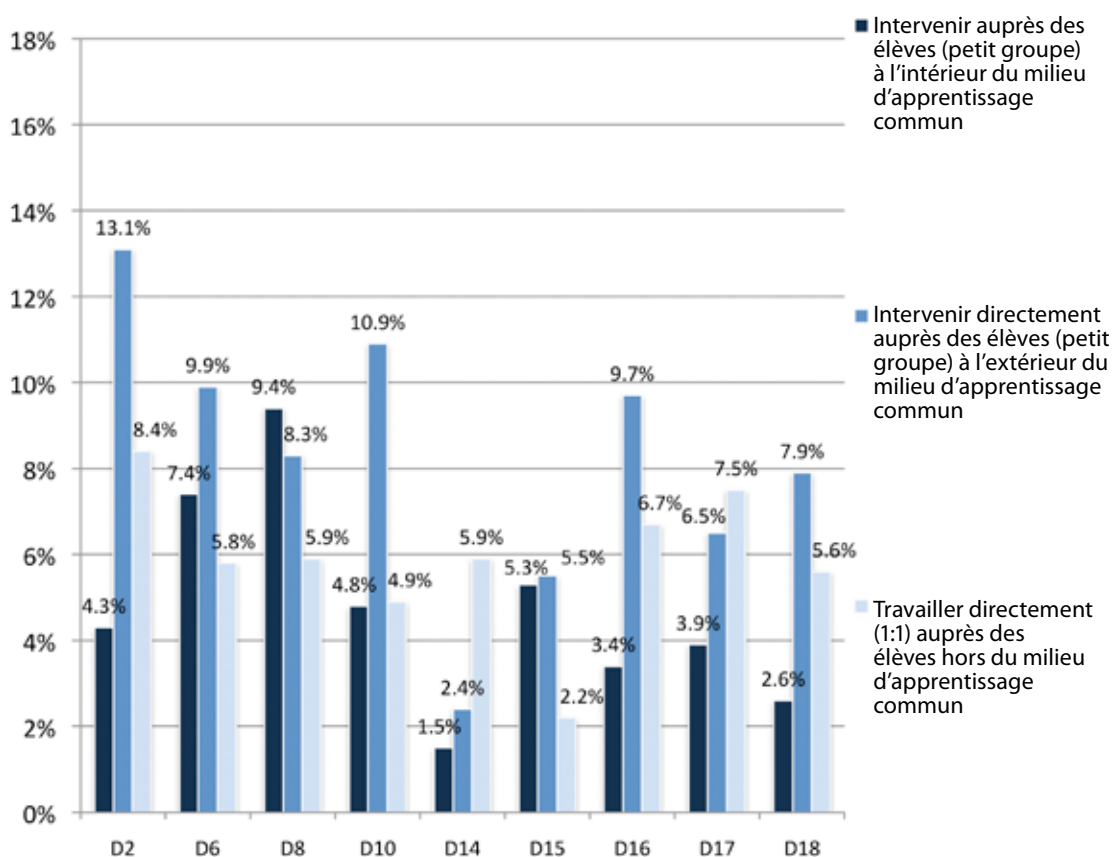
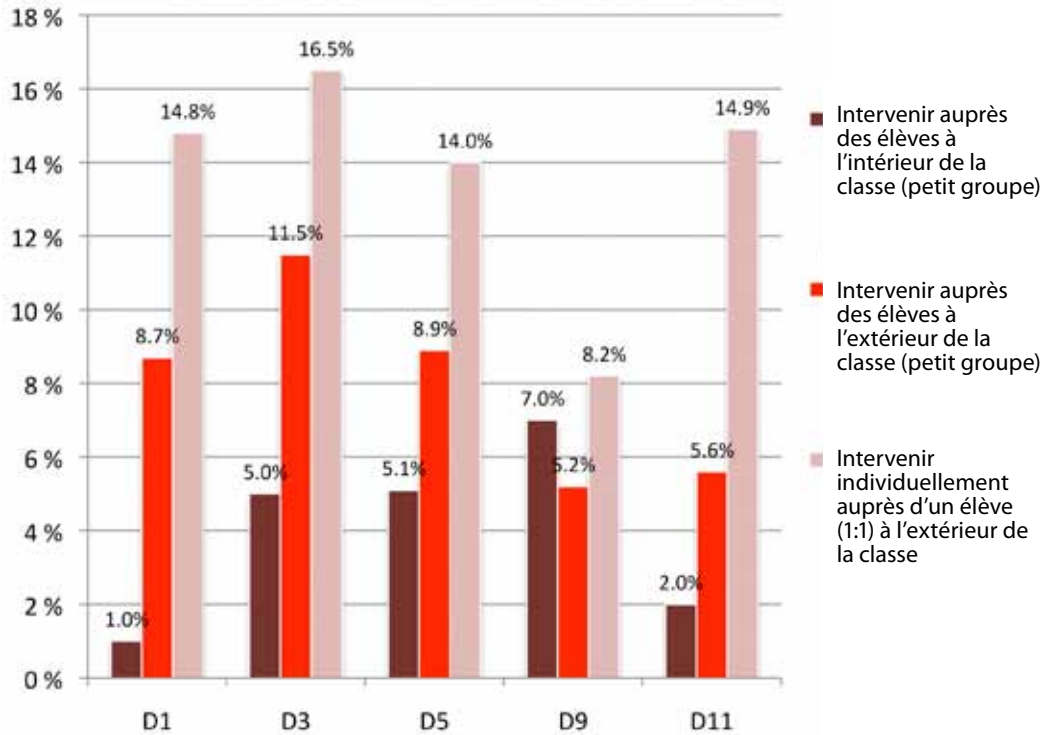


Figure C.1.7 : Enseignants-ressources – Analyse détaillée de la catégorie *Interventions auprès des élèves dans le secteur francophone*



Planification et organisation

Cette catégorie regroupe les tâches liées à l'évaluation des élèves, à la préparation des plans d'adaptation scolaire (PAS) et à la préparation du matériel didactique. Elle comprend aussi le temps consacré à travailler avec les assistants en éducation ou à planifier leurs horaires. C'est aux tâches de cette catégorie que les enseignants-ressources semblent consacrer la plus grande partie de leur temps. La figure C.1.8 indique que certains d'entre eux consacrent jusqu'à 35 pour cent de leur journée à planifier et à organiser. La moyenne provinciale en ce qui a trait à cette activité est de 26,4 pour cent (figure C.1.1). Les figures C.1.9 et C.1.10 indiquent qu'ils consacrent une partie importante de leur temps à élaborer les PAS et à préparer le matériel destiné aux enseignants et aux assistants en éducation.

Figure C.1.8 : Enseignants-ressources – Analyse de la catégorie *Planification et organisation dans la province*

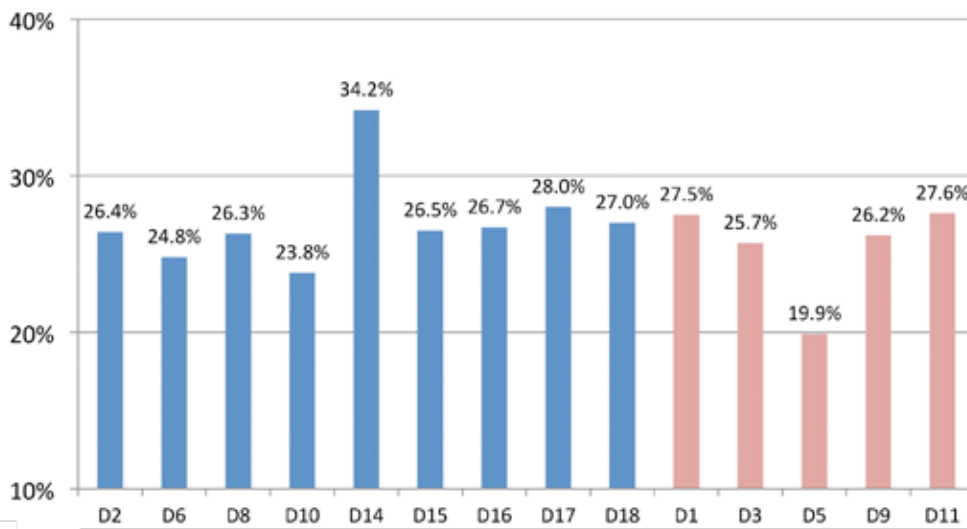


Figure C.1.9 : Enseignants-ressources – Analyse de la catégorie *Planification et organisation dans le secteur anglophone*

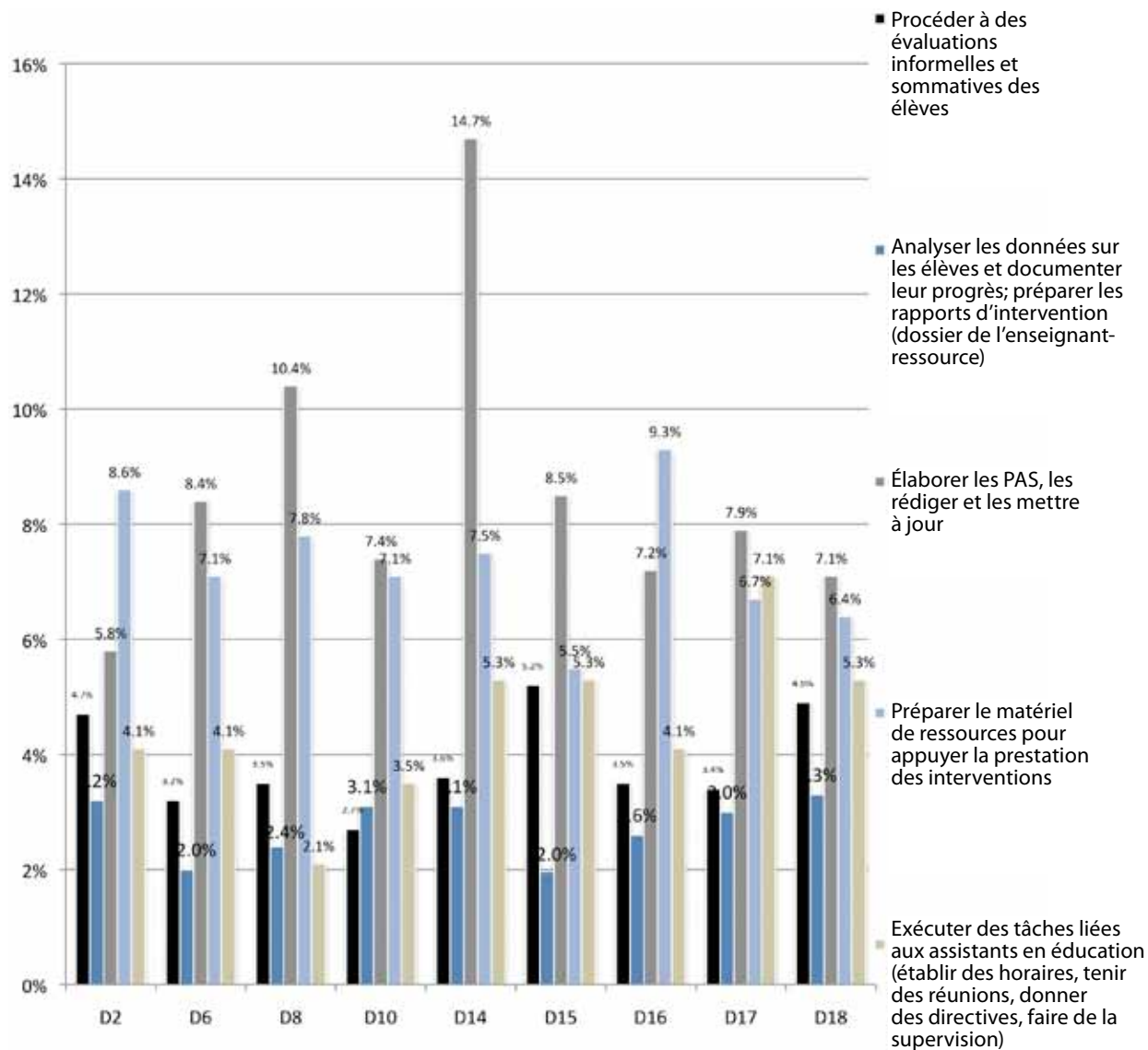
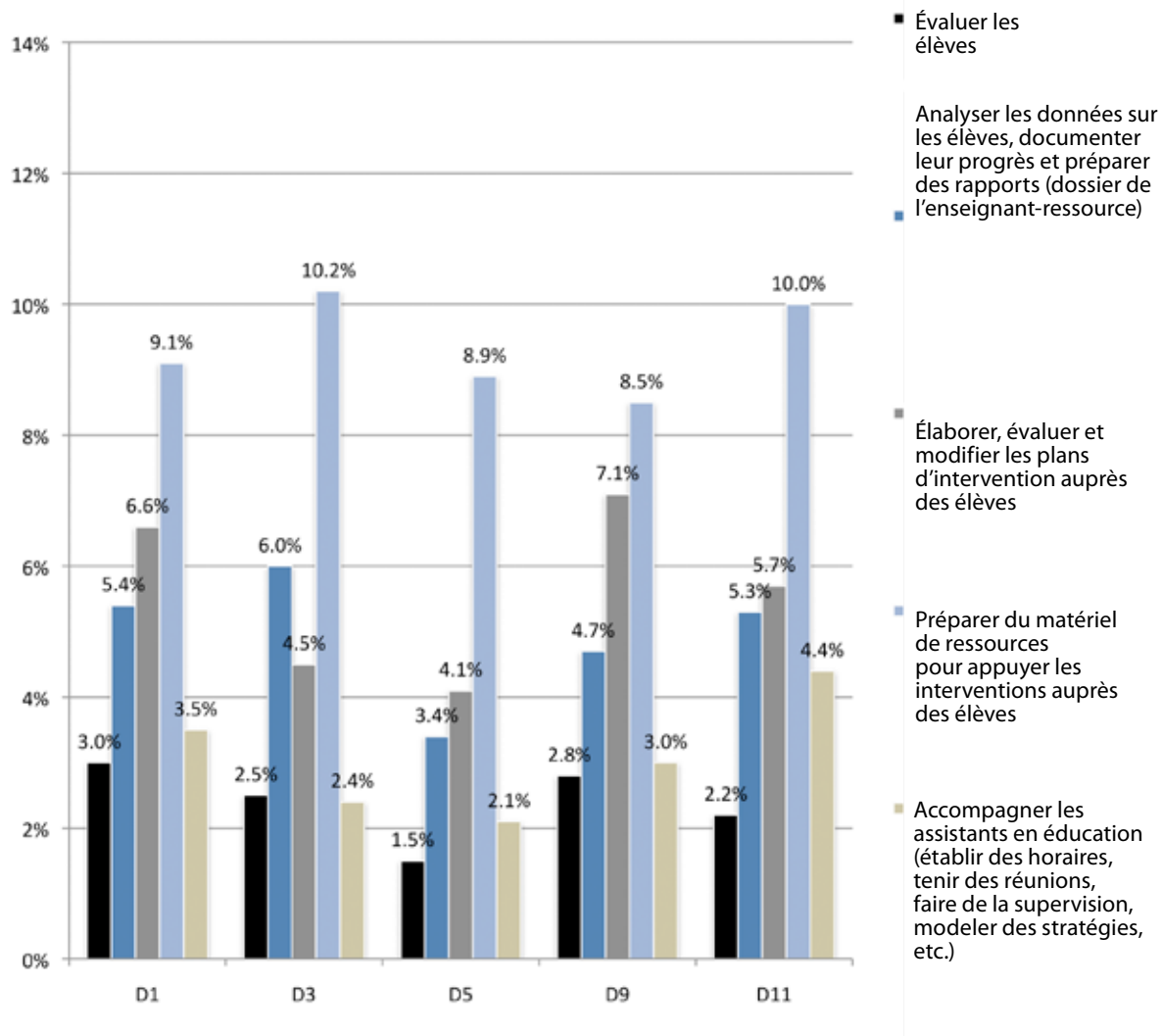


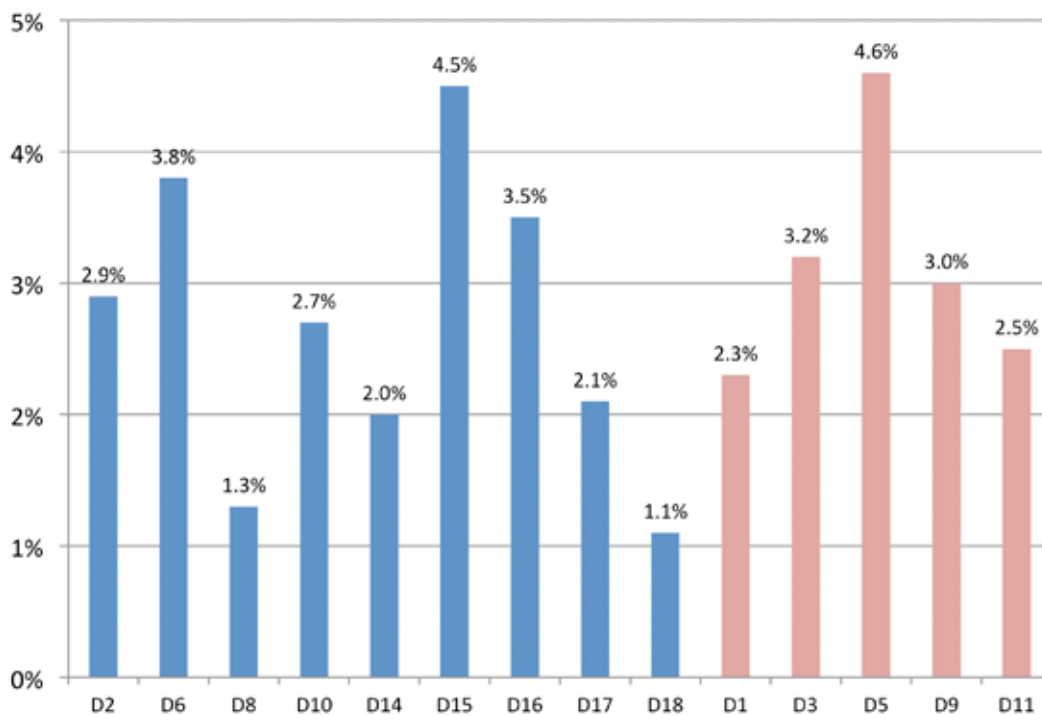
Figure C.1.10 : Enseignants-ressources – Analyse détaillée de la catégorie *Planification et organisation dans le secteur francophone*



Perfectionnement professionnel

Le tableau 1 indique que cette catégorie regroupe les tâches suivantes : animer et préparer des séminaires ou des séances de perfectionnement professionnel après l'école; rechercher des stratégies pédagogiques et des nouvelles méthodes et participer à des séances de perfectionnement professionnel. Notre analyse indique que les enseignants-ressources consacrent peu de temps aux tâches de cette catégorie (figure C.1.11). Le temps consacré aux tâches de cette catégorie varie de 1,1 à 4,6 pour cent.

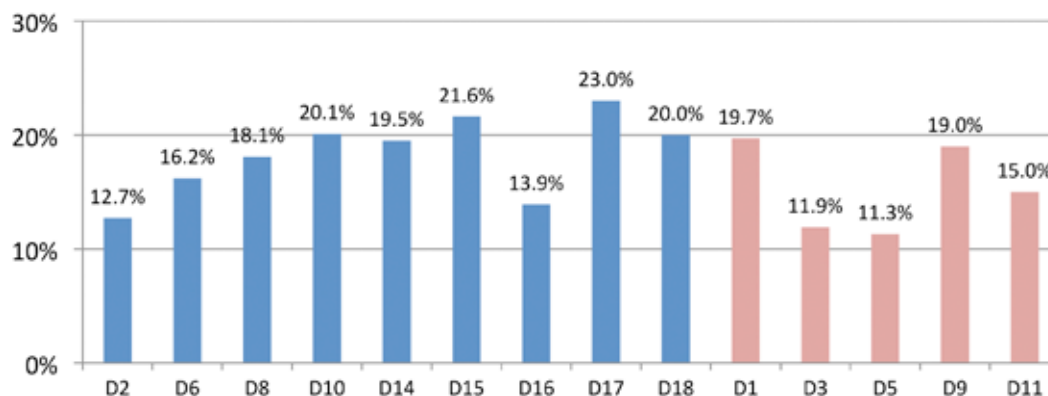
Figure C.1.11 : Enseignants-ressources – Analyse de la catégorie *Perfectionnement professionnel dans la province*



Réunions

Cette catégorie regroupe des activités comme rencontrer différents partenaires, des membres du personnel scolaire et des parents. Nous concluons que les enseignants-ressources des deux secteurs consacrent en moyenne 16,9 pour cent de leur journée à des réunions (figure C.1.1). Plus précisément, les enseignants-ressources consacrent entre 11,3 et 23 pour cent de leur journée à des réunions ou à de la correspondance avec des organismes, des parents ou d'autres membres du personnel scolaire (figure C.1.12).

Figure C.1.12 : Enseignants-ressources – Analyse de la catégorie *Réunions dans la province*



Autres

Cette catégorie englobe une gamme d'activités des enseignants-ressources, par exemple devoir enseigner à une classe régulière dans le cadre de leurs fonctions (sans que cela soit prévu dans la description de leurs fonctions à titre d'enseignant-ressource qui occupe un poste ETP), ou devoir réagir aux situations imprévues ou collaborer à certaines tâches administratives. Au cours de la période visée de trois jours, les enseignants-ressources ont consacré entre 18 et 32,8 pour cent de leur temps à des tâches qui n'étaient pas nécessairement liées à leur rôle d'enseignant-ressource (figure C.1.13). Les résultats des données recueillies sont approximativement les mêmes dans le secteur anglophone et dans le secteur

francophone. Dans le secteur francophone, le temps consacré à ces tâches est élevé à l'école secondaire (figure C.1.14). Dans le secteur anglophone, la proportion est semblable à l'école primaire et à l'école secondaire (figures C.1.14 et C.1.15).

Figure C.1.13 : Enseignants-ressources – Analyse de la catégorie *Autres* dans la province

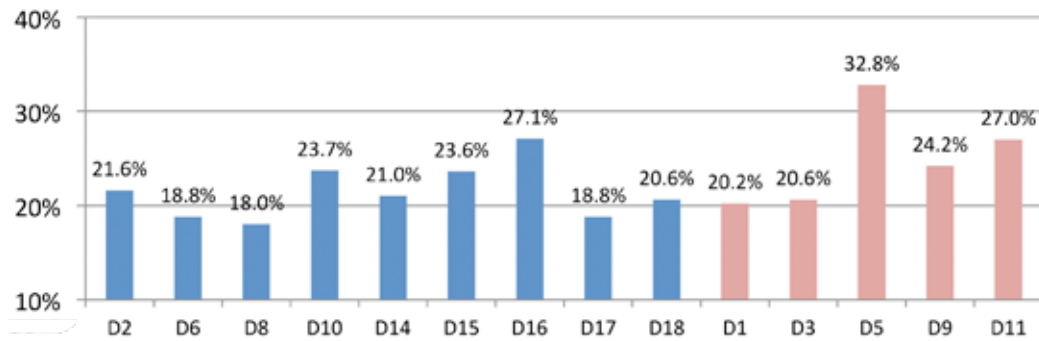


Figure C.1.14 : Enseignants-ressources – Analyse de la catégorie *Autres* de la maternelle à la huitième année dans la province

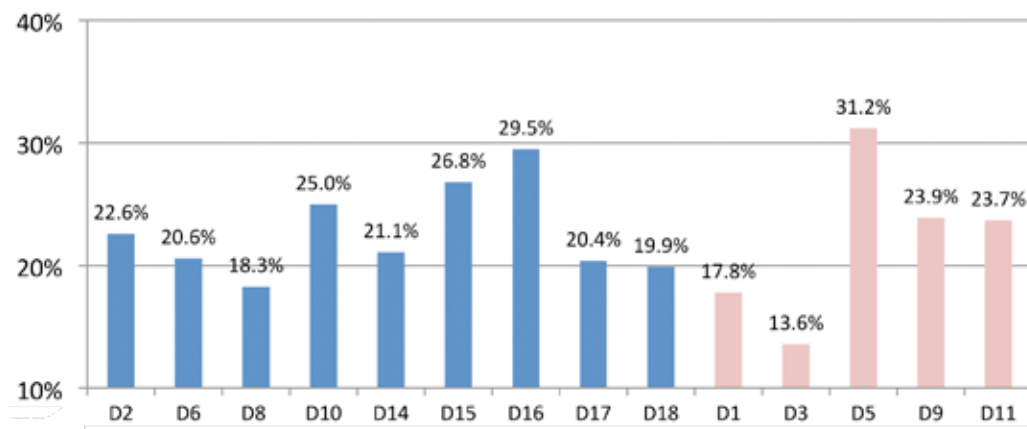
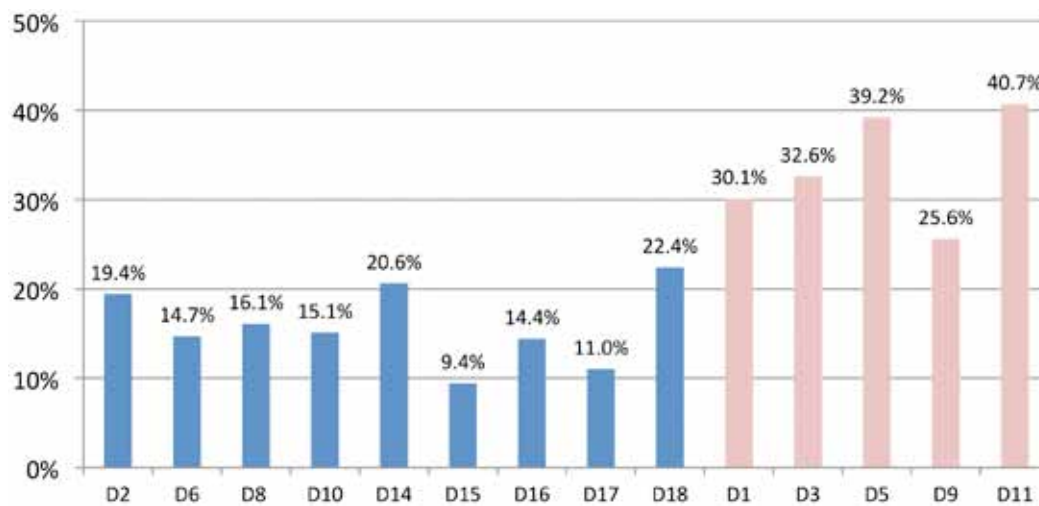


Figure C.1.15 : Enseignants-ressources – Analyse de la catégorie *Autres* de la neuvième à la douzième année dans la province



Conclusion

Le questionnaire de sondage sur une période de trois jours a été envoyé à tous les enseignants-ressources de la province. Même si les données ne procurent pas une image exacte de ce que les enseignants-ressources accomplissent au cours d'une année scolaire complète, nous pouvons quand même établir des faits intéressants concernant leurs tâches et leurs activités quotidiennes par rapport au rôle qu'ils devraient assumer auprès des enseignants de classe régulière.

D'abord, les enseignants-ressources de l'ensemble de la province participent à des tâches très différentes. En d'autres mots, il ne semble pas exister de définition claire des fonctions dont les enseignants-ressources devraient s'acquitter. Il y a donc lieu de se demander quelles devraient être leurs tâches et le temps à attribuer à chacune. Nous sommes conscients qu'il peut se produire des circonstances imprévues au cours de leur journée, mais les résultats du sondage indiquent qu'ils consacrent jusqu'à 35 pour cent de leur temps à d'autres tâches que celles liées directement à l'accompagnement des enseignants ou aux interventions auprès des élèves.

Ensuite, nous désirons souligner le fait qu'ils consacrent très peu de leur temps à accompagner directement les enseignants de salle de classe. Le coenseignement et le mentorat ne semblent pas être des pratiques très utilisées par les enseignants dans notre province.

Les données que nous avons réunies indiquent que la province doit définir clairement le rôle de l'enseignant-ressource. Cela permettrait aux enseignants de salle de classe, et par conséquent aux élèves, de bénéficier d'un accompagnement constant d'enseignants-ressources compétents pour promouvoir et appliquer des pratiques inclusives pour tous les élèves. Nous croyons qu'une pareille définition diminuerait les disparités existantes entre les rôles et responsabilités de tous les enseignants-ressources de la province et leur conférerait, à juste titre, une reconnaissance accrue.

Enseignants en littérature et en numératie

Les rôles des enseignants principaux en littérature et en numératie diffèrent un peu selon les deux disciplines et entre les districts scolaires. Des enseignants ont été détachés par les écoles pour assumer les tâches suivantes :

- Accompagner directement les enseignants sur une base individuelle pour discuter des cours, les planifier, les coenseigner et en établir le compte rendu.
- Intervenir directement auprès des élèves sur une base individuelle et en petits groupes en classe.
- Rencontrer le personnel scolaire, des membres de l'administration, des collègues de la communauté de perfectionnement professionnel et des parents, et assurer la communication sur une base continue.
- Participer à l'élaboration des évaluations informelles (exercices de dépistage d'élèves en difficulté, évaluations communes, etc.) et participer à la notation. Aider les écoles à analyser et à interpréter les résultats d'évaluation.
- Faciliter le perfectionnement professionnel continu des enseignants en mathématiques et en littérature.

Le financement au titre des enseignants principaux en littérature au primaire a pris naissance en 2003 afin de cibler les élèves qui, sans faire l'objet de plans d'adaptation scolaire (PAS), avaient néanmoins de la difficulté à lire. Le rôle des enseignants principaux en littérature a été élargi au fil des ans afin d'inclure les écoles de niveaux intermédiaire et secondaire. Les rôles des enseignants principaux en numératie ont été redéfinis au cours des dix dernières années. Le Ministère a financé 14,5 postes ETP de « mentors en mathématiques » chargés principalement d'accompagner les enseignants depuis environ 2000. En 2007, il a financé 30 nouveaux postes de « coachs de mathématiques » chargés d'intervenir plus directement auprès des élèves. Les membres de ces deux groupes sont maintenant désignés collectivement par l'appellation d'« enseignants principaux en numératie », et ils se partagent les responsabilités. Le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance et les districts scolaires se partagent le financement de la dotation. Les données suivantes ont trait à l'année scolaire 2011-2012.

Figure C.2.1 Rapport entre enseignants principaux en numératie et élèves par district scolaire

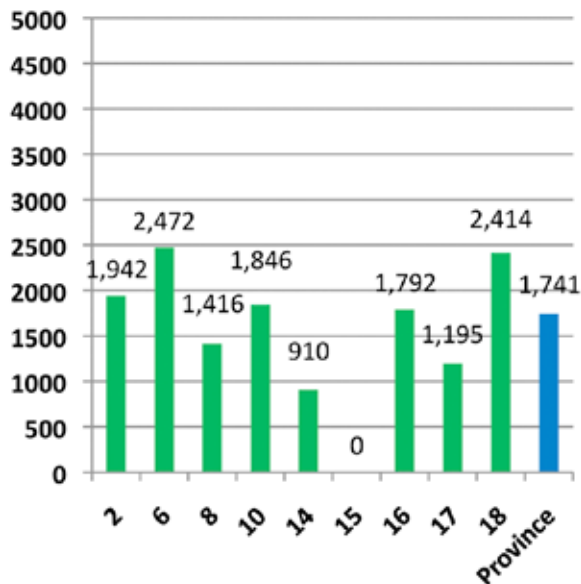
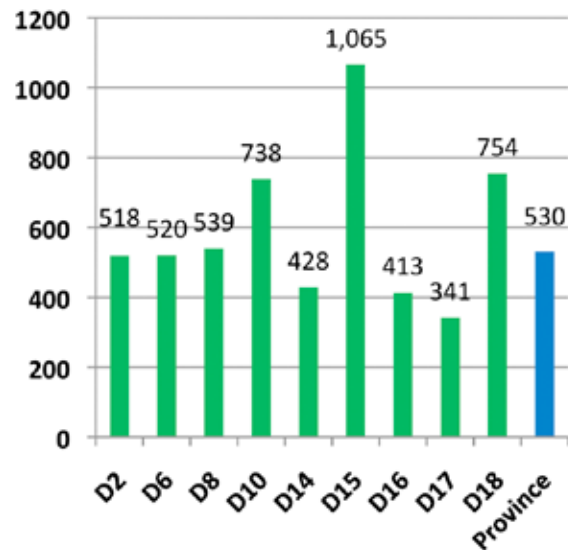


Figure C.2.2 Rapport entre enseignants principaux en littératie et élèves par district scolaire anglophone



Les enseignants principaux en littératie et en numératie ont participé à des sondages durant trois jours différents. Une liste de tâches a été fournie aux enseignants (voir l'annexe 9) et ils devaient inscrire le chiffre associé à la tâche particulière qu'ils effectuaient à toutes les 15 minutes de la journée. Les tâches ont été regroupées en catégories pour faciliter l'analyse des données. Le tableau suivant présente le groupement des tâches selon leurs catégories respectives.

Tableau C.2 : Liste des catégories indiquées dans les questionnaires relatifs à l'emploi du temps envoyés aux enseignants principaux en littératie et en numératie

Catégories	Tâches
Accompagnement des enseignants	Encadrer des enseignants de salle de classe, coenseigner avec eux ou modeler des séances d'enseignement à leur intention. Débriefage ou réflexion au sujet d'une séance de coenseignement ou de modelage.
Interventions auprès des élèves	Intervenir directement auprès des élèves à l'extérieur de la salle de classe (en petit groupe). Intervenir directement auprès des élèves (1:1) sur une base individuelle. Évaluer les élèves pour éclairer ou évaluer les interventions. Intervenir directement auprès des élèves à l'intérieur de la salle de classe (en petit groupe).
Planification et organisation	Collaborer avec les enseignants de salle de classe et d'autres membres du personnel concernant les décisions pédagogiques et relatives aux programmes, ou les coplanifier. Analyser les données sur les élèves et documenter leur progrès. Préparer les rapports d'intervention. Préparer des présentations en matière de perfectionnement professionnel ou des discussions avec des membres de la communauté de perfectionnement professionnel.

Catégories	Tâches
Tâches administratives	Accomplir notamment des tâches qui font partie des fonctions des enseignants, comme la supervision. Commander et distribuer des ressources.
Réunions	Communiquer avec des parents ou les rencontrer. Collaborer avec d'autres enseignants principaux en littératie ou en numératie (par exemple à l'échelle du district ou réunions en petits groupes). Participer à des réunions d'école (p. ex., avec des membres de la communauté de perfectionnement professionnel ou du personnel). S'occuper de communications professionnelles sur une base continue (p. ex., messages téléphoniques, courriels); chercher et fournir de l'information.
Perfectionnement professionnel	Animer des séminaires ou des séances de perfectionnement professionnel après l'école. Rechercher des stratégies pédagogiques et des méthodes nouvelles pour soutenir le perfectionnement professionnel. Préparer le matériel de ressources pour appuyer les interventions.
Autres	Participer à l'élaboration, ou à la notation, ou les deux, des évaluations communes des niveaux scolaires du district ou de l'école. Autres

Les graphiques suivants indiquent le pourcentage de temps que les enseignants principaux en numératie et en littératie ont consacré aux tâches des sept catégories au cours des trois jours visés par le sondage. La définition de leur rôle varie selon qu'ils s'occupent de littératie ou de numératie, ainsi que d'après la priorité déterminée par le district scolaire pour augmenter le nombre de postes financés par le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance. Nous avons inclus à la fois la numératie et la littératie dans cette analyse, même si l'accent tendait à varier selon le rôle.

Figure C.2.3 : Enseignants principaux en littératie et en numératie par niveaux scolaires regroupés

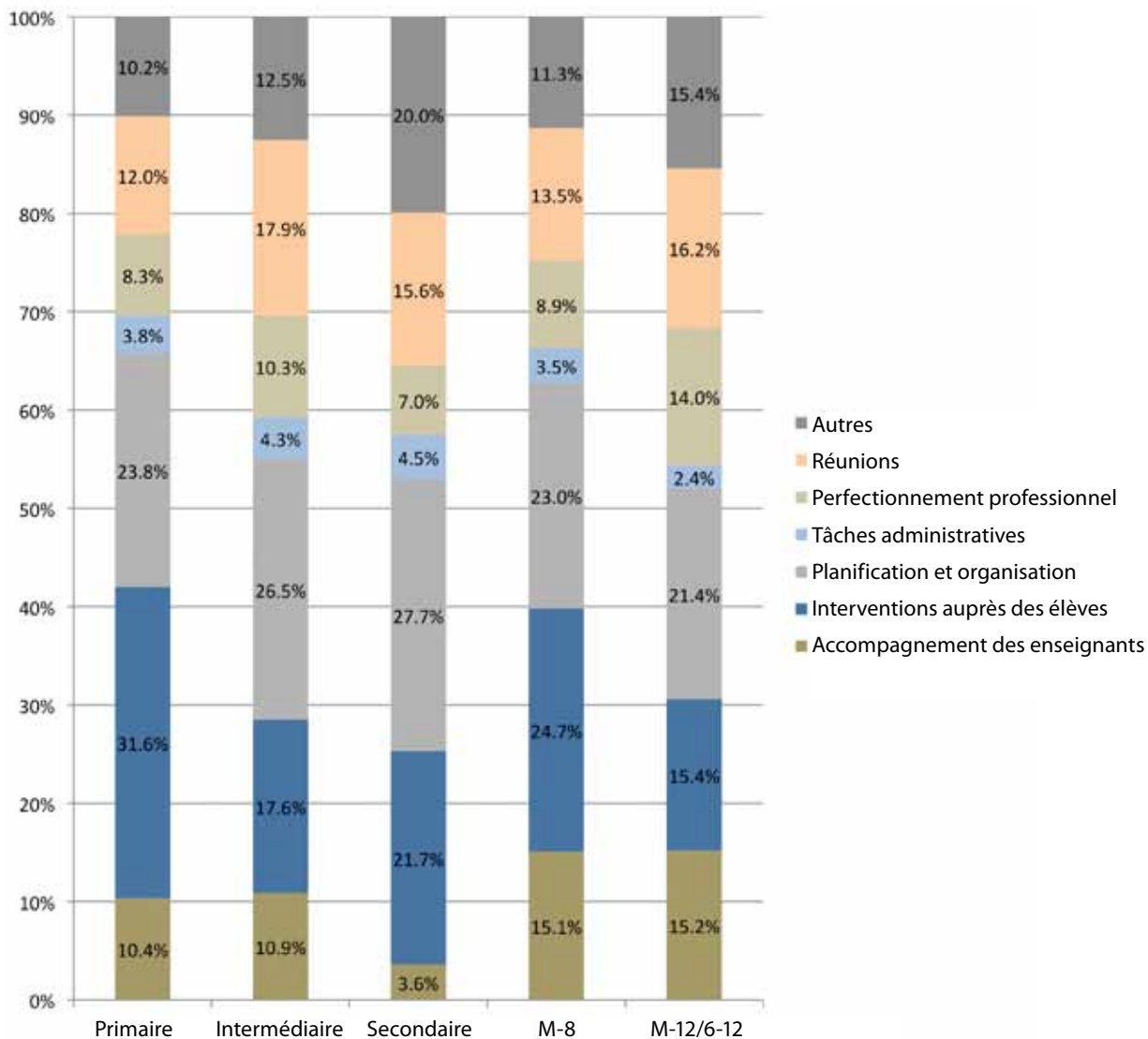
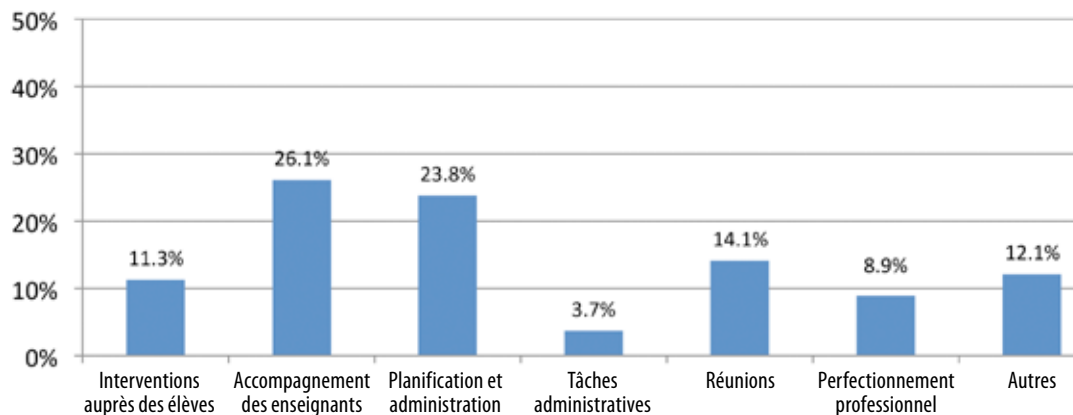


Figure C.2.4 : Enseignants principaux en littératie et en numératie par résultats du sondage

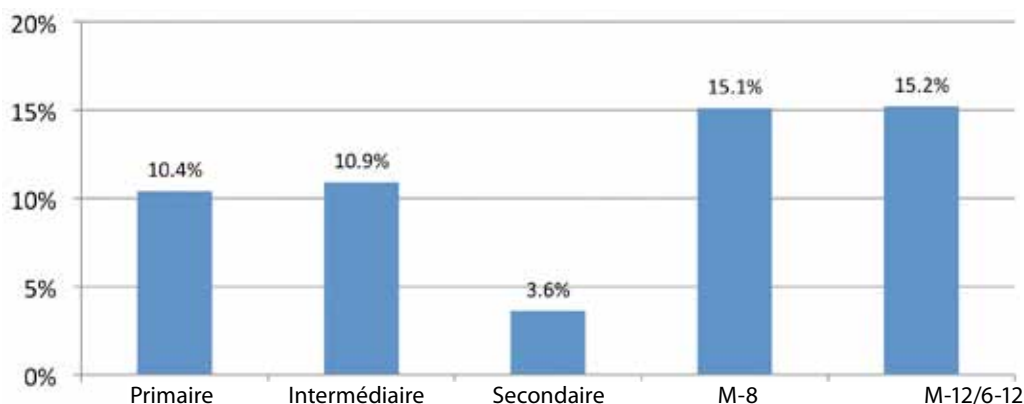


Nous avons observé qu'environ la moitié (49,9 pour cent) du temps a été consacré à intervenir directement auprès des élèves ou à planifier ces interventions. Les tâches de la catégorie *Interventions auprès des élèves* ont occupé 26,1 pour cent du temps de trois jours ouvrables. Cependant, les données ne précisent pas si le temps consacré aux élèves concerne des activités à l'intérieur ou à l'extérieur de la salle de classe.

Il est intéressant de noter que 11,3 pour cent du temps est attribué aux tâches de la catégorie *Accompagnement des enseignants*. Ceci signifie que les enseignants principaux en numératie et en littératie consacrent une petite proportion de leur temps au modelage, au coenseignement ou à l'encadrement.

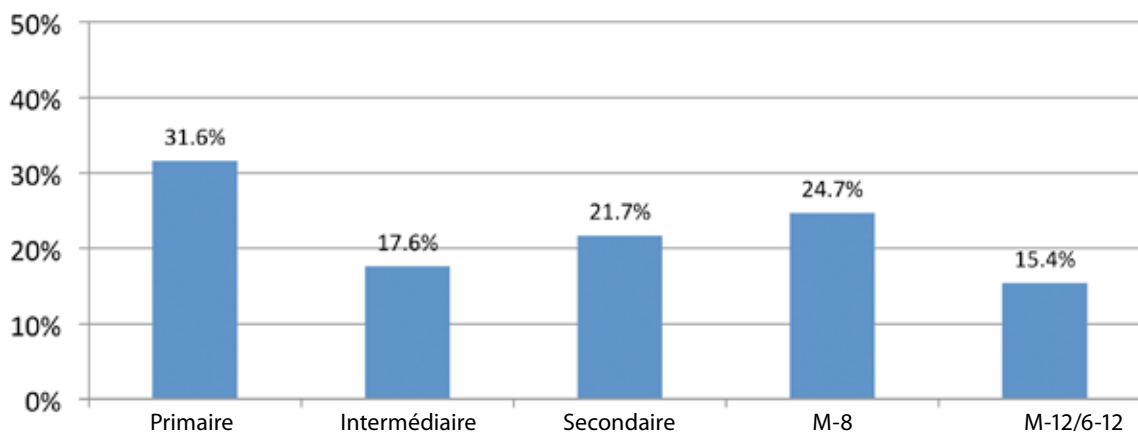
Finalement, nous remarquons qu'ils consacrent un pourcentage non négligeable de leur temps à des tâches qui ne sont pas liées à la littératie ou à la numératie. Ils ont consacré environ 12 pour cent de leur temps aux tâches de la catégorie *Autres*, soit plus qu'aux tâches de la catégorie *Accompagnement des enseignants*.

Figure C.2.5 : Enseignants principaux en littératie et en numératie : catégorie *Accompagnement des enseignants* par niveaux scolaires regroupés



Le temps que les enseignants principaux en littératie et en numératie du secondaire ont indiqué avoir consacré à l'accompagnement des enseignants a fortement diminué. Cette tâche semble être considérée comme un rôle plus pertinent auprès des enseignants des écoles de niveaux primaire et intermédiaire. Cela concorde avec ce que nous avons constaté dans les écoles, à savoir que les enseignants du secondaire et les enseignants-ressources n'ont pas tendance à collaborer autant en matière de planification pédagogique. Le besoin d'accompagnement des enseignants en littératie est considérable; en effet, de nombreux enseignants du secondaire indiquent qu'ils ne croient pas posséder les compétences requises pour enseigner les rudiments de la lecture et de l'écriture aussi bien que leur matière d'enseignement.

Figure C.2.6 : Enseignants principaux en littératie et en numératie : catégorie *Interventions auprès des élèves* par niveaux scolaires regroupés



Le programme des enseignants principaux en littératie et en numératie existe depuis plus longtemps dans les écoles primaires. Cela peut expliquer l'accent plus important mis sur les interventions auprès des élèves à ce niveau. Les enseignants principaux en littératie et en numératie de l'école de niveau intermédiaire semblent consacrer une proportion plus importante de leur temps à la planification, au perfectionnement professionnel et à l'accompagnement des enseignants.

Les enseignants principaux en littératie et en numératie consacrent environ 50 pour cent de leur temps à des tâches qui ne sont pas liées directement aux enseignants et aux élèves.

Figure C.2.7 : Enseignants principaux en littératie et en numératie : catégorie *Planification et organisation* par niveaux scolaires regroupés

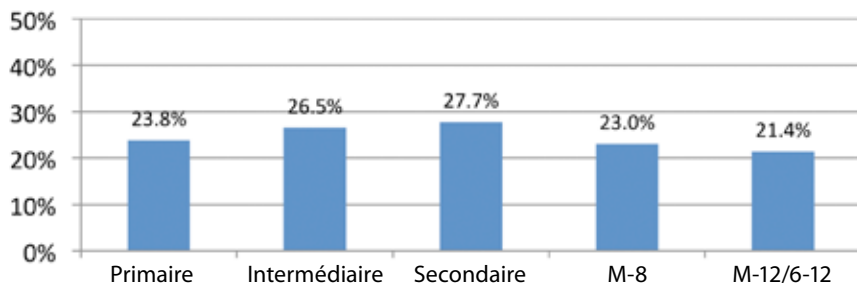


Figure C.2.8 : Enseignants principaux en littératie et en numératie : catégorie *Tâches administratives* par niveaux scolaires regroupés

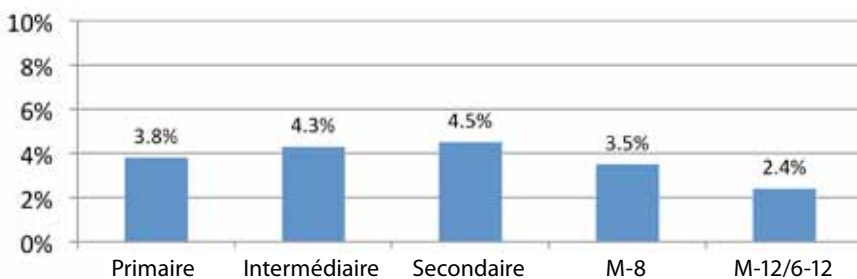


Figure C.2.9 : Enseignants principaux en littératie et en numératie : catégorie *Réunions* par niveaux scolaires regroupés

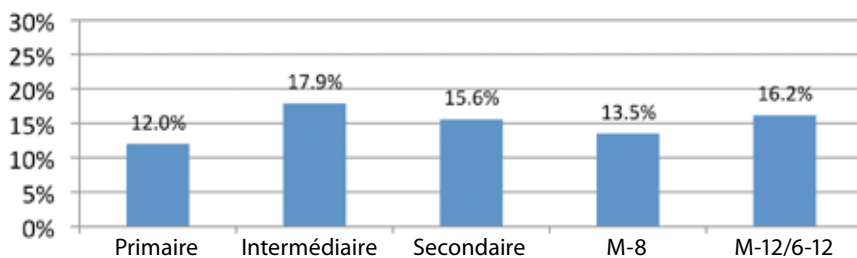
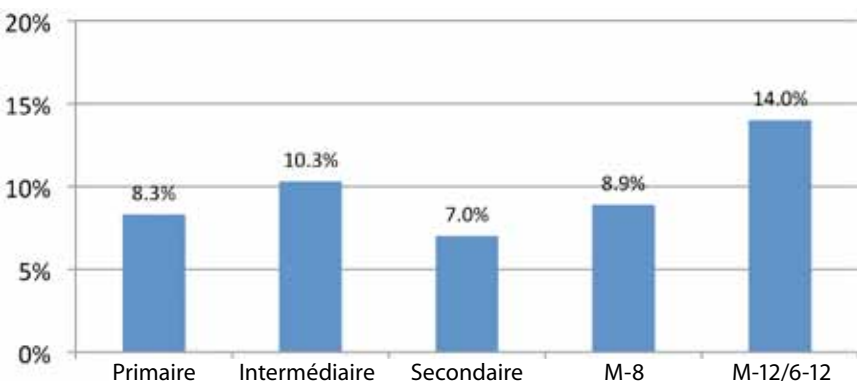


Figure C.2.10 : Enseignants principaux en littératie et en numératie : catégorie *Perfectionnement professionnel* par niveaux scolaires regroupés



Le temps consacré aux tâches de la catégorie *Autres* est considérable, particulièrement au secondaire. Une petite proportion du temps est consacrée à l'élaboration d'évaluations communes des niveaux scolaires. Le reste n'est pas précisé.

Figure C.2.11 : Enseignants principaux en littératie et en numératie : catégorie *Autres* par niveaux scolaires regroupés

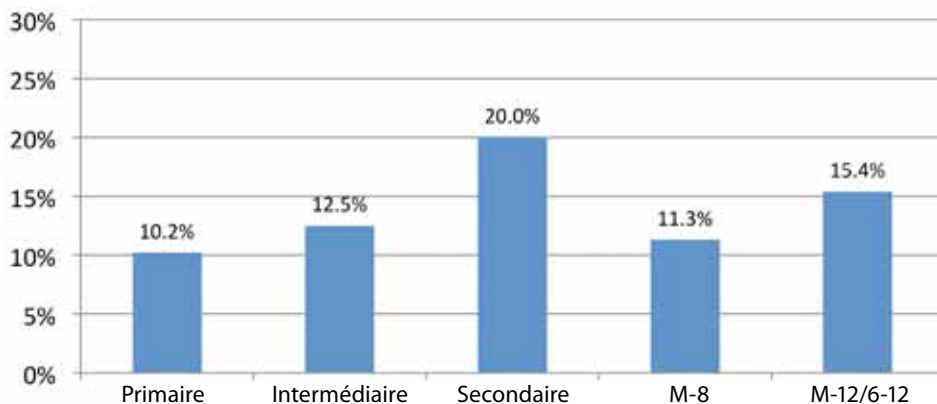
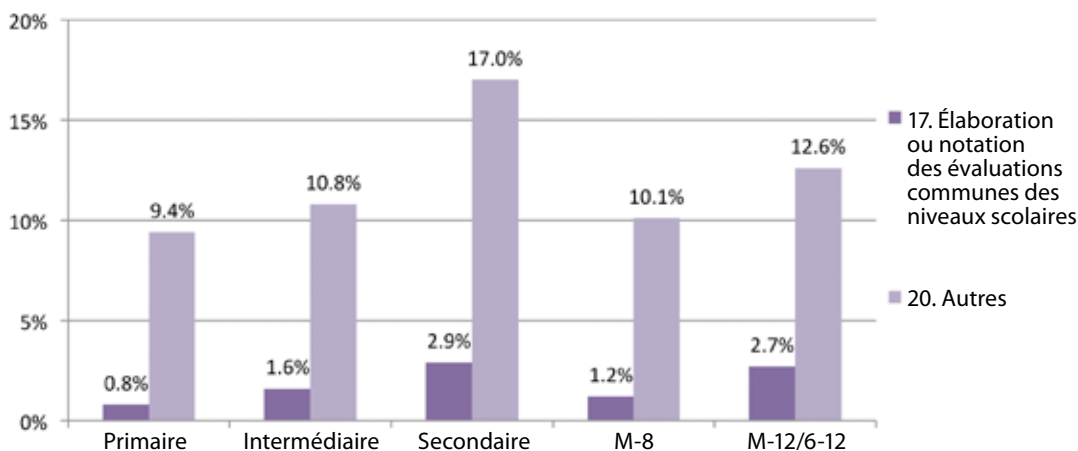


Figure C.2.12 : Enseignants principaux en littératie et en numératie : catégorie *Autres* par niveaux scolaires regroupés (détaillé)



Nous avons constaté lors de nos visites dans les écoles et les districts que le travail accompli par les enseignants principaux en littératie et en numératie auprès des élèves et des enseignants était extraordinairement valorisé. Le personnel professionnel qualifié et le programme bien structuré destiné aux enseignants principaux constituent deux des raisons du succès du volet « littératie ». Il est difficile d'établir des généralisations parce que les rôles des enseignants principaux sont différents selon qu'ils œuvrent en littératie ou en numératie. Il semble y avoir moins de cohérence en ce qui concerne les rôles d'enseignants principaux en numératie dans l'ensemble de la province. Il est clair cependant que les dirigeants de l'éducation doivent se pencher rapidement sur la définition de ces deux rôles ainsi que sur la responsabilité, afin d'établir une cohérence à l'échelle provinciale. Il faut examiner la proportion de temps consacré à des tâches qui ne sont pas liées directement aux besoins des enseignants et des élèves, et il faut élargir le temps consacré à la coplanification et au modelage.

Conseillers en orientation/enseignants

Tous les conseillers en orientation des écoles du Nouveau-Brunswick ont rempli en octobre 2011 un questionnaire reconnu pour représenter sur une période de trois jours les tâches d'une année complète. Si des contraintes de temps exercées au cours de l'année scolaire par des facteurs comme la période d'inscription à l'université ou une tragédie inopinée dans une communauté peuvent faire fluctuer les tâches en exigeant de consacrer plus de temps à certaines choses plutôt qu'à d'autres, les informations recueillies par le sondage sont conformes aux déclarations du personnel des écoles et des districts à cet

égard. Les répondants ont rempli une grille horaire à des intervalles de 15 minutes sur la base d'une liste de tâches réparties dans les quatre volets du programme d'orientation globale et scolaire. Les résultats ont ensuite été compilés et analysés.

Tableau C.3.1 : Liste des catégories de tâches et d'activités

Catégories	Tâches ou activités
Programme d'orientation	Instruction en classe et en grand groupe Activités en petit groupe Éducation et soutien des parents Activités d'information
Planification individuelle	Évaluation individuelle Consultation ou conseil éducatif, ou les deux Placement étudiant Exploration de carrière
Services d'intervention	Counseling individuel Intervention d'urgence Aiguillage Communiquer avec des parents ou les rencontrer
Soutien de programme	Perfectionnement professionnel Consultation avec des enseignants Siéger à des comités communautaires Participer à des équipes pluridisciplinaires à titre de membre
Autres	Participer à des réunions d'école Tâches qui font partie des fonctions de l'enseignant, comme de la supervision Tenue de dossiers Autres

« L'objectif principal d'un programme d'orientation scolaire est d'améliorer et de promouvoir l'apprentissage de l'élève par l'entremise de trois grands domaines interreliés : le perfectionnement scolaire, le perfectionnement professionnel et le développement personnel et social ». [traduction] * (*Implementing a Comprehensive and Developmental School Counselling Program*, ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, 2002)

Voici la répartition recommandée du temps que les conseillers en orientation devraient consacrer aux quatre grands volets :

Tableau C.3.2 : Répartition recommandée du temps des conseillers en orientation

Niveau scolaire	Programme d'orientation	Planification individuelle	Services d'intervention	Autres
Primaire	35-40 %	5-10 %	30-40 %	
Intermédiaire	25-35 %	15-25 %	30-40 %	
Secondaire	15-25 %	25-35 %	25-35 %	
Résultats du Sondage	18,6 %	10,9 %	27,4 %	30,8 %

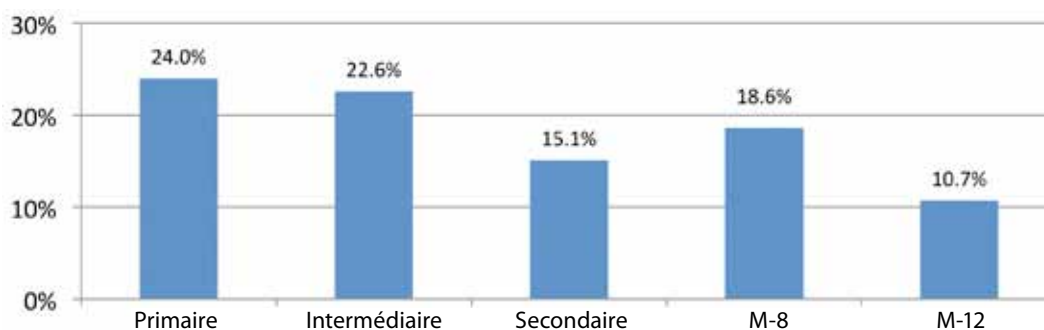
1. Le programme d'orientation (développement personnel et planification de carrière, de la maternelle à la douzième année) est constitué d'expériences de développement structurées présentées systématiquement par l'entremise d'activités

en classe et en groupe, de la maternelle à la douzième année. Le programme d'orientation a pour objet de fournir à tous les élèves de tous les niveaux des connaissances qui vont leur permettre de croître et de se développer normalement afin de favoriser une bonne santé mentale, et de les aider à acquérir une autonomie fonctionnelle. Les conseillers dirigent l'organisation et l'application du programme d'orientation et font office de personnes-ressources pour aider les enseignants à mettre le programme en œuvre en classe. Ils sont proactifs et font de la prévention afin d'offrir un milieu propice à l'apprentissage. Les conseillers en orientation rapportent qu'ils consacrent entre 11 et 30 pour cent de leur temps à ces activités selon le district. L'énergie consacrée à ce programme et l'importance qui y est accordée varient beaucoup à l'intérieur des districts, des niveaux, et même des écoles.

Tableau C.3.3 : Programme d'orientation

	Prov.	D2	D6	D8	D10	D14	D15	D16	D17	D18
Programme d'orientation	18,6 %	11,6 %	23,9 %	19,9 %	28,2 %	16,1 %	29,4 %	15,4 %	18,8 %	17,4 %
Niveau scolaire	Recommandation concernant le programme d'orientation									
Primaire	35-40 %									
Intermédiaire	25-35 %									
Secondaire	15-25 %									
Résultats du sondage	18,6 %									

Figure C.3.1 : Résultats du sondage concernant le programme d'orientation

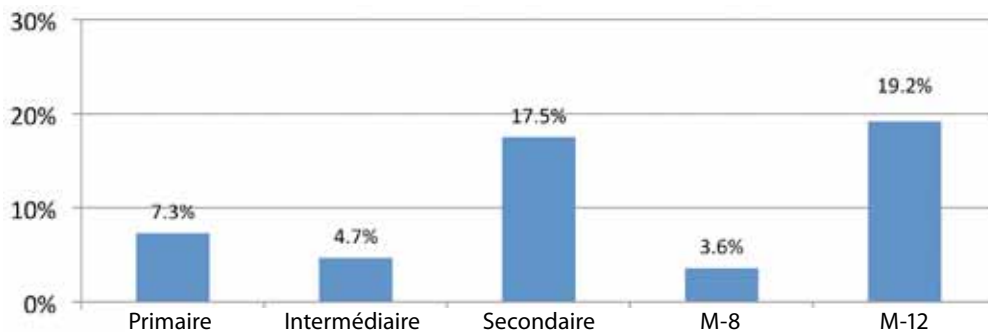


2. La planification individuelle est constituée des activités qui aident tous les élèves à planifier, à surveiller et à gérer leur propre apprentissage et leur développement personnel et professionnel. À l'intérieur de ce volet, les élèves évaluent leurs objectifs éducatifs, professionnels et personnels. Ces activités sont généralement offertes sur une base individuelle, ou en petits groupes. Les conseillers en orientation ont rapporté avoir consacré entre 8 et 14 pour cent de leur temps à ces activités.

Tableau C.3.4 : Planification individuelle

	Prov.	D2	D6	D8	D10	D14	D15	D16	D17	D18
Planification individuelle	10,9 %	8,5 %	10,7 %	11,9 %	10,9 %	13,9 %	7,2 %	10,2 %	8,2 %	15,3 %
Niveau scolaire	Recommandation concernant la planification individuelle									
Primaire	5-10 %									
Intermédiaire	15-25 %									
Secondaire	25-35 %									
Résultats du sondage	10,9 %									

Figure C.3.2 : Résultats du sondage concernant la planification individuelle

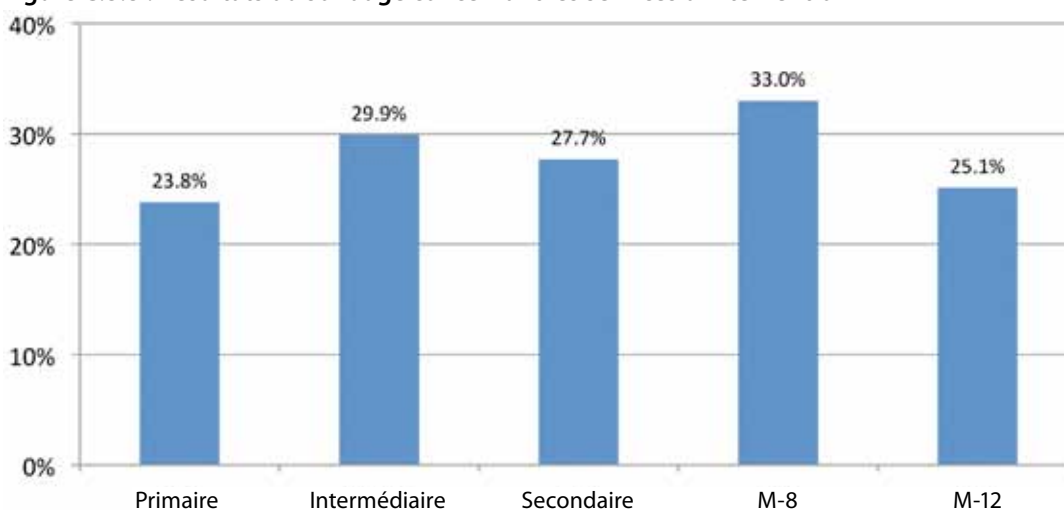


3. Les conseillers en orientation répondent aux préoccupations et aux besoins immédiats des élèves par l'entremise de services d'intervention, selon qu'ils ont besoin de counseling, de consultation, d'aiguillage ou d'information. Ce volet est à la disposition de tous les élèves, et ce sont souvent eux qui font les premiers pas. Tout en possédant une formation et des compétences spéciales pour répondre à ces besoins et à ces préoccupations, les conseillers soutiennent néanmoins les élèves en accompagnant les enseignants, les paraprofessionnels, les parents et les professionnels de la communauté. Ils ont signalé avoir consacré entre 19 et 34 pour cent de leur temps aux élèves dans les districts scolaires.

Tableau C.3.5 : Services d'intervention

	Prov.	D2	D6	D8	D10	D14	D15	D16	D17	D18
Services d'intervention	27,4 %	34,1 %	20,4 %	24,7 %	22,2 %	25,0 %	19,3 %	32,0 %	31,3 %	29 %
Niveau scolaire	Recommandation concernant les services d'intervention									
Primaire	30-40 %									
Intermédiaire	30-40 %									
Secondaire	25-35 %									
Résultats du sondage	27,4 %									

Figure C.3.3 : Résultats du sondage concernant les services d'intervention



4. Le soutien de programme comprend notamment le perfectionnement professionnel, la recherche, la sensibilisation à l'intention des communautés, les conseils consultatifs et la gestion de programme pour soutenir le programme d'orientation. Les conseillers en orientation ont déclaré avoir consacré en moyenne 12,3 pour cent de leur temps au soutien de programme dans la province, dans une fourchette de 6,8 à 15,5 pour cent.

La catégorie *Autres* du sondage comprenait les tâches liées aux réunions d'équipe de l'école, celles qui font partie des fonctions de l'enseignant, comme la supervision, les tâches de tenue de dossiers et d'autres activités non précisées. Si on retire les réunions de ces données, on voit que les conseillers en orientation ont déclaré avoir consacré entre 4 et 6 pour cent de leur temps à la supervision et entre 10 et 15 pour cent à « d'autres activités non précisées ». En jumelant les résultats de cette catégorie *Autres* à ceux de la catégorie *Soutien de programme*, on constate que les conseillers en orientation ont signalé avoir consacré 43,1 pour cent de leur temps à des activités qui ne sont pas directement liées aux enseignants ou aux élèves.

Tableau C.3.6 : Soutien de programme

Niveau scolaire	Recommandation concernant le soutien de programme
Primaire	10-15 %
Intermédiaire	10-15 %
Secondaire	15-20 %
Résultats du sondage	12,3 %

Figure C-3.4 : Orientation : Réunions de l'école

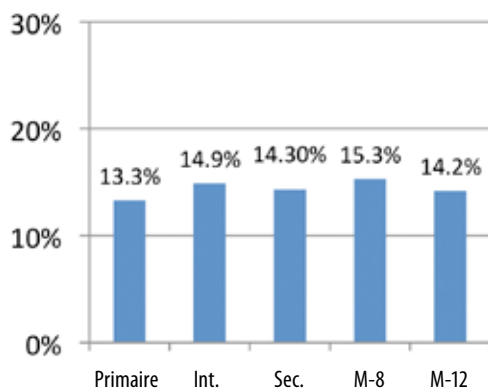


Figure C-3.5 : Orientation : Tâches qui font partie des fonctions de l'enseignant, comme la supervision et Autres

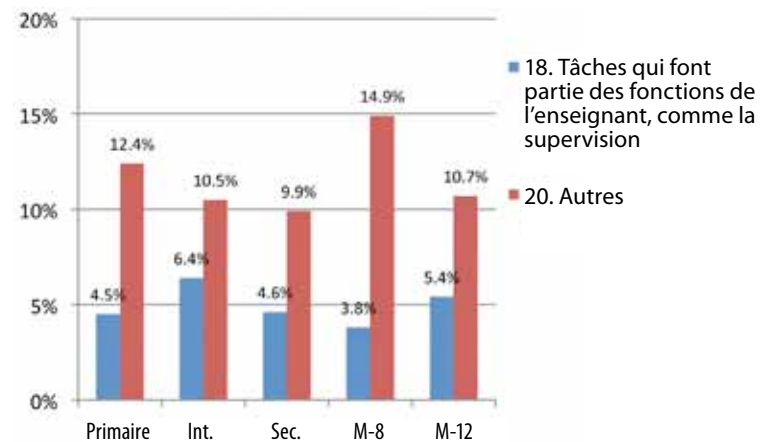
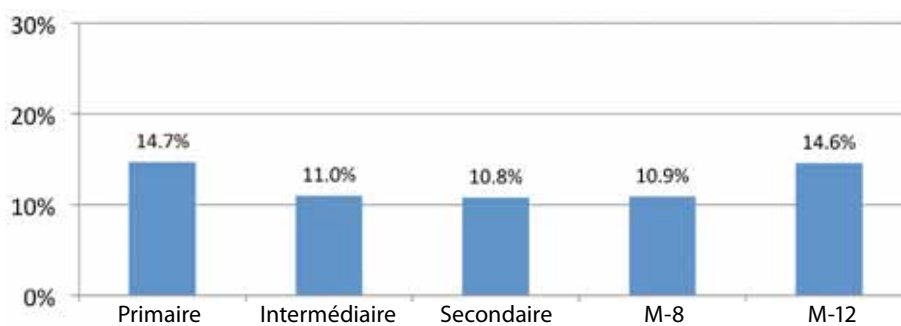
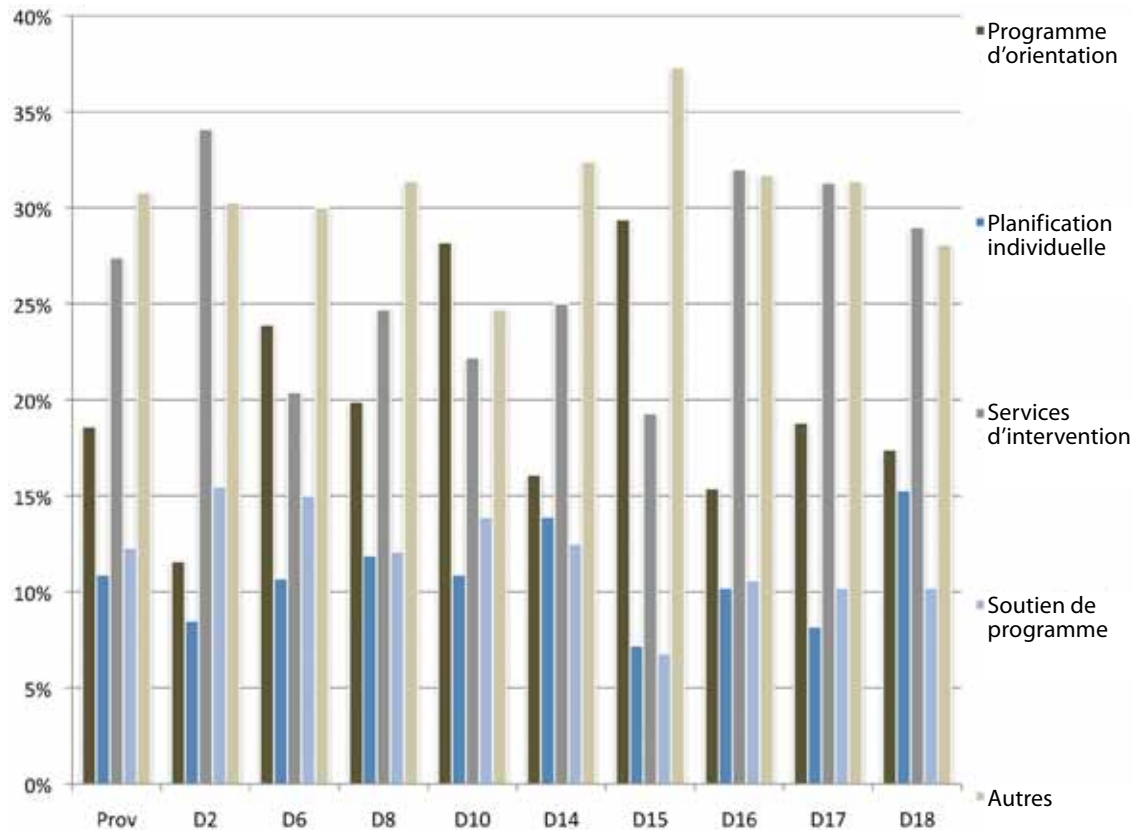


Figure C.3.6 : Résultats du sondage concernant le soutien de programme



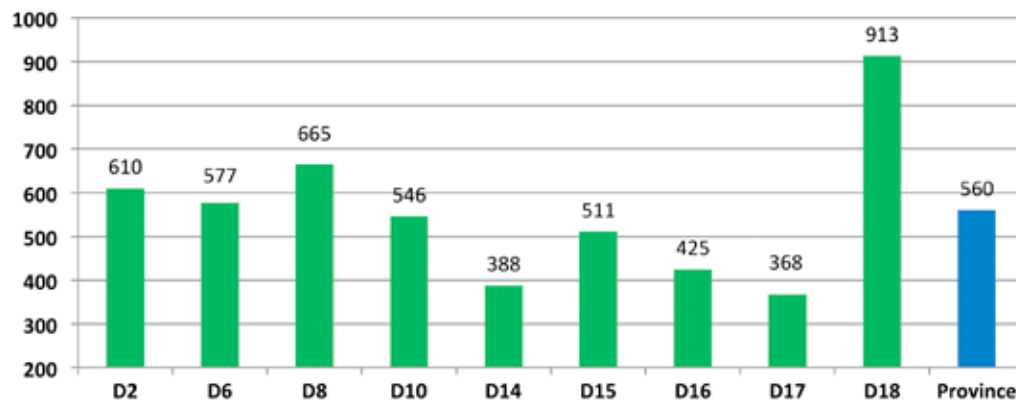
En conclusion, même si le travail dans les écoles varie du primaire au secondaire, les conseillers en orientation qualifiés possèdent les compétences et la formation requises en matière de santé mentale pour offrir du soutien aux élèves, aux enseignants et aux parents dans nos écoles. Les enseignants de salle de classe, les administrateurs et le personnel de district ont indiqué que les problèmes de comportement constituent une préoccupation de première importance. Il semble y avoir une discordance entre les compétences des professionnels et le travail qui est accompli.

Figure C.3.7 : Résultats du sondage concernant les conseillers en orientation



Le rapport de Wayne MacKay, *Relier le soin et les défis : Utiliser notre potentiel humain – Inclusion scolaire : Étude des services en adaptation scolaire au Nouveau-Brunswick*, 2006, recommandait un rapport de un conseiller pour 500 élèves. Cela n'a pas été réalisé. La distribution des services d'orientation a été réduite au cours des dernières années dans la majorité des districts scolaires. On a réduit graduellement les services au lieu d'investir pour solidifier le soutien en matière d'orientation scolaire.

Figure C.3.8 : Rapport entre conseillers en orientation et élèves par district scolaire



Cela peut expliquer le glissement du travail de prévention et de soutien vers des activités plus bureaucratiques, ou qui sont destinées à essayer de se plier aux formalités administratives. Le rôle de l'orientation dans la province est défini clairement dans le document *Implementing a Comprehensive and Developmental School Counselling Program*, publié par le ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick en 2002.

La variation des programmes d'orientation et des façons dont ils sont offerts semble dépendre de la fluctuation des priorités de la province et des districts. Afin de permettre aux conseillers en orientation de soutenir efficacement les élèves et les enseignants, on doit répartir convenablement leurs postes pour qu'ils puissent s'acquitter du mandat qui leur a été confié. Il faut en même temps des normes claires et des mécanismes de responsabilité pour obtenir des résultats positifs pour les élèves.

Chapitre IV

Recommandations

Plan d'action pour l'inclusion scolaire au Nouveau-Brunswick

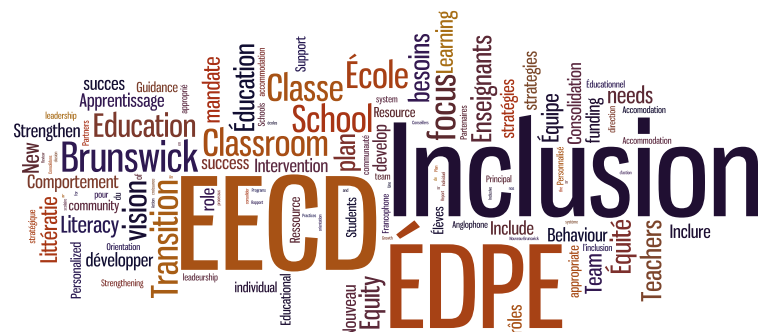


Table de matières

Contexte d'un plan d'action pour concrétiser la promesse d'un système d'éducation inclusif : Transformer la pensée des dirigeants	155
1. Leadership	156
2. Rôles et responsabilités	157
3. Enseignement et apprentissage	159
4. Perfectionnement professionnel	161
5. Structures de collaboration	163
6. Équité	165
7. Financement et responsabilité	168
Financement	168
Responsabilité	170
8. Plans d'apprentissage personnalisés	172
9. Milieu propice à l'apprentissage	174
10. Écoles secondaires	175
11. Éducation alternative	177
12. Résolution de conflits	180
Commentaire final	180

Contexte d'un plan d'action pour concrétiser la promesse d'un système d'éducation inclusif : Transformer la pensée des dirigeants

Cette section du rapport présente des mesures précises qui renforceront l'inclusion dans les écoles du Nouveau-Brunswick. Certaines d'entre elles correspondent aux attentes habituelles : clarification des mandats et des rôles; investissement dans des compléments de formation et dans le renforcement de la capacité chez les membres du personnel scolaire; accès à des mécanismes améliorés de financement et responsabilité accrue; renforcement de la capacité du MÉDPE à diriger l'élaboration d'un système d'éducation efficace et cohérent au sein duquel l'inclusion constitue un principe reconnu qui oriente de façon concrète le fonctionnement quotidien dans nos écoles.

Notre plan d'action, présenté ci-dessous, aborde ces questions.

MAIS... cela ne suffit pas.

Il existe déjà trois études antérieures sur l'inclusion scolaire au Nouveau-Brunswick. Elles ont fait l'objet de rapports corrects et exhaustifs. Elles ont répertorié des mesures à prendre pour faire bouger les choses. Les gouvernements en place se sont consciencieusement engagés à donner suite à ces recommandations, et la situation a évolué. Néanmoins, malgré les efforts déployés, la mise en œuvre de l'inclusion scolaire sur une base systémique à l'échelle de la province reste à concrétiser.

Les commentaires formulés ici portent donc sur ce qui n'a pas encore été réalisé.

Qu'est-ce qui n'a pas encore été réalisé? Le système d'éducation du Nouveau-Brunswick ne s'est pas servi de l'engagement des 25 dernières années du gouvernement provincial, relativement à l'inclusion scolaire, comme outil pour se transformer et s'améliorer. Plus de 1 000 enseignants et autres professionnels travaillent actuellement à titre d'enseignants-ressources dans les écoles du Nouveau-Brunswick, auxquels s'ajoutent 2 400 assistants en éducation et paraprofessionnels. La province compte donc quelque 3 400 membres du personnel enseignant à l'œuvre dans les écoles pour trouver des solutions aux difficultés que présente l'enseignement à une population d'élèves diversifiée. Ces 3 400 personnes représenteront une ressource considérable pour améliorer nos écoles et renforcer l'apprentissage en classe si elles deviennent partie intégrante de l'équipe éducative.

Dans de nombreuses écoles, malheureusement, le travail de ces personnes consiste principalement à aider les élèves ayant des besoins spéciaux. Elles interviennent directement auprès de ces élèves et travaillent moins avec les enseignants de la salle de classe ordinaire; elles s'acquittent d'une variété de tâches très valables, ciblant les difficultés d'apprentissage d'un enfant, un problème de comportement, une difficulté en lecture ou une déficience particulière.

Autrement dit, nous avons besoin que les dirigeants du milieu scolaire et pédagogique considèrent ces 3 400 membres du personnel qui travaillent dans le secteur des services aux élèves et dans des domaines connexes, comme des vecteurs de l'amélioration de la qualité de l'éducation au Nouveau-Brunswick, non seulement en s'occupant des élèves qui font face à des difficultés, mais aussi en travaillant en tant que membres de l'équipe noyau de l'école pour faire en sorte que chaque élève puisse réussir.

Les investissements que nous ferons dès lors dans ce domaine généreront la valeur ajoutée que nous recherchons. Cet effet ne s'est pas encore produit. Après 25 années d'inclusion officielle dans les écoles, il est temps de faire place à ce type de leadership. Le « Plan d'action » qui suit nous aidera à atteindre cet objectif.

Recommandations

Les recommandations suivantes constituent les éléments d'un « plan d'action » visant à améliorer et à renforcer les stratégies qui feront en sorte que les écoles du Nouveau-Brunswick puissent être à la fois inclusives et très efficaces. Elles s'appliquent aux deux secteurs du système scolaire de la province; les différences entre les secteurs francophone et anglophone seront précisées, le cas échéant. La « Définition de l'inclusion » adoptée en novembre 2009 a orienté l'élaboration de ce plan d'action et, par conséquent, englobe inclusion et qualité pour tous les élèves.

1. Leadership

Il existe une corrélation directe entre la solidité de l'inclusion scolaire et les valeurs des dirigeants en éducation. Autrement dit, lorsque l'inclusion scolaire est considérée comme prioritaire par les dirigeants du Ministère et des districts, ainsi que par les directeurs des écoles, les élèves sont mieux intégrés et les enseignants reçoivent un meilleur soutien pour s'acquitter de leurs tâches. Par conséquent, un leadership efficace, fondé sur des principes, est essentiel à la réussite des élèves et des enseignants, et par le fait même, des écoles.

- 1.1 Le ministre de l'Éducation et du Développement de la petite enfance publiera un énoncé de politique officiel qui se fondera sur l'engagement du gouvernement provincial en ce qui a trait à l'inclusion scolaire, formulé dans la *Loi sur l'éducation*, de même que sur la « Définition de l'inclusion scolaire » approuvée en novembre 2009. La politique sur l'inclusion scolaire abordera toutes les questions relatives à la mise en place de programmes et de pratiques efficaces dans le système d'éducation du Nouveau-Brunswick et dans les écoles de la province. L'élaboration de l'énoncé de politique sera terminée d'ici le 1er mai 2012.
- 1.2 Les exigences fondamentales concernant les personnes qui occupent des postes de direction au sein du système scolaire du Nouveau-Brunswick portent sur les attitudes, les connaissances et les compétences requises pour la pratique de l'inclusion scolaire. Le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance (MÉDPE) doit imposer ces exigences à toutes les personnes qui occupent les postes de direction dans les écoles et les districts, de même qu'au personnel du MÉDPE responsable des programmes, de l'évaluation et des domaines connexes. Ces connaissances et compétences doivent devenir des critères dans le processus de recrutement et d'affectation.
- 1.3 Les « services aux élèves » actuels recevront le nouveau nom de « services de soutien en éducation ». Le secteur des services aux élèves donne actuellement accès à des enseignants-ressources, à des conseillers en orientation, à des assistants en éducation, à des travailleurs scolaires de soutien, à des mentors en comportement et à des psychologues, ainsi qu'à des membres du personnel qui offrent un soutien aux enseignants relativement à la diversité des apprenants et des services d'intervention.
- 1.4 L'équipe des services de soutien en éducation de l'école sera élargie pour inclure tous les postes mentionnés ci-dessus, à la recommandation 1.3, de même que d'autres employés dont le rôle principal consistera à fournir des services d'intervention ou d'accompagnement aux enseignants de la salle de classe et aux élèves. Elle comprendrait aussi notamment les enseignants d'appui à l'éducation (EAÉ) en littératie et en numératie, les mentors en francisation (dans les écoles francophones) et les intervenants en éducation des Premières Nations.
- 1.5 Chaque district nommera un directeur des services de soutien en éducation (SSÉ) qui assurera le leadership de ce domaine crucial du programme. Cette personne travaillera sous l'autorité du directeur général, et le poste sera de niveau égal à ceux des directeurs de l'équipe d'administrateurs du district scolaire.
- 1.6 Le MÉDPE présentera une requête de modification de la politique 610 – « Exigences du certificat d'aptitude à la direction des écoles », afin que soit inclus un module obligatoire à l'article 6.2 – b, « Inclusion scolaire : pratiques et stratégies en matière de leadership ». Le contenu du module doit être basé sur les aptitudes et connaissances répertoriées, et élaboré par des membres du personnel du MÉDPE en collaboration avec les districts scolaires; il doit également s'inspirer des normes suggérées par le *Council for Exceptional Children*. Cette démarche sera achevée d'ici le 31 décembre 2012.
- 1.7 Le MÉDPE négociera une entente avec les universités de la province afin de veiller à ce que les programmes d'études supérieures en direction et administration d'écoles comprennent au moins un cours obligatoire sur la diversité des élèves et l'inclusion scolaire. Cette entente devra être conclue d'ici décembre 2012.
- 1.8 Le MÉDPE et les districts scolaires assureront le leadership en veillant à ce que tous les enseignants atteignent et utilisent des normes de pratique qui témoignent de l'engagement du Nouveau-Brunswick à l'égard de l'inclusion scolaire. La formation requise pour atteindre le niveau de compétence nécessaire doit être continue sur la base d'un cycle de trois à cinq ans. Elle devrait être offerte au moyen de canaux comme les journées de planification scolaire, les programmes de mentorat pour les enseignants débutants et d'autres approches semblables.
- 1.9 Le plan provincial d'amélioration, les plans d'amélioration des districts et les plans d'amélioration des écoles doivent inclure des mesures évidentes de soutien, de renforcement et de rehaussement de la capacité des écoles à être inclusives et à s'adapter à la diversité des élèves de même qu'aux multiples besoins de ceux-ci en matière d'apprentissage.

- 1.10 Le MÉDPE appuiera le développement du leadership au sein de l'équipe des services de soutien en éducation (services aux élèves) en créant un poste additionnel de responsabilité (PAR) qui sera attribué à au moins un enseignant-ressource dans une école disposant d'au moins un (1) poste à temps plein. De nombreuses écoles disposent de plus d'un poste équivalent temps plein (ETP) et la désignation de PAR conférerait à ces postes un rôle manifeste de leadership que la pratique actuelle ne procure pas. Le titulaire du PAR sera, entre autres, chargé de nommer les assistants en éducation en collaboration avec le directeur de l'école. Un grand nombre d'écoles, généralement de niveau secondaire, choisissent de confier cette tâche à un PAR, mais cette décision émane habituellement du directeur et non pas d'une approche systémique. Les écoles qui ont instauré un PAR ont signalé que cela fonctionnait bien en mettant en valeur la dimension du leadership, d'autant plus que le partage de la responsabilité pertinente à l'échelle de l'école permet aux enseignants chargés de cette tâche de fournir à leurs collègues l'appui dont ils ont besoin, et ainsi de favoriser l'apprentissage des élèves et l'amélioration des méthodes pédagogiques.

Se reporter à la recommandation 2.1.

2. Rôles et responsabilités

Il sera nécessaire de revoir les rôles et responsabilités des enseignants qui travaillent avec les enseignants de salle de classe et leur offrent du soutien dans les écoles du Nouveau-Brunswick. Il existe des divergences considérables dans les critères de sélection des enseignants pour pourvoir ces postes, d'un district et d'une école à l'autre.

Il est de première importance de préciser les exigences en matière d'expérience et de formation, et de clarifier la définition des tâches de ces enseignants qui seront alors aptes à participer activement à la réussite des élèves ainsi que des enseignants. Il existe en outre des chevauchements considérables dans les tâches des divers postes.

- 2.1 Les équipes des services aux élèves recevront le nouveau nom d'« équipes de soutien en éducation » pour mettre en évidence le fait que le rôle principal des membres de ces équipes est de fournir des services d'encadrement et d'accompagnement ainsi que de la formation et du soutien aux enseignants de salle de classe en ce qui a trait aux adaptations, aux stratégies pédagogiques et à d'autres pratiques connexes en salle de classe, afin de garantir que tous les élèves reçoivent des services inclusifs et de procurer les services personnalisés répondant aux besoins individuels des élèves, le cas échéant. Les membres de l'équipe de soutien en éducation doivent donc participer à la création des programmes d'études et des initiatives à l'échelon du Ministère, des districts et des écoles. Outre les administrateurs, l'équipe de soutien en éducation comprend les membres nommés au point 2.2 ci-dessous, auxquels s'ajoutent les professionnels suivants :

- psychologues scolaires;
- travailleurs sociaux des services de soutien en éducation;
- intervenants en éducation des Premières Nations;
- spécialistes en matière de comportement et d'intervention scolaire; et
- autres, par exemple, des orthophonistes.

Se reporter à la recommandation 5.3.

- 2.2 Les membres du personnel dont le rôle principal consiste à fournir un soutien aux enseignants de salle de classe à divers titres seront désignés par l'appellation d'« Enseignant d'appui à l'éducation » qui remplacera les dénominations actuelles, comme celles d'enseignant-ressource, de conseiller en orientation, d'enseignant principal en littératie et d'enseignant principal en numératie. Ces enseignants d'appui à l'éducation recevront des responsabilités dans des domaines spécifiques :

- enseignant d'appui à l'éducation-ressource, anciennement enseignant-ressource;
- enseignant d'appui à l'éducation-orientation¹;

1 Pour le secteur francophone – se reporter à la description des postes de conseiller en orientation et de conseiller d'orientation professionnelle des écoles secondaires; pour le secteur anglophone, se reporter à la description des rôles pertinents au programme d'orientation globale et scolaire.

- enseignant d'appui à l'éducation-littératie, anciennement enseignant en littératie²;
- enseignant d'appui à l'éducation-francisation;
- enseignant d'appui à l'éducation-numératie, anciennement enseignant en numératie³.

L'intégration des « enseignants d'appui à l'éducation » (cités plus haut) dans une équipe rehaussera les possibilités de contribution à la réussite des enseignants et des élèves. Les enseignants d'appui à l'éducation auront comme fonction principale de soutenir l'enseignant de salle de classe par l'encadrement, le coenseignement, la planification conjointe de méthodes pédagogiques et interventionnelles ainsi que la consultation. Les membres de l'équipe recevront des affectations particulières, mais ils travailleront de façon concertée en fonction d'une vision commune favorisant la collaboration et le soutien des pairs, la participation à la résolution de problèmes ainsi qu'à des stratégies et pratiques menant à la réussite des élèves et des enseignants. Le Ministère devrait établir ce même niveau d'intégration, de collaboration et de collégialité chez son personnel. Étant donné que, dans toute la province, l'accent est mis sur les compétences et les interventions favorisant la littératie, il y aurait lieu de créer un poste axé sur l'intervention, qui ferait le pont entre la Direction des programmes d'études et la Direction des services de soutien à l'éducation (services aux élèves).

2.3 Le MÉDPE, en collaboration avec les districts, définira des normes relatives aux compétences et aux connaissances pour les enseignants d'appui à l'éducation. Ces normes serviront à la certification des enseignants qui souhaiteraient remplir les fonctions précitées. Elles comprendraient un ensemble de facteurs comme les études, l'expérience, la formation supplémentaire, les aptitudes pour l'encadrement et la collaboration, et les applications pratiques de stratégies d'inclusion.

2.3.1 Les enseignants qui proposeront leur candidature à un poste d'enseignant d'appui à l'éducation devront posséder au moins trois années (et préférablement cinq années) d'expérience d'enseignement en salle de classe, attestées par le directeur de l'école et le directeur général.

2.3.2 Ils devront également détenir un diplôme de maîtrise, ou une formation équivalente, dans un domaine pertinent, ou s'engager à obtenir ce diplôme au cours des trois prochaines années d'après un plan soumis au directeur général.

Se reporter aux recommandations 7.10.1 et 7.10.3.

2.4 Le MÉDPE et les districts scolaires doivent déployer des efforts soutenus et exhaustifs pour affecter du personnel qualifié à tous les postes d'enseignant d'appui à l'éducation. Il est particulièrement urgent de pourvoir les postes d'enseignant d'appui à l'éducation – ressource et d'enseignant d'appui à l'éducation – orientation dans certains districts. Une stratégie sera mise en œuvre pour attirer, recruter et former des enseignants d'appui à l'éducation, et les maintenir en poste. Cette initiative portera principalement sur la recherche permanente d'enseignants qui ont un intérêt pour ce travail et qui ont le potentiel pour réussir dans ce rôle. Les candidats retenus participeront à un processus d'intégration où ils recevront les orientations, la formation et l'encadrement nécessaires pour bien remplir leurs fonctions. Les séances de formation seront offertes dans les régions sur une base cyclique de deux ans afin de constituer un effectif d'enseignants d'appui à l'éducation compétents.

Se reporter à la recommandation 4.4.

2.5 Il sera nécessaire de réviser les descriptions de tâches actuelles afin de préciser les rôles et responsabilités des postes d'enseignant d'appui à l'éducation. Il y aura lieu d'établir une description de tâches commune dont le personnel des services de ressources humaines des districts se servira pour afficher et annoncer les postes à pourvoir. Le libellé de la description de tâches des postes d'enseignant d'appui à l'éducation devra être produit d'ici le mois de septembre 2012.

2.6 Le MÉDPE négociera avec la Fédération des enseignants du Nouveau-Brunswick (FENB) et la New Brunswick Teachers Association le retrait de la convention collective de l'exigence d'employer des suppléants pour remplacer des enseignants non affectés à une salle de classe. Les enseignants d'appui à l'éducation et les administrateurs des écoles ne devraient être remplacés que lorsqu'ils doivent assumer des fonctions d'enseignement en salle de classe durant une période où ils sont absents de l'école. La participation à des réunions professionnelles pertinentes à leurs rôles

2 Les rôles et responsabilités seront définis par les agents pédagogiques des services des programmes et des services de soutien en éducation du MÉDPE et des districts scolaires.

3 Les rôles et responsabilités seront définis par les agents pédagogiques des services des programmes et de soutien en éducation du MÉDPE et des districts scolaires.

et responsabilités entre dans le cadre de leurs fonctions et s'impose pour assurer l'élaboration et la mise en œuvre efficace des programmes.

- 2.7 Le MÉDPE élaborera un plan pour dissocier le poste de psychologue scolaire du Collège des psychologues du Nouveau-Brunswick. Cette démarche vise à remédier aux problèmes de recrutement et de maintien en poste des psychologues scolaires. Il y a actuellement une pénurie de psychologues détenteurs d'un diplôme de maîtrise pour pourvoir les postes vacants dans les districts scolaires. L'an dernier, les districts scolaires ont signalé l'existence d'une longue liste d'attente pour obtenir les services d'un psychologue. Il sera encore plus difficile de combler les besoins du système scolaire une fois que le Collège des psychologues aura adopté l'exigence imminente voulant que tous ses futurs membres soient titulaires d'un doctorat.
- 2.7.1 Les qualifications et le droit d'exercice des psychologues scolaires devraient relever du MÉDPE. Par conséquent, il sera nécessaire de décréter une nouvelle désignation pour ces professionnels.
- 2.7.2 Le MÉDPE devra négocier avec les universités de la province la mise sur pied d'un programme de maîtrise pour former des psychologues scolaires.
- 2.8 Le rôle d'assistant en éducation doit être clairement défini, particulièrement en ce qui a trait à l'éventail des tâches comprises dans ce poste.
- 2.8.1 Le document provincial sur les normes et l'évaluation des assistants en éducation (mai 1994) doit être révisé et mis à jour pour témoigner des réalités et des besoins actuels. La révision devra prendre en compte le soutien fourni par ces employés sur le plan éducatif et dans la salle de classe. Cette démarche devra également être menée dans le respect de la convention collective de la section locale 2745 du Syndicat canadien de la fonction publique (SCFP).
- 2.8.2 Les lignes directrices révisées doivent préciser les rôles et les modalités d'attribution des postes. Les priorités additionnelles comprennent notamment le placement de personnes qualifiées dans les postes qui leur conviennent, l'acquisition de nouvelles compétences, les processus de vérification, la souplesse dans l'attribution des mandats et d'autres éléments connexes.
- 2.8.3 Les résultats de l'étude sur l'emploi du temps des enseignants-ressources, achevée en octobre 2011, laissent croire qu'un grand nombre d'enseignants de l'équipe des services de soutien en éducation consacrent une proportion considérable de leur temps à des tâches administratives au détriment de leur rôle principal qui consiste à s'occuper de questions portant sur l'enseignement et l'apprentissage avec les élèves et les enseignants. Le MÉDPE devrait instaurer un cadre pour attribuer certaines tâches administratives à un ou à plusieurs assistants en éducation affectés à une école afin que les enseignants-ressources puissent se consacrer à leur travail auprès des enseignants et des élèves, autant que possible.
- 2.9 Une stratégie de communication sera élaborée pour informer le public sur les fonctions et les responsabilités de l'équipe de soutien en éducation en ce qui a trait aux programmes individuels des élèves. Cette stratégie renseignera les parents, les partenaires et les intervenants par le truchement du site Web du MÉDPE, de dépliants, de communiqués de presse, de réunions d'associations et d'autres vecteurs semblables. Il importe que les parents, les enseignants et les professionnels de la santé et du travail social comprennent bien que la satisfaction des besoins variés des élèves est un effort collaboratif qui requiert la participation concertée de tout le personnel de l'école.

Se reporter à la recommandation 5.8.

3. Enseignement et apprentissage

Il est essentiel que tous au sein du système scolaire aient une compréhension commune et approfondie de la philosophie et des pratiques exemplaires relatives à l'inclusion. Les pratiques exemplaires en matière d'inclusion scolaire doivent influencer sur les décisions concernant le perfectionnement professionnel, l'élaboration des programmes d'études et la pédagogie. Toute planification pédagogique visant à établir ce qu'il y a de mieux pour les élèves doit se fonder sur les recherches empiriques dans ce domaine. Il est nécessaire d'instaurer une responsabilité et une modification du paradigme qui comprend les méthodes traditionnelles d'enseignement et de répartition en classes homogènes. Le MÉDPE, les districts et les écoles doivent offrir aux enseignants et aux administrateurs des occasions de revoir les méthodes pédagogiques et d'engager une réflexion à ce sujet afin de mettre en application les pratiques exemplaires comme mode de fonctionnement quotidien. Les enseignants qui adoptent les

pratiques d'inclusion aideront les élèves à apprendre dans un milieu qu'ils partagent avec des pairs de leur âge et veilleront à ce que leurs besoins individuels d'apprentissage soient comblés. Ce n'est pas une mince tâche, mais il importe que chaque enseignant conçoive sa propre approche pour atteindre ce but.

- 3.1 Le MÉDPE élaborera des normes relativement à des pratiques d'inclusion efficaces fondées sur la définition de l'inclusion, d'ici le mois de juin 2012. Cette démarche établira clairement ce qu'est l'inclusion scolaire et ce qu'elle n'est pas.
 - 3.1.1 Le MÉDPE veillera à ce que ces normes soient intégrées aux indicateurs associés à l'amélioration de l'école.
 - 3.1.2 Les administrateurs scolaires établiront un processus permanent d'observation et de débriefage auprès des membres du personnel sur les valeurs associées à une philosophie d'inclusion scolaire en vue de favoriser des pratiques efficaces à cet égard.
 - 3.1.3 Le MÉDPE et les districts établiront conjointement les normes pertinentes pour les pratiques d'inclusion en salle de classe. Ces normes serviront aux administrateurs scolaires pour évaluer efficacement les pratiques en salle de classe. Le « Framework for Teaching » (cadre de référence pour l'enseignement) du groupe Danielson constituerait une ressource utile à cette fin.
- 3.2 Le MÉDPE doit veiller à ce que les membres du personnel dont les rôles comprennent la conception de programmes, l'évaluation, le perfectionnement professionnel et des domaines connexes possèdent une compréhension approfondie des pratiques d'inclusion scolaire, de la pédagogie différenciée et de la conception universelle de l'apprentissage, et appliquent ces connaissances. Les renseignements relatifs au développement doivent être incorporés dans les lignes directrices des programmes de la maternelle à la douzième année.
- 3.3 Le MÉDPE et les districts scolaires doivent concevoir une stratégie commune en vue de valider la personnalisation pour les élèves comme pratique légitime dans les écoles de niveaux intermédiaire et secondaire. Cette démarche représente un défi considérable étant donné que la perspective qui prévaut actuellement est davantage axée sur les programmes que sur les élèves. Durant nos consultations, un grand nombre de personnes ont signalé que ce changement exige une modification du paradigme qui n'a pas été réalisée à un niveau adéquat dans les écoles du Nouveau-Brunswick.

Se reporter à la recommandation 10.

- 3.3.1 Les administrateurs des écoles de niveaux intermédiaire et secondaire doivent faire en sorte que la planification des activités pédagogiques se fonde sur des méthodes d'enseignement qui motivent les élèves et offrent des activités concrètes et dynamiques pour **toutes** les classes et dans **tous** les cours.
 - 3.3.2 Le MÉDPE et les districts scolaires doivent veiller à ce que tous les élèves soient en mesure de choisir leurs cours du secondaire d'après leurs buts et champs d'intérêt personnels. Les personnes chargées de la conception des cours doivent tenir compte de cette réalité et offrir aux enseignants et aux élèves des voies vers la réussite dans un cadre d'inclusion scolaire.
- 3.4 Les activités d'enrichissement stimulent et améliorent les expériences d'apprentissage; c'est pourquoi il est essentiel qu'elles soient offertes à **tous** les élèves par le truchement de la pédagogie différenciée. Les activités qui ont recours à des fondements de planification comme la triade d'enrichissement procurent à tous les élèves de meilleures possibilités d'apprentissage selon leurs capacités individuelles. Les activités prévues pour répondre aux besoins des élèves doués et talentueux devraient être réalisées dans un milieu d'apprentissage commun et être accessibles à tous. Il y a lieu d'élaborer des plans d'apprentissage personnalisés (PAP) à l'intention des élèves dont les résultats dépassent les objectifs du programme régulier à un point où il serait nécessaire d'établir une planification formelle. Aucuns frais additionnels ne devraient être imputés aux élèves pour les programmes d'enrichissement offerts durant les heures de classe.

Se reporter à la recommandation 8.1.

- 3.5 Il sera nécessaire de mettre sur pied un modèle bien structuré d'encadrement et d'accompagnement afin que les enseignants de salle de classe, les enseignants d'appui à l'éducation et les administrateurs scolaires de tous les niveaux puissent recevoir de la formation et du soutien pour entreprendre avec confiance la mise en œuvre des pratiques d'inclusion scolaire pour tous les élèves. Ce modèle doit être axé sur l'acquisition de connaissances et d'aptitudes, le déploiement de stratégies et un encadrement efficace afin que les enseignants puissent appliquer ces éléments

dans la salle de classe. Le modèle susmentionné doit comprendre un enseignement spécifique et explicite des valeurs intrinsèques de l'inclusion scolaire. Ce processus comportera également une planification délibérée et exigera l'obtention d'un financement spécifique, le cas échéant. Cela est considéré comme un élément critique dans les écoles secondaires.

Se reporter à la recommandation 10.1.

- 3.6** Le MÉDPE établira une politique sur le redoublement. La recherche n'appuie pas le redoublement parce qu'il est inefficace et souvent contreproductif par rapport à l'amélioration du niveau de réussite des élèves. S'il est nécessaire de l'envisager dans certains cas particuliers, il faudra alors établir un plan précis justifié par des objectifs et des mécanismes de responsabilité pertinents.
- 3.6.1** En raison de ce qui précède et au lieu du redoublement, il faudrait offrir constamment aux élèves, de la maternelle à la dixième année, de multiples occasions d'intervention et de soutien accompagnées de fréquentes évaluations des progrès suivies des ajustements appropriés qui en découlent, visant la consolidation des aptitudes au fil des progrès de l'élève. Aucune forme de redoublement ne devrait s'appliquer aux élèves de la maternelle à la neuvième année du secteur francophone, ni aux élèves de la maternelle à la dixième année du secteur anglophone. Sont compris dans cette recommandation les élèves qui suivent un PAP.
- 3.6.2** En ce qui concerne les élèves de la dixième à la douzième année du secteur francophone et ceux de la onzième et de la douzième année du secteur anglophone, le système de crédits en place devrait permettre de personnaliser le nombre de cours et la somme de travail en fonction des besoins individuels d'apprentissage des élèves et de leur capacité à gérer le contenu des matières en tout temps.

Se reporter à l'annexe 11.a — Rapport de Ben Levin (2011) sur le redoublement.

- 3.7** Le MÉDPE, les districts et les écoles offriront des interventions exhaustives aux élèves de la maternelle à la troisième année afin qu'ils puissent acquérir des compétences en littératie. Les écoles du Nouveau-Brunswick ont affiché un taux considérable de réussite à cet égard au cours des dernières années. Cette constatation correspond aux résultats de recherches qui signalent que la transition de la phase « apprendre à lire » (de la maternelle à la troisième année) à celle de « lire pour apprendre » (la quatrième année et les années suivantes) est cruciale. Il est recommandé de mettre l'accent sur des stratégies visant des compétences précoces en littératie.
- 3.8** Il sera nécessaire d'avoir recours à des stratégies et interventions fondées sur des faits probants qui peuvent être déployées dans le milieu d'apprentissage commun pour remédier aux préoccupations concernant les élèves de la quatrième à la douzième année éprouvant des difficultés en lecture.
- 3.8.1** Les enseignants des classes de la quatrième à la douzième année ont besoin d'une formation exhaustive quant aux stratégies portant sur la littératie afin de pouvoir être en mesure d'exercer une surveillance des élèves encore aux prises avec des difficultés en lecture, d'évaluer leurs progrès et de les guider.
- 3.8.2** Les enseignants-ressources offrant un soutien en salle de classe devraient guider l'application des pratiques pédagogiques différenciées.

4. Perfectionnement professionnel

Les occasions de perfectionnement professionnel offertes aux membres du personnel constituent des éléments vitaux dans un système d'éducation efficace. Les enseignants et, par le fait même les écoles, en retirent les ressources nécessaires pour répondre aux besoins en constante évolution d'une population d'élèves diversifiée. Il importe que les objectifs de perfectionnement professionnel pour tous les membres du personnel reflètent la philosophie d'inclusion scolaire intégrée dans le milieu d'apprentissage et mettent l'accent sur le travail d'équipe. Les mesures présentées ci-dessous portent spécifiquement sur ce domaine.

- 4.1** Le MÉDPE doit exercer une surveillance des programmes universitaires de formation en pédagogie pour veiller à ce qu'ils préparent adéquatement leurs étudiants aux défis de l'enseignement dans une école inclusive. Il est recommandé que le comité consultatif ministériel sur la certification des enseignants produise un rapport annuel sur les progrès réalisés vers l'atteinte de cet objectif.

- 4.2 Le personnel de l'éducation au sein du MÉDPE et des districts scolaires nécessite une formation axée sur les répercussions de l'inclusion scolaire dans leurs domaines de responsabilité; il s'agit plus précisément du personnel affecté à l'élaboration des programmes d'études, à l'évaluation, à l'inspection des écoles, au transport et aux finances, et de celui travaillant dans les écoles communautaires. Il est essentiel que l'inclusion dans tous les services constitue un élément explicite des plans et portfolios de travail des différentes directions.
- 4.3 Le MÉDPE, en collaboration avec les districts, élaborera et mettra en œuvre une initiative de partenariat et de réseautage interécoles et interdistricts. Il est fortement recommandé d'investir dans des structures de soutien à la collaboration entre des regroupements de trois à cinq écoles, visant explicitement le renforcement des normes de pratique présentées dans la « Politique sur l'inclusion scolaire » et la définition de l'inclusion.

Les mesures recommandées pour la mise en œuvre de cette stratégie sont les suivantes.

- Utiliser le modèle de la « communauté de perfectionnement professionnel ».
 - Créer des réseaux d'équipes en fonction des forces et des besoins de chaque école, de façon à maximiser les avantages de la collaboration pour toutes les parties.
 - Fournir un financement pour couvrir les frais de base de chaque école ou réseau.
 - Mettre sur pied au moins un réseau par district.
 - Utiliser cette approche de croissance professionnelle pour les dirigeants des écoles et le personnel des écoles secondaires.
- 4.4 Le MÉDPE et les districts scolaires mettront sur pied un programme provincial de recrutement et de formation qui sera offert dans les régions pour les nouveaux enseignants d'appui à l'éducation-ressource. Les enseignants compétents possédant un minimum de cinq ans d'expérience seront admissibles à un programme de formation de 12 mois. Dans le cadre de ce programme, il est recommandé d'offrir de 14 à 16 modules répartis comme suit :
- quatre modules sur deux jours durant les mois de juillet et d'août (premier été);
 - de six à huit modules durant l'année scolaire; et
 - quatre modules sur deux jours durant les mois de juillet et d'août (deuxième été).

Le MÉDPE concevra les modules en collaboration avec le personnel des districts; les composantes seront offertes à l'échelle de la province ou dans les régions, le cas échéant, et comprendront des options en ligne. Les enseignants qui réussiront la formation seront admissibles à des postes d'enseignants d'appui à l'éducation-ressource. Ce modèle pourra, en outre, être adapté pour les enseignants d'appui à l'éducation- littératie et à l'éducation-numératie.

- 4.5 Le MÉDPE et les districts scolaires doivent offrir des occasions de formation et de perfectionnement des compétences de manière spécifique à divers groupes d'employés pour répondre à leurs besoins en matière de méthodes d'inclusion scolaire.
- 4.5.1 Ils devront collaborer avec la section locale 2475 du SCFP pour établir et mettre en œuvre un plan de développement personnel et de perfectionnement des compétences à l'intention des assistants en éducation et des autres membres de ce groupe qui travaillent auprès des élèves. En outre, il faudra offrir des options à l'échelon des écoles et des districts, de même que des cours en ligne spécialement conçus. Les thèmes fondamentaux de la formation incluraient notamment :
- l'assistant en éducation et l'enseignant de salle de classe : collaboration et travail d'équipe;
 - les principales stratégies d'inclusion;
 - la compréhension des problèmes de santé mentale;
 - le travail auprès d'enfants ayant des problèmes de comportement; et
 - la promotion de l'autonomie des élèves.
- 4.5.2 Les psychologues scolaires, les travailleurs sociaux et les autres professionnels membres du personnel de soutien relevant du MÉDPE nécessitent du temps ainsi que des fonds réservés pour leurs activités de croissance professionnelle et de perfectionnement des compétences.

Se reporter à la recommandation 5.3.

4.5.3 Les districts scolaires doivent prévoir un minimum de quatre séances de formation par semestre (huit par année scolaire) à l'intention des enseignants d'appui à l'éducation. Ils offriront ainsi un calendrier solide de séances de perfectionnement des connaissances et des compétences en vue d'assurer la croissance professionnelle. Au cours de nos rencontres de consultation, des représentants des écoles et des districts nous ont révélé qu'ils n'avaient pu offrir autant de formation et de soutien aux enseignants titulaires de ces postes qu'ils croyaient nécessaires. La formation devient prioritaire en raison d'un certain nombre de facteurs :

- le roulement continu du personnel et le besoin d'orientation et d'encadrement qui en découle;
- les nouveaux domaines de compétences pour répondre aux besoins des écoles, des enseignants et des élèves;
- la nécessité de mettre l'accent sur les principales responsabilités quant aux rôles et d'assurer une prestation efficace de soutien; et
- le fait d'apprendre et d'échanger avec des pairs, d'effectuer le même travail dans différentes écoles et de fournir du soutien en résolution de problèmes.

5. Structures de collaboration

La composition des salles de classe au Nouveau-Brunswick s'est modifiée au cours des 25 dernières années et reflète maintenant une plus grande diversité dans la population d'élèves. L'enseignant de salle de classe travaille avec un éventail de personnes différentes afin de mieux répondre aux besoins des élèves dans le milieu d'apprentissage commun. Les membres de l'équipe scolaire mettent à contribution leurs compétences et connaissances spécifiques pour offrir du soutien aux enseignants et à leurs élèves. Chaque école doit disposer d'un processus clairement défini de collaboration et de travail d'équipe.

5.1 Les équipes de soutien en éducation (ÉSÉ) dans les écoles doivent se servir de procédés précis quant à la planification et à la résolution de problèmes avec les enseignants et les assistants en éducation. La pyramide d'interventions, tant sur le plan pédagogique que comportemental, constitue une base efficace pour l'analyse des mesures de soutien nécessaires. Le MÉDPE et les districts veilleront à ce que toutes les ÉSÉ des écoles reçoivent une formation en matière de résolution de problèmes au cours des trois prochaines années.

5.2 Il est nécessaire de disposer de stratégies efficaces de collaboration entre les organismes et les ministères qui interviennent auprès des élèves en matière d'éducation, de santé physique et mentale et de services sociaux afin d'éliminer les délais d'attente déraisonnables pour fournir les services aux élèves. Le programme de **prestation de services intégrés (PSI)** cible ce besoin. Le projet de PSI a été approuvé au mois de juin 2010 et, à la suite d'une année de planification et d'organisation, les services ont été offerts dans le district scolaire no 10 au mois de septembre 2011 et dans le district scolaire no 9 au mois de novembre 2011. Il s'agit d'un projet pilote de deux ans dans ces deux districts, qui fera l'objet d'une évaluation formelle à l'automne 2013. Les représentants des écoles ont exprimé des inquiétudes à l'égard de ce projet durant notre consultation à l'échelle provinciale, étant donné qu'il n'existe pas de projections ni d'informations au sujet du calendrier et des méthodes qui seront employées pour étendre ce programme aux autres districts scolaires. Il est recommandé que le MÉDPE prenne les mesures suivantes pour remédier à ces préoccupations :

- effectuer une évaluation du programme au mois de juillet 2012 afin de déterminer si les projets pilotes atteignent les objectifs;
- dans l'affirmative, maintenir les projets pilotes pour une deuxième année (2012–2013) et, durant ce temps, élaborer un plan de mise en œuvre dans tous les districts de la province;
- amorcer les préparatifs de la mise en œuvre à l'échelle de la province à compter du mois de septembre 2013;
- terminer la mise en œuvre complète du programme dans toute la province pour le mois de septembre 2014; et
- Dans le cas où l'initiative de PSI ne satisferait pas aux objectifs du programme, il y aura lieu de créer un nouveau cadre, de le mettre à l'essai, puis de l'instaurer à l'intérieur d'une période d'un an pour répondre aux besoins des élèves et du système scolaire.

Remarque : *Une période de mise en œuvre s'étendant à plus d'un an excède la moyenne que révèlent les études sur les modifications systémiques (Fullan, 2010) et compromet la réussite du programme alors que des changements dans les priorités d'ordre stratégique, financier et politique peuvent survenir au cours du délai supplémentaire.*

- 5.3 Les membres du personnel des **services de soutien à l'éducation (SSÉ)** qui relèvent actuellement du ministère du Développement social (MDS), soit les psychologues et les travailleurs sociaux, devraient immédiatement passer sous l'égide du MÉDPE avec les fonds correspondants pour maintenir ces postes. Ce transfert offrira les orientations et les précisions nécessaires à ces professionnels pour assumer leur rôle en matière de soutien aux enfants d'âge scolaire et aux enseignants des écoles qu'ils fréquentent.
- 5.3.1 Le transfert des SSÉ du MDS au MÉDPE devrait être effectué dans les meilleurs délais et achevé le 1er avril 2013 au plus tard.
- 5.3.2 Les orthophonistes dont les fonctions ciblent la prestation de services aux enfants d'âge scolaire et qui relèvent actuellement du ministère de la Santé par l'intermédiaire des deux régies régionales de la santé du Nouveau-Brunswick, devraient passer sous l'autorité des SSÉ, donc du MÉDPE. Ce transfert de postes et du financement connexe vers le MÉDPE devrait également être achevé d'ici le 1er avril 2013. Ce processus devrait aussi inclure les orthophonistes et les travailleurs de soutien affectés au programme de développement précoce du langage, « Parle-moi », dans le contexte des services hospitaliers extramuraux.
- 5.3.3 Le MÉDPE travaillera en collaboration avec le ministère de la Santé pour veiller à ce que d'autres professionnels qui relèvent du ministère de la Santé, mais dont les fonctions comprennent le travail auprès d'élèves dans les écoles — ergothérapeutes, physiothérapeutes et orthophonistes (Programme extramural du Nouveau-Brunswick), audiologistes (secteur hospitalier), infirmières du programme « Apprenants en santé » et infirmières scolaires (santé publique) — soient disponibles et réceptifs aux besoins des enfants, de leurs familles et des enseignants, et qu'ils fournissent les services professionnels aux personnes redirigées vers eux par aiguillage.
- 5.3.4 Le MÉDPE maintiendra une étroite collaboration avec le ministère de la Santé quant aux écarts perçus dans les services offerts par les infirmières aux enfants d'âge scolaire par l'intermédiaire du programme « Apprenants en santé » et des autres programmes pilotés par les infirmières scolaires par le truchement des services de santé publique. Les écoles ont signalé que cette collaboration était essentielle dans certaines circonstances, comme des besoins médicaux complexes, des problèmes liés aux médicaments, la gestion du diabète, la santé sexuelle et autres cas. Les dirigeants des écoles souhaitent obtenir une description précise du rôle de ces infirmières et aimeraient que des infirmières supplémentaires soient recrutées pour pourvoir les postes vacants afin de remplir le mandat qui leur est confié.
- 5.4 Dans le secteur anglophone, le MÉDPE devra procéder à un examen et à une réévaluation des services actuellement offerts par la **Commission de l'enseignement spécial des provinces de l'Atlantique (CESPA)** grâce à des subventions du Ministère. Par l'intermédiaire de la CESPA, le Nouveau-Brunswick offre des services aux enfants et aux jeunes sourds, sourds et aveugles, malentendants, aveugles ou malvoyants. Il est essentiel de maintenir un degré élevé de services; il est toutefois nécessaire d'examiner les programmes et les options de prestation des services dans le contexte actuel. Par conséquent, l'examen devrait cibler les éléments suivants :
- déterminer les mécanismes les plus efficaces de maintien des services aux élèves, aux familles et aux enseignants, et
 - assurer une efficacité maximale de financement pour ces services.
- 5.4.1 Les enseignants itinérants ou les membres du personnel du Nouveau-Brunswick qui assurent des services pour les élèves aveugles ou malvoyants et les élèves sourds ou malentendants devraient être embauchés par le MÉDPE, affectés dans les écoles en fonction des besoins et, par conséquent, devenir membres de la New Brunswick Teachers Association (NBTA), à l'instar des enseignants du secteur francophone qui sont des employés du MÉDPE et sont membres de l'Association des enseignantes et des enseignants francophones du Nouveau-Brunswick (AEFNB).
- 5.4.2 Le MÉDPE devrait revoir l'approche de financement global pour les services de la CESPA et favoriser plutôt une approche selon laquelle il achèterait de la CESPA les services spécifiques requis, comme l'évaluation spécialisée, les programmes et les services liés aux ressources pédagogiques.
- 5.5 Le MÉDPE élaborera un plan afin que les enseignants d'appui à l'éducation-ressource puissent obtenir de l'aide pour s'acquitter des soins très exigeants en matière de santé requis par certains élèves. Les représentants des districts et les directeurs des écoles ont indiqué être extrêmement mal à l'aise du fait que l'on s'attende maintenant à ce que les enseignants et les assistants en éducation exécutent des tâches qui seraient effectuées plus adéquatement par des professionnels de la santé. Ce plan sera mis au point en collaboration avec le ministère de la Santé et devra être achevé d'ici le mois de septembre 2013.

- 5.6 Le MÉDPE veillera à ce que l'Institut national canadien pour les aveugles (INCA) soit reconnu dans les districts scolaires et les écoles en tant que partenaire important des efforts continus visant à offrir des services appropriés aux élèves aveugles et malvoyants. Cette collaboration permettra une meilleure transition des élèves vers la vie dans la communauté à la fin de leurs études secondaires. L'INCA a relevé cette préoccupation, alors, il sera nécessaire de maintenir des relations de collaboration avec les associations de parents, les organismes de promotion des droits des personnes handicapées et les organismes offrant des services aux personnes handicapées.
- 5.7 Le MÉDPE appuiera la poursuite des initiatives de formation relatives à l'autisme dans les deux secteurs. Cette formation ciblant les meilleures pratiques en matière d'inclusion doit être offerte aux enseignants d'appui à l'éducation-ressource et aux assistants en éducation, de même qu'à d'autres membres du personnel, le cas échéant, en vue d'assurer un soutien de qualité grâce à des stratégies et pratiques fondées sur des faits probants.

Se reporter à l'annexe 7 – Le point sur l'autisme dans le secteur anglophone.

- 5.8 Le MÉDPE établira un plan de marketing interministériel afin d'informer les communautés au sujet des initiatives d'inclusion dans les écoles du Nouveau-Brunswick. Une campagne qui pourrait s'intituler « Célébrons nos initiatives inclusives »* appuiera et améliorera la compréhension et le soutien que les parents et les partenaires de l'éducation fournissent au personnel des écoles en vue du succès de ce programme. Le plan devra être achevé d'ici le 20 mai 2013.

** Remarque : « Célébrons nos initiatives inclusives » est une initiative Web invitant les élèves, les enseignants et d'autres personnes à décrire et vanter les pratiques mises en place dans les salles de classe et les écoles, visant à promouvoir la diversité et l'inclusion. Des blogues courts et des vidéos YouTube permettraient de réaliser cette initiative à peu de frais.*

Se reporter à la recommandation 2.9.

6. Équité

Les programmes d'études provinciaux du Nouveau-Brunswick sont offerts équitablement à tous les élèves dans un milieu d'apprentissage commun, inclusif, composé de pairs de leur âge qui proviennent de leur propre voisinage. Tous les élèves, peu importe leur statut socioéconomique, leur orientation sexuelle, leur culture, leur lieu de résidence, leurs points forts et leurs défis ont le droit de recevoir une éducation appropriée.

- 6.1 Le MÉDPE, les districts scolaires et les écoles feront preuve d'adhésion à des valeurs communes relatives à la diversité culturelle, par le truchement de politiques, de programmes et de pratiques.
- 6.1.1 Les programmes des écoles du Nouveau-Brunswick favoriseront une sensibilisation des élèves à l'appréciation des trois cultures fondamentales de même qu'à d'autres ethnies enrichissantes.
- 6.1.2 Le MÉDPE nommera un représentant des communautés des Premières Nations et de l'Association multiculturelle du Nouveau-Brunswick au Comité consultatif provincial des programmes d'études (CCPPÉ), de sorte que les perspectives de ces citoyens soient représentées.
- 6.1.3 Par l'intermédiaire des travaux du CCPPÉ, le MÉDPE renforcera et favorisera la diversité en tant qu'avantage dans les écoles du Nouveau-Brunswick. Cette position du Ministère sera manifeste dans les programmes d'études et sera concrétisée par la fourniture de ressources, dont des livres et d'autres formes de matériel scolaire présentant un vaste éventail de cultures, d'orientations familiales et sexuelles ainsi que des personnes ayant des déficiences physiques et intellectuelles. Le renforcement des partenariats avec les familles, les associations culturelles et les organismes communautaires deviendra prioritaire.
- 6.1.4 Les représentants des Premières Nations (PN) et des communautés multiculturelles que nous avons rencontrés dans les groupes de discussion ont indiqué que le racisme constitue un problème constant pour les enfants dans nos écoles. Le MÉDPE, les districts et les écoles doivent fournir davantage d'occasions aux enseignants et aux autres membres du personnel de l'école d'acquérir des connaissances et de concevoir des stratégies pour combattre le racisme et créer un milieu scolaire accueillant et favorable pour les élèves de toutes les cultures. Il est recommandé de déployer des stratégies mobilisant les leaders et les aînés de ces communautés. Il serait également approprié d'explorer des possibilités d'établir, à cet égard, un partenariat avec la Division de la croissance démographique du ministère de l'Éducation postsecondaire, de la Formation et du Travail.

- 6.1.5** Le MÉDPE doit créer au moins un poste pour y désigner un éducateur de descendance autochtone qui travaillera dans les secteurs anglophone et francophone à promouvoir des programmes et des stratégies efficaces à l'intention des élèves des Premières Nations dans nos écoles. Les éducateurs qui seront ainsi nommés auront la responsabilité de fournir des apports appropriés aux unités d'élaboration des programmes d'études et d'évaluation, ainsi qu'aux services de soutien en éducation (services aux élèves).
- 6.1.6** Le MÉDPE mettra en œuvre, de concert avec les communautés des Premières Nations et les associations multiculturelles, un processus global de transition des élèves de ces communautés vers le système scolaire provincial. Ce plan offrira une structure aux élèves des Premières Nations qui passent des écoles des PN aux écoles provinciales. Il fournira également un cadre pour la transition des élèves d'autres communautés culturelles et linguistiques qui arrivent dans la province. Pour ce faire, on aura recours à une approche par équipes composées de membres du personnel scolaire et de représentants des communautés respectives.
- 6.2** Les élèves gais, lesbiennes, bisexuels et transsexuels (GLBT) représentent un segment de la population d'élèves qui se heurtent, par tradition, à des problèmes d'équité, dont le harcèlement, l'intimidation physique et psychologique et même l'agression physique à l'occasion. Le MÉDPE, les districts et les écoles doivent veiller à ce que des politiques et pratiques soient en place pour rehausser la compréhension à l'égard de ces élèves ainsi que leur acceptation, et leur fournir un soutien proactif de même qu'un traitement équitable dans les écoles du Nouveau-Brunswick.
- 6.3** La population des élèves est de plus en plus diversifiée dans les écoles du Nouveau-Brunswick. On y retrouve des élèves provenant de diverses communautés multiculturelles chez qui des difficultés liées à la langue peuvent entraver la réussite scolaire. Il importe de fournir à ces élèves un soutien efficace.
- 6.3.1** Les plans d'amélioration des écoles et des districts doivent comporter des mesures relativement à ces problèmes en fonction des besoins des populations des élèves.
- 6.3.2** Le MÉDPE veillera à ce qu'un financement adéquat soit affecté au soutien des enfants d'immigrants qui doivent recevoir une formation linguistique française ou anglaise, selon la langue de leur école. La formule actuelle de financement prévoit une somme de 600 \$ à cet effet, quels que soient les besoins de l'enfant. Des membres du personnel des districts et des écoles nous ont signalé que ce montant est généralement insuffisant pour offrir l'enseignement personnalisé dont l'élève a besoin afin d'acquérir une maîtrise adéquate d'une langue seconde. Il y a donc lieu d'augmenter les fonds disponibles pour chaque enfant afin de fournir un éventail de mesures de soutien. Par conséquent, il est recommandé que le programme offre un minimum de 600 \$ jusqu'à concurrence d'un montant maximal de 2 000 \$ par enfant. Les districts et les écoles doivent également inciter les bénévoles et les organismes communautaires à participer davantage au processus d'acquisition d'une langue seconde.
- 6.3.3** Le MÉDPE examinera l'adéquation et l'efficacité de l'enseignement des langues secondes pour les élèves des Premières Nations. Les districts et les écoles doivent veiller à fournir un soutien additionnel aux élèves des Premières Nations qui proviennent d'écoles qui n'offraient pas l'enseignement d'une langue seconde. Le problème réside dans le fait que les élèves des Premières Nations qui passent d'écoles dirigées par les bandes à des écoles publiques sont placés dans les classes de langue seconde, mais ils sont nombreux à n'avoir reçu aucun enseignement dans cette langue.
- 6.3.4** Le MÉDPE rendra obligatoire l'offre d'un cours de langue mi'kmaq ou malécite par semestre dans chaque école secondaire du Nouveau-Brunswick qui compte une population substantielle d'élèves des Premières Nations. Ces élèves devraient avoir le choix de recevoir un enseignement de leur langue maternelle, ou du français ou de l'anglais comme langue seconde.
- 6.3.5** Le secteur anglophone offrira des activités de perfectionnement professionnel et de la formation en enseignement de l'anglais langue seconde aux enseignants d'appui à l'éducation travaillant avec les enseignants qui comptent dans leurs classes des élèves pour qui l'anglais est une langue seconde.
- 6.3.6** Le MÉDPE et les districts scolaires du secteur anglophone élaboreront une stratégie en vue de s'assurer qu'une proportion adéquate des enseignants d'appui à l'éducation-ressource seront bilingues d'ici trois à cinq ans. Le bilinguisme des enseignants d'appui à l'éducation facilitera l'apport d'un accompagnement efficace aux enseignants en immersion française dont des élèves accusent des troubles d'apprentissage. Les programmes d'immersion française seront améliorés grâce à cette mesure qui contribuera également à une plus grande efficacité de l'inclusion scolaire.

- 6.3.7** Le soutien aux élèves en immersion française constitue un objectif hautement prioritaire pour le secteur anglophone. Les fonds provenant du budget fédéral consacré aux langues officielles peuvent, dans ce cas, servir à bonifier les mesures de soutien aux élèves qui ont besoin d'une aide supplémentaire.
- 6.3.8** Il est également nécessaire d'offrir des activités de perfectionnement professionnel et de formation aux enseignants d'appui à l'éducation-ressource du secteur francophone qui interviennent auprès des élèves accusant des troubles d'apprentissage dans les programmes de francisation ou des élèves dont la langue maternelle est autre que l'anglais ou le français.
- 6.4** L'accessibilité dans les écoles publiques constitue une priorité pour le Nouveau-Brunswick.
- 6.4.1** Le MÉDPE examinera la liste des réfections et des réparations nécessaires pour les installations de chaque district afin de déterminer combien parmi ces demandes se rapportent à l'accessibilité et d'en évaluer le degré de priorité comparativement à des demandes d'autres types. Le degré de priorité doit respecter l'obligation légale de la province de faciliter l'accessibilité aux élèves ayant un handicap.
- 6.4.2** Le MÉDPE prévoira des ressources ciblant la réfection des établissements scolaires pour les rendre accessibles. Un fonds provincial de trois à cinq millions de dollars sera mis à la disposition des districts sur demande pour répondre aux besoins précis des élèves, qu'ils soient reconnus ou anticipés.
- 6.5** Le MÉDPE procédera à un examen des processus actuels d'attribution d'appareils de technologie d'aide à l'apprentissage aux élèves. Le rôle et la prévalence de cette technologie s'accroissent à mesure que les professionnels de l'éducation perçoivent de nouvelles façons d'aider les élèves à apprendre au moyen d'appareils de faible et haute technologie. Cela se vérifie plus particulièrement grâce au principe de la conception universelle de l'apprentissage. Le niveau actuel de financement pour les demandes technologiques est largement insuffisant, et l'on requiert des districts qu'ils établissent un ordre de priorité des demandes de technologie d'aide. Cette situation indique que le système n'est pas équitable envers tous les élèves et que seuls ceux qui ont des besoins criants ou complexes reçoivent le soutien technologique nécessaire.
- Il serait nécessaire d'instaurer un système pour faire en sorte que les élèves qui ont besoin de ce mode de soutien reçoivent un accès équitable aux technologies d'aide pour suivre leur programme d'études ou attester leur apprentissage à un degré maximal d'autonomie et de réussite.
- 6.5.1** Le MÉDPE maintiendra son appui aux échanges de la table ronde sur la technologie d'assistance dirigée par Timbres de Pâques et la fondation Neil Squires afin que les intervenants puissent fournir leur apport en vue de l'élaboration d'une stratégie ayant trait à la technologie d'aide à l'apprentissage qui tient compte des pratiques privilégiées en matière d'évaluation, de formation et de fourniture des appareils dont les élèves ont besoin.
- 6.5.2** Le financement de la technologie d'aide devrait refléter plus exactement les coûts réels des demandes vérifiées des districts et des autres intervenants. D'après le nombre de requêtes et les montants demandés pour des subventions destinées à la technologie d'aide, le niveau actuel de financement se chiffre à moins de la moitié des besoins.
- 6.5.3** Les adaptations technologiques seront clairement liées aux résultats des programmes et signalées dans les PAP des élèves afin de s'assurer que les appareils suivent ces élèves d'une école à l'autre.
- 6.5.4** Les districts et les écoles offriront une formation annuelle aux enseignants dont les élèves ont besoin de cette technologie, afin qu'ils sachent comment l'utiliser adéquatement relativement à la pédagogie.
- 6.5.5** Un mécanisme électronique sera mis en place à la grandeur de la province afin que les districts puissent savoir où se trouvent les appareils dans les écoles. Le MÉDPE, le ministère du Développement social et les parents doivent partager la responsabilité de l'utilisation de la technologie d'aide à l'apprentissage à l'école et à la maison.
- 6.6** Les districts et les écoles poursuivront l'harmonisation des activités de base et de la nécessité d'offrir des occasions équitables à tous les élèves, sans exclure qui que ce soit. Les élèves seront ainsi assurés d'un accès équitable aux cours, aux sorties scolaires et aux activités spéciales, de même qu'aux activités parascolaires, sans restrictions qui pourraient être associées à des obstacles physiques, cognitifs ou socioéconomiques. L'enseignant d'appui à l'éducation-ressource agira à titre de défenseur des élèves sur ces questions.

- 6.7 Le directeur des services de soutien en éducation, au MÉDPE, et le directeur de chaque district scolaire assumeront le rôle de défenseurs de l'équité au sein du système d'éducation. Une part importante de ce rôle consiste à travailler avec le personnel des districts et des écoles de même qu'avec les familles et les groupes communautaires, au soutien de programmes et de services éducatifs équitables pour tous les élèves. Le MÉDPE doit fournir à ces personnes une formation continue sur les processus de médiation, de négociation et de résolution de conflits, pour les aider à s'acquitter de ces fonctions.
- 6.8 Le transport de **tous** les élèves sera organisé de façon à *ne pas compromettre* leur journée scolaire. Tous les élèves devraient se déplacer par autobus avec leurs pairs. Les districts scolaires doivent prouver qu'ils ont exploré et épuisé toutes les options viables permettant à un élève de se déplacer par autobus avec ses pairs, avant d'organiser des modes de transport parallèles. Ils auront recours à des options spéciales uniquement dans le cas où les élèves nécessitent un degré élevé de soutien ou d'assistance.
- 6.9 Les normes de service et de soutien pour les centres éducatifs et d'intervention financés par la Province seront clairement définies et incluront des mécanismes de responsabilité. Ces établissements comprennent notamment :
- le Centre Stan-Cassidy;
 - le Centre Pierre-Caissie;
 - le centre Portage Atlantique;
 - l'Unité psychiatrique pour enfants et adolescents; et
 - le Centre pour jeunes du Nouveau-Brunswick.
- Le MÉDPE concevra et mettra en place un mécanisme de suivi des délais d'attente et des résultats des programmes pour les élèves.
- 6.9.1 Le MÉDPE examinera des moyens d'assurer des services en temps opportun à tous les élèves de la province qui en ont besoin, qu'ils vivent dans des régions rurales ou urbaines. Les obstacles d'ordre financier ou relatifs au transport ne devraient avoir aucune incidence sur le niveau de services que reçoit un enfant.
- 6.9.2 Le MÉDPE assurera aux élèves francophones et anglophones un accès équitable à ces centres financés par les fonds publics.
- 6.10 Le MÉDPE collaborera avec les autres ministères en vue d'offrir des services de grande qualité dans les régions rurales, donnés par des professionnels comme des conseillers en santé mentale, des infirmières de la santé publique, des conseillers en toxicomanies, des ergothérapeutes et des physiothérapeutes. Ces services seront prodigués dans la langue de l'élève. Le MÉDPE envisagera d'offrir des bureaux à ces professionnels si cela se traduit par une amélioration des services aux élèves.

7. Financement et responsabilité

Financement

- 7.1 Le MÉDPE établira une formule de financement destinée aux services de soutien en éducation qui maintiendra la structure fondamentale de l'actuel système global de subventions. Cependant, l'examen confirme l'urgence de procéder à une révision majeure des pratiques en matière de subventions et des critères d'attribution des ressources financières aux districts et aux écoles. Le Ministère élaborera une nouvelle approche afin de fournir des fonds adéquats pour les priorités qu'il aura déterminées et de veiller à ce que les dépenses correspondent aux engagements du programme.

Il s'avère également nécessaire d'assurer la transparence au sujet des fonds accordés aux districts par le MÉDPE et de la manière dont ils sont dépensés. À l'heure actuelle, 13 des 14 districts scolaires déclarent que leurs dépenses en matière de services aux élèves sont supérieures au montant reçu du Ministère pour ce poste budgétaire. Il s'agirait d'une situation courante, non du cas d'une seule année. Par conséquent, il est urgent d'établir une transparence dans ce domaine.

- 7.1.1 Le MÉDPE accordera une subvention globale à chaque district scolaire pour ses services de soutien en éducation. Les districts pourront user d'une discrétion raisonnable dans la distribution de ces fonds afin de

doter les écoles de personnel de SSÉ et de financer d'autres programmes et services nécessaires à une inclusion scolaire de qualité.

- 7.1.2** Le MÉDPE intégrera les montants de financement maintenant accordés aux districts scolaires par l'intermédiaire de plusieurs fonds désignés créés par les gouvernements au cours des dernières années pour répondre à des besoins précis. Ces fonds comprennent, sans toutefois s'y limiter, des montants pour l'initiative portant sur l'« Excellence en éducation » (Downey et Landry, 1992). Cette initiative a fourni des fonds pour des programmes dans des domaines comme l'enrichissement, les troubles d'apprentissage et de comportement ainsi que le mentorat. Le programme « Milieu propice à l'apprentissage » constitue un autre exemple de ce type de financement. L'utilisation de ces fonds a évolué avec le temps; les districts scolaires se servent de manières très différentes des fonds de cette source accordés à leurs budgets. Il est temps de mettre fin à ces pratiques.
- 7.1.3** Le MÉDPE ajustera les budgets des services de soutien en éducation pour tenir compte des dépenses réalisées par les districts à partir de postes budgétaires d'autres programmes ou domaines, et éliminer par le fait même la redistribution de sommes par les districts. Cette mesure rehaussera le degré de responsabilité et de transparence, et facilitera une meilleure gestion des programmes, des pratiques et des budgets.
- 7.2** Le MÉDPE accordera des fonds pour l'embauche d'enseignants d'appui à l'éducation-ressource sur la base suivante, afin d'établir les rapports élèves/enseignants en fonction des besoins et d'après les tendances à cet égard dans le Canada atlantique.
- Présentement : un enseignant d'appui en éducation-ressource pour 206 élèves; secteur anglophone = 221; secteur francophone = 177.
 - **Année 1** – année scolaire 2012-2013 : un enseignant d'appui à l'éducation-ressource pour 160 élèves.
 - **Année 2** – année scolaire 2013-2014 : un enseignant d'appui à l'éducation-ressource pour 140 élèves.
 - **Année 3** – année scolaire 2014-2015 : un enseignant d'appui à l'éducation-ressource pour 120 élèves.
- 7.3** Le MÉDPE financera le traitement des conseillers en orientation, des enseignants en littératie et numératie, et des enseignants en francisation (secteur francophone) par le truchement de la subvention globale aux services de soutien en éducation.
- 7.3.1** Le financement actuellement fourni d'après les normes établies de dotation sera déplacé au poste des services de soutien en éducation.
- 7.3.2** Les normes de financement pour ces postes seront révisées et ajustées aux niveaux requis en fonction de l'atteinte des objectifs des programmes.
- 7.4** Le MÉDPE accordera le financement pour les services de soutien en éducation d'après le cadre présenté ci-dessous. Les ajustements tiendront compte d'un soutien équitable aux fins de fourniture des services fondamentaux aux élèves par l'intermédiaire des districts, des écoles et des enseignants, de même que des adaptations requises pour répondre aux besoins individuels des étudiants.
- 7.4.1** Le MÉDPE réservera une proportion de 5 pour cent des fonds alloués pour les services, en vue d'une distribution ciblée destinée à répondre aux besoins des élèves dans des situations imprévues, des cas complexes ou des crises dont il était impossible de soupçonner l'apparition avant le début de l'année scolaire.
- 7.4.2** Le MÉDPE décrètera que les districts réservent 10 pour cent des fonds qui leur sont alloués pour les services de soutien en éducation aux fins de répondre aux besoins d'élèves qu'il était impossible de dépister avant le début de l'année scolaire. Ces montants seront réservés pour faire face à des situations imprévues, des situations de crise et pour répondre aux besoins de nouveaux élèves. Ce financement ne sera attribué qu'à compter du 30 septembre de chaque année.
- 7.5** Le MÉDPE instaurera une stratégie fondée sur la recherche pour recenser environ 50 écoles qui pourraient être considérées comme « vulnérables » parce qu'elles accueillent un nombre exceptionnel d'enfants ayant des besoins spéciaux en matière d'apprentissage, ou provenant de communautés ou de milieux à faible statut socioéconomique.

Lisa Wolff, directrice, Plaidoyer et éducation d'UNICEF Canada, a fait la remarque suivante dans un article publié sur le site de l'Association canadienne d'éducation au mois de décembre 2011 :

« Il est possible que l'écart croissant des revenus au Canada commence bientôt à réduire le degré d'égalité que soutient notre système d'éducation. Ce sont les enfants qui paient le prix le plus lourd de l'inégalité, mais la société paie également par l'augmentation des coûts du soutien scolaire, des services de santé, du mieux-être et du système judiciaire, de même qu'en raison de la perte de compétitivité économique découlant du fait qu'un grand nombre d'enfants ne réussissent pas à développer leur potentiel. » Se reporter à la bibliographie.

- 7.5.1 Le MÉDPE utilisera les données actuelles du ministère de l'Éducation du Nouveau Brunswick et les données de l'Évaluation de la petite enfance – Appréciation directe, de même qu'un modèle de prévision élaboré en Alberta et en Ontario, pour découvrir le nombre et le pourcentage d'enfants vulnérables dans chaque école et déterminer quelles écoles pourraient être qualifiées de « vulnérables ». Les renseignements de Statistique Canada sur les revenus par habitant dans les communautés font partie de la formule.
- 7.5.2 Le MÉDPE utilisera ces résultats pour attribuer un supplément de fonds à environ 50 écoles. Cette liste d'écoles sera mise à jour chaque année en fonction des données les plus récentes.
- 7.5.3 Les écoles recensées seraient admissibles à la mise sur pied d'un « plan d'équité en matière d'apprentissage pour les élèves » qui fournirait des fonds pour un plan d'amélioration et de croissance en vue de répondre aux besoins d'apprentissage et ciblerait un degré plus élevé de réussite chez les élèves.
- 7.5.4 Le MÉDPE élaborera des critères pour la distribution des fonds et décrètera un ensemble de conditions obligatoires pour l'utilisation de ces fonds. L'accent sera mis sur les besoins des élèves au moyen d'approches qui accroissent la capacité des écoles et qui sont liées à la durabilité.
- 7.5.5 Le MÉDPE et les districts scolaires collaboreront avec les écoles admissibles à l'élaboration des propositions. Ces propositions seront liées aux « plans d'amélioration des écoles » et aux processus d'« évaluation des écoles », le cas échéant.
- 7.5.6 Les partenariats avec les groupes et organismes communautaires et les entreprises locales constitueront un élément important du programme.
- 7.5.7 Les écoles qui participent au programme disposeront d'une période de trois à cinq ans pour la mise en œuvre de leur plan avec, si nécessaire, la possibilité d'un prolongement.

Responsabilité

- 7.6 Le MÉDPE créera un poste de « directeur des services de soutien en éducation » dans chaque district scolaire. Les titulaires de ces postes auront la responsabilité d'assurer un leadership adéquat et efficace dans les domaines suivants : ressources, orientation, autisme, comportement ou milieu propice à l'apprentissage, littératie, numératie et autres initiatives de soutien aux enseignants et aux élèves. Ce rôle est présentement assumé par un ou plusieurs agents pédagogiques; cependant, la portée et l'envergure des activités requièrent que le poste soit élevé au rang de « directeur ».
- 7.7 Le MÉDPE établira une description de poste pour les enseignants d'appui à l'éducation-ressource, qui présentera en détail leurs tâches prioritaires. Ce processus sera achevé d'ici le mois de septembre 2012 et les résultats seront publiés à cette date. Ces descriptions de tâches entreront en vigueur le 1er février 2013 au plus tard.
 - 7.7.1 Le guide de pratique professionnelle des enseignants titulaires de ces postes se décrit comme suit.
 - Un **minimum** de 60 pour cent du temps devrait être consacré à offrir un soutien direct aux enseignants des salles de classe et à collaborer avec eux. Ces fonctions comprennent notamment l'observation en salle de classe, la planification conjointe, le coenseignement, l'élaboration de stratégies, la résolution de problèmes, le modelage, l'encadrement et d'autres activités connexes.
 - Un **maximum** de 25 pour cent du temps sera consacré à l'enseignement direct à de petits groupes d'enfants ou à des interventions auprès d'eux et, à l'occasion, auprès d'élèves seuls, mais dans tous les cas, selon des critères précisant le début et la fin de la tâche, et avec la consignation des résultats atteints.

- Un **maximum** de 15 pour cent du temps sera consacré à des tâches administratives directement liées au soutien aux enseignants et aux élèves. Ces tâches comprennent notamment l'élaboration de plans d'apprentissage personnalisés (PAP), le travail auprès des assistants en éducation, les consultations auprès d'autres professionnels, les réunions et la réalisation d'autres tâches connexes.
- 7.7.2 Il importe d'exercer une surveillance rigoureuse de la répartition du temps et de respecter les pourcentages susmentionnés afin de maximiser l'efficacité du rôle des enseignants d'appui à l'éducation-ressource. Un examen a été réalisé au mois d'octobre 2011 dans le but de recueillir des données de base quant à la division du travail, et l'analyse des données se poursuivra au cours des prochains mois.
- 7.7.3 Le MÉDPE effectuera une enquête semblable annuellement durant les cinq prochaines années afin de documenter les progrès et la croissance.
- 7.8 Les directeurs des écoles veilleront à ce que les assistants en éducation exécutent leurs tâches d'après les directives de l'enseignant de salle de classe, comme aider à la mise en œuvre des plans pédagogiques établis quotidiennement par ce dernier. Aucun plan ni stratégie ou intervention réalisée auprès d'un élève par un assistant en éducation ne devrait se poursuivre au-delà de six à huit jours sans avoir fait l'objet d'un examen, d'une révision et de clarifications, au besoin, par l'enseignant responsable.
- 7.9 Les assistants en éducation ne pourront travailler avec les mêmes élèves pendant plus d'un an. Les élèves relèvent de la responsabilité de l'enseignant de salle de classe, et les membres du personnel de soutien travailleront avec l'enseignant et l'enseignant d'appui à l'éducation pour répondre aux besoins de ces élèves. Cette pratique évite que les élèves développent une dépendance excessive à l'égard d'une même personne; une exception s'applique dans le cas où les parents et les enseignants déterminent et documentent le besoin de procéder à une évaluation continue.
- 7.10 Le MÉDPE et les districts recruteront, pour les postes d'enseignant d'appui à l'éducation, des candidats considérés comme des enseignants très compétents et efficaces dans leurs districts et écoles respectifs.
- 7.10.1 Les enseignants nommés aux postes d'enseignants d'appui à l'éducation auront un minimum de trois années d'expérience fructueuse d'enseignement en salle de classe; la préférence sera toutefois accordée à des enseignants possédant cinq années d'expérience.
- 7.10.2 Les enseignants nommés aux postes d'enseignants d'appui à l'éducation auront fait preuve de compétence dans les domaines liés à ces responsabilités; par exemple, ils ont instauré avec succès des mesures d'adaptation pour des élèves ayant divers besoins en matière d'apprentissage; ils possèdent une expertise en tant qu'enseignants en littératie et en numératie ainsi qu'une expertise relative aux comportements des élèves; et ils ont déployé des stratégies liées à l'autisme et à d'autres domaines connexes.
- 7.10.3 Les enseignants qui souhaitent être nommés à un poste d'enseignant d'appui à l'éducation participeront à un processus d'orientation, de formation et de certification; la nomination à ce poste est conditionnelle à la réussite des composantes du processus susmentionné.
- 7.10.4 Les enseignants nommés à un poste d'enseignant d'appui à l'éducation seront détenteurs d'un diplôme de maîtrise dans des domaines liés aux tâches du poste. Les candidats qui ne satisfont pas à cette exigence disposeront de trois ans pour s'y conformer.
- 7.11 Le MÉDPE établira un cadre de responsabilité relativement aux interventions auprès des élèves autistiques dans les écoles du Nouveau-Brunswick. Ce cadre comprendra des mécanismes visant à garantir que :
- 7.11.1 le personnel enseignant ayant reçu une formation quant aux pratiques fondées sur des données probantes en vue d'intervenir auprès d'élèves atteints d'un trouble du spectre autistique (TSA) travaille, dans la mesure du possible, avec les élèves qui nécessitent ce type d'intervention;
- 7.11.2 les plans pédagogiques pour les enfants atteints d'un TSA sont élaborés en fonction des besoins individuels de chaque élève et tiennent compte de l'apport des enseignants d'appui à l'éducation qui ont reçu une formation appropriée fondée sur des données probantes en matière d'interventions auprès d'enfants autistiques; et
- 7.11.3 le niveau approprié de supervision des programmes des élèves atteints d'un TSA, par un enseignant d'appui à l'éducation ou un enseignant de salle de classe ayant reçu la formation adéquate fondée sur des données probantes en matière d'interventions auprès d'enfants autistiques, est en place pour assurer une mise en œuvre

adéquate et une observance continue du traitement lorsque des assistants en éducation offrent du soutien à ces élèves.

- 7.12 Le MÉDPE veillera à ce que toutes les lignes directrices pertinentes aux pratiques d'inclusion scolaire et aux programmes des services de soutien en éducation soient mises à jour régulièrement, à tout le moins tous les quatre ans. Les documents actuellement désuets seront révisés et les nouvelles versions seront publiées d'ici le mois de septembre 2013.
- 7.13 Le MÉDPE mettra en place un processus d'examen des écoles des secteurs francophone et anglophone qui donnera lieu à une évaluation interne et externe de la conformité de chaque école aux politiques et pratiques relatives à l'inclusion scolaire.
- Chaque école sera sujette à un examen au moins une fois tous les quatre ans.
 - L'examen aura pour critères de base les indicateurs déterminés par le MÉDPE en collaboration avec les districts scolaires.
 - Le processus d'examen sera amorcé au mois de septembre 2012.
 - Ce processus peut faire partie d'un examen des écoles dans le cadre d'un mandat plus vaste, le cas échéant, à condition qu'il n'ait pas d'incidence négative sur la qualité de l'examen portant sur l'inclusion scolaire.
- 7.14 Le MÉDPE et les districts scolaires veilleront à ce que les programmes d'évaluation du rendement des enseignants dirigent l'attention vers le degré de compétence d'un enseignant à faire la classe de manière efficace à des élèves ayant des besoins divers en matière d'apprentissage, conformément à l'engagement du gouvernement provincial du Nouveau-Brunswick à l'égard de l'inclusion scolaire.
- 7.15 Le ministre de l'Éducation et du Développement de la petite enfance créera un « groupe de travail ministériel sur la mise en œuvre de l'inclusion scolaire » qui aidera le personnel du MÉDPE, des districts et des écoles à instaurer le plan d'action approuvé par le ministre. Ce groupe de travail sera dirigé par deux coprésidents, un francophone et un anglophone, et comptera parmi ses membres les représentants des services pertinents au sein du MÉDPE. Le groupe de travail élaborera un plan de mise en œuvre et en supervisera les progrès, précisera au besoin les stratégies et communiquera au ministre des mises à jour trimestrielles accompagnées, le cas échéant, de recommandations d'ajustements au plan.

8. Plans d'apprentissage personnalisés

La planification pédagogique à l'intention des élèves qui éprouvent des difficultés doit être effectuée en collaboration, de manière professionnelle, et doit être conçue de telle façon que l'enseignant de salle de classe pourra l'appliquer à ses activités quotidiennes.

- *Dans le secteur anglophone, le plan d'adaptation scolaire (PAS) actuel est excessivement complexe et exige des efforts considérables, et il est irréaliste que les enseignants de la salle de classe puissent l'exécuter; par conséquent, il ne répond pas toujours aux besoins des élèves.*
 - *Dans le secteur francophone, le PAS exige que l'on y consacre beaucoup d'efforts, mais il fonctionne normalement dans les écoles primaires. Il peut toutefois devenir fastidieux ou être mal utilisé dans les écoles des niveaux intermédiaire et secondaire.*
- 8.1 Le terme « plan d'adaptation scolaire » dans la *Loi sur l'éducation* sera remplacé par « plan d'apprentissage personnalisé » (PAP).
- 8.2 Dans le secteur anglophone, le PAP doit être scindé en deux parties :
- 8.2.1 le PAP modifié, qui reflète les changements au programme de base et
 - 8.2.2 le PAP personnalisé, qui reflète une adaptation approfondie des stratégies et des objectifs.
- 8.3 Le secteur francophone du MÉDPE établira des critères précis dans le but de repérer les élèves qui ont besoin de suivre un plan d'apprentissage personnalisé.
- 8.4 Le plan d'apprentissage personnalisé devrait contenir les composantes suivantes :

- 8.4.1 un énoncé clair justifiant l'élaboration d'un PAP et comprenant des renseignements pertinents sur les antécédents développementaux de l'élève;
- 8.4.2 une liste des points forts et des besoins de l'élève ainsi qu'une description des objectifs généraux de croissance et de développement futur qui doivent être revus et mis à jour régulièrement, au moins tous les quatre (4) mois; et
- 8.4.3 une description détaillée des stratégies spécifiques fondées sur des faits probants et recommandées en vue de la réussite scolaire de l'élève; ces stratégies seront plus précises que les adaptations universelles qui pourraient être envisagées.
- 8.4.4 Ces stratégies essentielles à la réussite de l'élève doivent être bien structurées et formulées en détail dans un bref plan pédagogique (de une à deux pages) suivi par les enseignants de l'enfant.
- 8.4.5 Le MÉDPE doit préciser les objectifs d'apprentissage essentiels.
- 8.4.6 Les objectifs spécifiques quotidiens fixés pour l'élève dans chaque domaine ou cours seront reflétés dans la planification des activités pédagogiques des enseignants.
- 8.4.7 Les progrès de l'élève par rapport aux objectifs d'apprentissage définis dans le PAP seront notés dans le bulletin provincial aux moments communs d'évaluation, conformément aux procédures qui s'appliquent aux autres élèves.
- 8.4.8 Le parent ou tuteur et l'élève (le cas échéant), de même que les enseignants de la salle de classe, l'enseignant d'appui à l'éducation et les autres professionnels pertinents **doivent** participer au processus de planification du PAP. Il est nécessaire de conserver un compte rendu de la collaboration du parent ou tuteur.
- 8.4.9 Le MÉDPE établira, par le truchement d'une politique, que les enseignants de la salle de classe sont les principaux responsables de la mise en œuvre des objectifs du PAP dans le milieu d'apprentissage commun. Les évaluations du rendement des enseignants doivent comprendre les preuves de consultation, de planification, de mise en œuvre et d'évaluation efficace et compétente des PAP des élèves.
- 8.5 Les modifications au plan d'apprentissage personnalisé seront effectuées comme il est décrit ci-dessous.
- 8.5.1 Le **secteur anglophone du MÉDPE** doit mobiliser les intervenants pour créer une version révisée du format du « Plan d'adaptation scolaire » afin de simplifier le processus et le produit et de rendre ce plan encore plus utile aux enseignants de la salle de classe. Le nouveau format du PAP devra :
- comprendre une liste des principales stratégies pédagogiques que les enseignants peuvent utiliser auprès des élèves;
 - présenter un plan simple et clair pour soutenir l'enseignement à un élève dont les objectifs d'apprentissage diffèrent de ceux prescrits dans le programme d'études provincial; et
 - maintenir le modèle électronique actuellement en vigueur en intégrant les modifications nécessaires pour rehausser l'utilité et l'efficacité du plan.
- 8.5.2 Le **secteur francophone du MÉDPE** devrait créer un modèle électronique du « Plan d'apprentissage personnalisé » afin de faciliter la consignation des renseignements, le transfert et la responsabilité à l'échelon des écoles, des districts et du Ministère.
- 8.6 La *Loi sur l'éducation* devra être modifiée afin de prévoir un mandat en vue de l'offre d'un Plan d'apprentissage personnalisé (PAP) pour les élèves dont les résultats dépassent les objectifs normaux des programmes et qui peuvent être qualifiés de « doués ou talentueux ». Les districts et les écoles doivent veiller à ce que les besoins de ces élèves soient pris en compte de manière délibérée et systématique par le truchement de l'élaboration et de la mise en œuvre d'un PAP, le cas échéant. Un PAP basé sur les talents et les champs d'intérêt particuliers des élèves constitue une méthode appropriée de procéder aux améliorations et aux modifications des objectifs des programmes en fonction des besoins de ces élèves.

9. Milieu propice à l'apprentissage

Dans le cadre de l'inclusion, les enseignants aident les élèves à acquérir et à adopter des comportements socialement acceptables dans un milieu commun propice à l'apprentissage. Les stratégies visant à prévoir et à prévenir les problèmes de discipline font partie de l'ensemble des compétences d'un enseignant efficace. « Une once de prévention vaut mieux qu'un grand nombre d'interventions. » (Jordan, 2007). Quoi qu'il en soit, lorsque l'enseignant a besoin d'un supplément d'aide pour gérer des problèmes de comportement, des spécialistes collaborent avec lui pour créer, mettre en œuvre et évaluer un plan de soutien en matière de comportement.

- 9.1 Les districts mettront en place une pyramide d'interventions à l'égard du comportement dans chaque école en tant que composante essentielle, pour guider les administrateurs, les enseignants et le personnel des écoles en matière de gestion du comportement. Ils veilleront à ce que cette pyramide puisse être utilisée d'ici le mois de septembre 2012.
- 9.2 Le MÉDPE et les districts scolaires planifieront et offriront en permanence des activités de formation en gestion de classe à l'intention des enseignants de la salle de classe.
- 9.3 Le plan d'apprentissage personnalisé deviendra le document qui s'appliquera à l'échelle de la province et sera employé pour enseigner des comportements socialement acceptables et prévenir les problèmes de discipline. Par conséquent, un document unique servira à élaborer et à mettre en œuvre des plans d'intervention pédagogique et comportementale.

Se reporter à la recommandation 8.2.

- 9.4 Les districts doivent veiller à fournir aux écoles et aux enseignants un soutien ciblé à court terme d'après les plans d'apprentissage personnalisés des élèves qui sont considérés comme extrêmement agressifs ou qui font preuve de comportement violent.
- 9.5 Dans le secteur anglophone, un enseignant d'appui à l'éducation-orientation nommé dans chaque école sera chargé de traiter les questions socioémotives et les comportements des élèves de la maternelle à la douzième année. Ces services peuvent être fournis sur une base itinérante dans les écoles à plus faible population d'élèves. L'enseignant d'appui à l'éducation titulaire de ce poste possèdera des connaissances, compétences et pratiques précises pour soutenir la compréhension des problèmes de santé mentale et d'autre ordre, relativement à la planification concernant des enfants ayant des besoins comportementaux. Le rôle de cet enseignant d'appui consistera à offrir du soutien aux membres du personnel scolaire, aux élèves et aux parents, et à veiller à ce que les interventions fondées sur des faits probants et des modèles de développement des compétences soient appliquées. L'enseignant d'appui à l'éducation-orientation offrira également le programme d'orientation globale et scolaire. Le rapport enseignant-élèves recommandé correspond à un enseignant d'appui à l'éducation-orientation pour 400 élèves.
- 9.6 Dans le secteur francophone, l'équipe des services de soutien en éducation sera chargée de traiter les problèmes comportementaux. Le psychologue scolaire guidera le personnel de l'école dans de telles circonstances. Le rôle du psychologue est de fournir des orientations aux membres de l'équipe et un soutien direct ou indirect aux enseignants, aux élèves et aux parents. Étant donné que le rôle du psychologue est directement associé au succès et à l'efficacité des plans d'intervention relatifs aux problèmes de comportement, nous recommandons que le rapport psychologue-élèves soit augmenté à un pour 1 000 (MacKay, 2006).

Se reporter à la recommandation 2.7.

- 9.7 Le MÉDPE créera le poste de « **travailleur en intervention scolaire** » (actuellement désigné par l'appellation de travailleurs scolaires de soutien), pour les paraprofessionnels qui offrent du soutien aux élèves ayant des problèmes de comportement. Tant dans le secteur francophone que dans le secteur anglophone, la responsabilité des membres du personnel qui assument ces fonctions continuera de relever du directeur de l'école. La dotation annuelle d'effectifs pour chaque école se fera sur la base des résultats d'une évaluation des besoins et sera déterminée par le directeur général du district en collaboration avec le directeur des services de soutien en éducation.
 - 9.7.1 Dans le secteur anglophone, les travailleurs en intervention scolaire agiront sous l'autorité des enseignants d'appui à l'éducation-orientation et des enseignants de la salle de classe, en fonction du PAP.
 - 9.7.2 Dans le secteur francophone, les travailleurs en intervention scolaire agiront sous l'autorité de l'équipe des services de soutien en éducation.

- 9.7.3** Un taux de financement ciblé sera établi pour ces postes à l'échelon des districts. Le rapport travailleur en intervention scolaire-élèves recommandé correspond à un poste pour 550 élèves, soit une augmentation comparativement au rapport de un pour 785 élèves en vigueur le 30 septembre 2011.
- 9.8** Le MÉDPE et les districts offriront aux paraprofessionnels et aux membres de l'équipe des services de soutien en éducation, des formations périodiques sur les stratégies d'intervention en matière de comportement fondées sur des faits probants, comme le Programme d'intervention non violente en situation de crise ou le système Mandt.
- 9.9** Le MÉDPE et ses partenaires en éducation établiront une initiative stratégique provinciale sur la santé mentale. Les ministères de la Santé et du Développement social seront les partenaires essentiels de cet effort. L'initiative définira une vision commune de la santé mentale pour les élèves et proposera un accompagnement au personnel de l'école; les membres du personnel doivent être renseignés et formés en matière de problèmes de santé mentale qui ont une incidence sur l'efficacité des pratiques d'enseignement en classe et sur le maintien d'un milieu propice à l'apprentissage.
- Se reporter à la recommandation 5.2.**

10. Écoles secondaires

Les écoles secondaires du Nouveau-Brunswick sont considérées comme les établissements fondamentaux de notre système d'éducation. Pour qu'un élève réussisse sa formation scolaire, il doit réussir ses études secondaires. L'échec à l'école secondaire jettera une ombre même sur les expériences scolaires précédentes les plus positives. Les écoles secondaires du Nouveau-Brunswick ont fait des progrès considérables au cours des 25 années qui ont suivi l'adoption du projet de loi 85 en 1986 et qui ont vu l'instauration de l'inclusion scolaire dans la province. Cependant, les commentaires des parents, des enseignants, des dirigeants des districts et des élèves sont clairs : nous devons consolider davantage les pratiques d'inclusion scolaire et les résultats obtenus pour les élèves ayant des besoins spéciaux. De nombreux efforts ont été déployés pour modifier le modèle traditionnel d'enseignement. Il nous faut établir un plan collaboratif délibéré visant à répondre aux besoins de tous les élèves des écoles secondaires.

- 10.1** Le ministre de l'Éducation et du Développement de la petite enfance convoquera un sommet portant sur l'éducation secondaire au Nouveau-Brunswick et ayant principalement pour objet d'étudier les défis que représente la diversité de la population des élèves et l'atteinte de résultats d'apprentissage supérieurs dans un contexte d'inclusion scolaire. Cette rencontre permettra aux enseignants et aux dirigeants de l'éducation d'examiner les pratiques et les programmes, et d'établir des priorités en vue d'apporter des améliorations.
- 10.1.1** Le MÉDPE et les districts établiront un plan de trois à cinq ans pour instaurer l'inclusion dans les écoles secondaires du Nouveau-Brunswick. Ce plan comprendra des activités de formation à l'intention des administrateurs et des enseignants de même que des stratégies d'encadrement pour tous les enseignants du secondaire. Il comportera également des stratégies de perfectionnement du leadership à l'intention des administrateurs et des enseignants d'appui à l'éducation, étant donné que l'adoption de l'inclusion par les dirigeants scolaires et leur soutien à cet égard sont des éléments cruciaux de ce processus.
- 10.1.2** Le MÉDPE et les districts offriront de la formation à tous les membres du personnel scolaire, sur les questions relatives à la diversité. Les écoles secondaires devront élargir leur mandat pour inclure des exigences en matière de programmes et de diplomation afin de favoriser l'établissement de relations sociales, en général et avec les pairs, et les avantages en découlant, comme le concept de capital social de Robert Putnam. Ces objectifs doivent équilibrer et rehausser la priorité habituellement accordée à la réussite scolaire. Le programme d'études secondaires doit continuer de viser principalement les résultats scolaires, mais il lui faut également veiller à ce que des efforts semblables soient déployés pour répondre aux besoins individuels d'apprentissage de chaque élève. Les enseignants ont la capacité de réaliser ce but, mais pour ce faire, ils ont besoin d'obtenir le mandat et l'encadrement quotidien relativement aux pratiques efficaces, de la part des dirigeants scolaires et des enseignants d'appui à l'éducation pour ce faire.
- Se reporter à la recommandation 3.3.**
- 10.1.3** Le MÉDPE et les districts scolaires élaboreront un outil d'évaluation des attitudes, des connaissances et des aptitudes des enseignants du secondaire relativement à la satisfaction des besoins diversifiés des élèves. Les compétences fondamentales seront recensées et un processus d'autoévaluation sera utilisé pour établir un plan personnalisé de croissance et de perfectionnement professionnel pour chaque enseignant. Une initiative

de formation de trois à cinq ans qui offrira des possibilités variées de perfectionnement sera mise sur pied. Ces possibilités comprendront notamment des stratégies à l'échelon de l'école et du district, des ateliers, des séances de planification, de la formation en ligne, des occasions de réseauter avec les enseignants d'autres écoles et de collaborer avec des organismes communautaires, et plus encore. Il est nécessaire que les enseignants participent à cet effort, et l'AEFNB et la NBTA en seront des partenaires essentiels.

- 10.1.4** Les districts scolaires repéreront les membres du personnel des écoles secondaires qui ont démontré qu'ils possèdent des aptitudes et les compétences nécessaires pour devenir des leaders auprès de leurs pairs au sein de leur école dans le contexte de cette initiative. Il sera essentiel de leur accorder du temps pour travailler avec leurs pairs.
- 10.2** Il sera nécessaire d'établir un plan délibéré et systématique pour soutenir les élèves de la neuvième année. Il s'agit d'une étape critique du parcours scolaire d'un grand nombre d'élèves. Il y aurait lieu de revoir l'applicabilité d'un grand nombre des concepts et stratégies contenus dans le « High School Foundation Years Program » et les modèles d'apprentissage du XXI^e siècle.
- 10.2.1** La structure de l'éducation des élèves de la neuvième année sera revue et l'accent sera mis sur la composition de classes plus petites et l'établissement de relations plus solides entre les enseignants et les élèves, ce qui favorisera une plus grande motivation chez les élèves et de meilleurs apprentissages.
- 10.2.2** La transition de la huitième à la neuvième année signifie, pour bien des élèves, une rupture dans les interventions. Il y a lieu de réduire cette discontinuité et de maintenir en neuvième année les plans d'intervention sociale et scolaire élaborés pour la huitième année, auxquels les ajustements et les améliorations appropriés auront été apportés en fonction des circonstances et des besoins des élèves. Le fait d'ignorer ces plans aurait un impact négatif potentiel sur les élèves.
- 10.3** Les dirigeants des écoles secondaires doivent modifier leur perception d'après laquelle le rôle des enseignants-ressources se limite à répondre aux besoins des élèves ayant des besoins spéciaux.
- 10.3.1** Les districts doivent prescrire et expliquer clairement que le rôle de l'enseignant d'appui à l'éducation-ressource consiste à offrir un soutien aux enseignants de la salle de classe au moyen de l'encadrement et du coenseignement, et à équilibrer les exigences scolaires du programme par rapport aux besoins d'apprentissage personnalisés des élèves.
- 10.3.2** Les directeurs des écoles doivent veiller à ce que les enseignants collaborent avec le personnel de soutien en éducation pour effectuer une planification efficace en ce qui concerne les besoins individuels des élèves.
- 10.3.3** Les directeurs des écoles veilleront à ce que les enseignants prennent tous leurs élèves en charge et que, par conséquent, ils participent à la planification et à la prise de décisions.
- 10.4** Le MÉDPE et les districts veilleront à ce que la personnalisation de l'enseignement pour les élèves ayant des besoins divers devienne un élément essentiel du programme en ce qui a trait aux initiatives des technologies de l'information dans les écoles secondaires. Ces « pratiques exemplaires » feront en sorte que l'utilisation de la technologie soit liée de manière efficace à des objectifs précis des plans d'apprentissage personnalisés conçus pour les élèves dans le milieu d'apprentissage commun.
- 10.5** Le MÉDPE établira un mandat visant la participation et la collaboration des communautés à l'échelon de la province, des districts et des écoles en vue d'offrir des mécanismes de soutien aux élèves ayant des besoins spéciaux pour aider ces derniers à franchir le pas entre l'école secondaire et la vie dans la communauté.
- 10.5.1** Chaque école secondaire du Nouveau-Brunswick confiera à l'équivalent d'au moins un demi-enseignant ETP la tâche de collaborer avec des organismes externes à la création d'occasions et de programmes pour les élèves qui terminent leurs études. Dans certains cas, ces efforts seront reliés de manière efficace à des programmes d'enseignement coopératif. Dans d'autres, il pourrait s'agir d'initiatives indépendantes.
- 10.5.2** Un plan de transition en vigueur à partir de la neuvième année sera élaboré pour tout élève ayant des besoins particuliers qui suit un plan d'apprentissage personnalisé; ce plan sera révisé chaque année pour faire en sorte que l'élève puisse terminer ses études avec succès en même temps que ses pairs.

- 10.5.3** Les élèves auront le droit de passer un maximum de 15 ans à l'école (M12=13 ans), une période d'un an ou deux supplémentaires s'appliquant uniquement aux niveaux des onzième et douzième années. Lorsqu'il est déterminé qu'une cinquième ou sixième année à l'école secondaire serait appropriée pour un élève en particulier, cette décision doit être justifiée d'après le plan de transition de l'élève et mise en œuvre en collaboration avec des organismes communautaires. Ces années supplémentaires ne doivent pas servir d'années de redoublement à l'école primaire ou intermédiaire.
- 10.5.4** Il est approprié, dans les cas d'élèves qui ont des besoins divers ayant une incidence considérable sur leur développement à long terme et qui présentent des difficultés substantielles d'atteindre la réussite, qu'une partie de leur journée comprenne des activités d'apprentissage dans la communauté.
- L'équilibre entre les activités éducatives offertes à l'école et dans la communauté doit être déterminé au moyen d'un plan délibéré et détaillé qui appuiera et favorisera une transition harmonieuse à la fin des études secondaires.
 - Il importe que la famille, les parents et l'élève participent au processus de planification.
 - La mise en œuvre du plan ne doit pas avoir une incidence négative sur le besoin de l'élève de faire partie de la communauté scolaire et du groupe de pairs auquel il appartient.
 - Il y a lieu de maintenir l'accent sur les besoins individuels des élèves.
 - Les élèves ayant des besoins divers, qui sont inscrits dans le programme d'enseignement coopératif, doivent participer à toutes les composantes, y compris les cours du programme régulier, et le cas échéant, recevoir du soutien des membres du personnel appropriés.
- 10.6** Le MÉDPE veillera à ce que tous les élèves des écoles secondaires du Nouveau-Brunswick, tant du secteur anglophone que du secteur francophone, reçoivent le même diplôme. L'on reconnaît toutefois que les exigences du diplôme d'études secondaires peuvent varier pour les élèves qui suivent un plan d'apprentissage personnalisé. Ces variations dans les programmes seront consignées dans les relevés de notes des élèves.
- 10.7** Les écoles donneront aux établissements d'enseignement postsecondaire, l'assurance de leur collaboration concernant la communication des renseignements au sujet des plans d'apprentissage personnalisés du secondaire, en appui à leurs diplômés. Ces renseignements seront transmis à condition d'obtenir la permission de l'élève ou d'un parent ou tuteur.

11. Éducation alternative

Le terme « éducation alternative » fait référence à un programme destiné à des jeunes de l'âge des élèves de la neuvième à la douzième année du secondaire qui nécessitent une option différente de la norme des programmes éducatifs offerts dans les écoles secondaires du Nouveau-Brunswick. Un programme peut être proposé aux élèves considérés comme à risque d'échouer ou de décrocher en raison de problèmes liés à leurs circonstances personnelles et familiales, à des facteurs socioéconomiques, à une toxicomanie et à des problèmes légaux, comportementaux ou autres. L'éducation alternative n'est PAS une option pour les élèves qui sont définis comme étant « exceptionnels » ou qui ont des handicaps spécifiques représentant des obstacles à l'apprentissage. Le terme « éducation alternative » n'est pas un nouveau nom pour l'éducation spéciale traditionnelle.

- 11.1** Les écoles secondaires du Nouveau-Brunswick réussissent avec la plupart des élèves. Il existe toutefois, dans certaines communautés et certaines écoles, des élèves de niveau secondaire qui ne seraient pas capables d'apprendre dans un milieu scolaire standard. L'éducation alternative en tant que programme non punitif constituerait probablement une option pour ces derniers. Elle pourrait être adéquate pour des élèves ayant une variété de problèmes médicaux, sociaux ou familiaux tels que leur participation dans un milieu parallèle soit la seule option possible pour suivre leur programme d'études secondaires, étant donné la capacité de l'école ordinaire de répondre à leurs besoins. Il s'agirait d'un placement à court ou à long terme, selon les exigences des besoins de l'élève, qui pourrait être réalisé dans le bâtiment d'une école ordinaire ou dans un autre lieu. La caractéristique principale de l'éducation alternative se trouve dans le fait que les élèves qui participent à ce programme sont exclus du milieu d'apprentissage commun.
- 11.1.1** Le MÉDPE établira une politique de sorte que, dans toute situation où une école ou un district détermine qu'un élève d'une année comprise entre la maternelle et la huitième année requiert un enseignement approfondi à l'extérieur de la salle de classe, la solution de rechange comportera un enseignement détaillé, organisé, personnalisé et individuel *durant les heures régulières d'enseignement* de la journée scolaire dans

l'école de la communauté de l'enfant. L'éducation alternative **ne sera pas** une option pour les élèves de la maternelle à la huitième année dans les écoles du Nouveau-Brunswick.

11.1.2 Le MÉDPE prescrira que les programmes d'éducation alternative ne sont pas conçus pour les élèves ayant des besoins particuliers ou des problèmes comportementaux à long terme. Les classes isolées autonomes et les « programmes d'apprentissage de l'autonomie fonctionnelle » pour les élèves ayant des besoins particuliers ne sont pas une option, quelle que soit l'année où se situe l'enfant entre la maternelle et la douzième année, dans les écoles du Nouveau-Brunswick. Dans le cas où un élève exceptionnel ne pourrait participer dans le milieu d'apprentissage commun en raison d'un état de santé fragile, d'une hospitalisation ou d'une convalescence, ou encore d'une condition ou d'un besoin nécessitant un degré élevé de soins qui ne peuvent être prodigués de manière efficace dans une école, le directeur général concerné peut faire offrir le programme ou le service au domicile de l'élève ou à un autre endroit approprié, sur une base individuelle.

11.1.3 Le MÉDPE veillera à ce qu'une procédure d'évaluation soit mise en œuvre pour la surveillance de l'efficacité et de l'efficacité des services d'éducation alternative dans les districts. Cette procédure devrait être incluse dans le processus d'examen des écoles actuellement en vigueur.

11.2 Le MÉDPE établira une politique et des critères précis concernant l'éducation alternative pour ce qui est des circonstances où l'école et le district se trouveraient dans l'impossibilité de faire fonctionner efficacement un programme personnalisé pour des élèves de la neuvième à la douzième année dans l'école de leur communauté.

11.2.1 Un programme alternatif qui sera offert au domicile de l'élève ou dans la communauté et qui satisfera aux critères rigoureux établis par le MÉDPE peut être élaboré.

- Le programme sera orienté par des critères clairs et cohérents, et ne doit être utilisé que dans le meilleur intérêt de l'élève.
- Les exigences en matière de responsabilité seront très élevées et comporteront un protocole d'évaluations fréquentes.
- Le programme comprendra des critères spécifiques d'admission et de sortie.
- Toute exception sera sujette à l'approbation du MÉDPE.

11.2.2 Le MÉDPE élaborera un document provincial sur l'éducation alternative, qui présentera les politiques, les lignes directrices et les pratiques, comme les critères d'admission et de sortie, le maintien du lien avec l'école secondaire, la durée, la planification du programme, l'agrément, l'obtention du diplôme et la tenue des dossiers. Les recommandations des rapports de 2008-2009 concernant les secteurs francophone et anglophone du MÉDPE feront l'objet d'un examen. (« *Rapport d'évaluation : Sites alternatifs francophones* »; « *Service Review and Consultation: Alternative Education Services In New Brunswick: Selected Findings and Recommendations* ».)

11.2.3 Les districts documenteront les mesures antérieures de soutien à l'élève, y compris les dossiers pertinents, comme les comptes rendus des réunions au sujet du cas, les plans d'intervention et les stratégies de soutien, les résultats des efforts d'intervention, le plan d'apprentissage personnalisé, le cas échéant, et d'autres dossiers connexes. L'accès à l'éducation alternative ne devrait pas être envisagé avant qu'il ne soit démontré que toutes les autres options viables visant à assurer la réussite dans la classe ordinaire au moyen de pratiques exemplaires fondées sur des faits probants, ont été tentées.

11.2.4 Les districts fourniront le personnel approprié afin que les plans d'apprentissage personnalisés des élèves de l'éducation alternative soient efficaces dans les cas où il est jugé nécessaire de placer l'élève dans un programme hors du milieu scolaire. Les districts fourniront les services des enseignants pour les programmes d'éducation alternative à l'intérieur et hors du milieu scolaire, à partir de leurs propres budgets et non du budget du personnel enseignant d'une école. Les lieux situés hors d'un bâtiment scolaire régulier seront dotés d'un numéro d'école.

- 11.2.5** Le MÉDPE et les districts veilleront à ce que, dans tous les cas, l'élaboration d'un plan d'apprentissage personnalisé ou d'un plan d'éducation alternative contienne également un plan détaillé et délibéré relatif au retour de l'élève dans l'école de sa communauté pour suivre les programmes scolaires réguliers, s'il y a lieu.
- 11.2.6** Les districts veilleront à ce que la planification de tout programme d'éducation alternative à l'intérieur ou hors du cadre de l'école soit effectuée par des enseignants d'appui à l'éducation-ressource ou orientation et l'enseignant chargé de la transition, en consultation avec la famille, les organismes communautaires et d'autres professionnels, afin d'établir un programme bien conçu, réaliste et réalisable. Une évaluation régulière des résultats du programme devra aussi être effectuée à chaque période d'établissement des bulletins.
- 11.2.7** Les districts exigeront que les enseignants d'élèves des programmes d'éducation alternative utilisent les objectifs de programme du MÉDPE dans la mesure du possible. Dans le cas où l'écart entre ces objectifs et les besoins d'un élève serait trop grand, les modifications à apporter au PAP seront déterminées au moyen d'une consultation d'équipe. Les composantes du programme d'études et les ressources pédagogiques seront structurées de façon à renforcer les liens entre les élèves et les enseignants ainsi que leur école et leur communauté. Le but est de favoriser la participation active des élèves dans leurs programmes d'études respectifs.
- 11.2.8** Le MÉDPE offrira une formation ciblée aux enseignants des écoles secondaires qui travaillent avec des élèves des programmes d'éducation alternative. Ces enseignants doivent être hautement qualifiés et posséder des compétences très élevées. Des formations sur une base continue seront offertes en ce qui concerne les thèmes des troubles d'apprentissage et des problèmes de santé mentale et de comportement, de même qu'en ce qui a trait aux questions sociales et aux autres facteurs pertinents au travail effectué auprès d'adolescents.
- 11.2.9** Les districts veilleront à ce que les élèves maintiennent l'admissibilité et l'accès à un programme éducatif d'une durée raisonnablement égale aux programmes de leurs pairs. Dans le cas où un élève serait dans l'impossibilité de participer à son programme éducatif dans l'école de sa communauté pendant un certain temps, il sera admissible à participer à des activités éducatives jusqu'à concurrence de trois heures par jour. Les activités seront offertes cinq jours par semaine sur la base hebdomadaire d'un minimum de 12 heures et d'un maximum de 15 heures.
- 11.2.10** Les districts veilleront à ce que les stages dans la communauté soient fonction du plan d'apprentissage personnalisé des élèves. Les enseignants s'assureront que les objectifs des programmes d'études sont équilibrés par rapport aux occasions d'apprentissage dans la communauté, afin de répondre adéquatement aux besoins de chaque élève.
- 11.2.11** Le MÉDPE examinera les besoins spécifiques des élèves des régions rurales du Nouveau-Brunswick qui vivent dans des petites communautés offrant des services scolaires et communautaires limités. Les écoles recevront le mandat d'adopter une approche plus personnalisée à l'égard des programmes alternatifs, lorsque le besoin se présentera. Les mesures comprises dans une telle approche comprendraient celles qui exigent de voir à la disponibilité du transport et des services d'intervention, et à l'usage de technologies spécifiques en matière de communication et d'apprentissage.
- 11.2.12** Les districts doivent veiller à ce que des mesures solides de soutien, comprenant notamment la planification, l'accompagnement et des interventions sur le plan de l'apprentissage, soient en place pour le retour progressif des élèves dans l'école de leur communauté. L'élève, le personnel scolaire, le conseiller en orientation, l'enseignant chargé de la transition, les parents ainsi que d'autres partenaires et professionnels de la communauté participeront à la planification de la transition.

12. Résolution de conflits

Lorsque surgit un conflit au sujet du programme scolaire d'un élève ou des stratégies auxquelles ont recours les enseignants et d'autres membres du personnel de l'école, il est nécessaire de pouvoir disposer d'un processus qui assure, tant aux parents qu'aux membres du personnel scolaire, un traitement équitable et respectueux.

- 12.1 Les districts doivent s'assurer que les administrateurs scolaires sont sensibles aux préoccupations des parents à l'égard de la réussite de leurs enfants à l'école. Les administrateurs scolaires du Nouveau-Brunswick sont extrêmement compétents. Néanmoins, ils ont besoin de séances de formation périodiques pour maintenir un degré élevé de compétence en matière de gestion de situations où des parents, des enseignants et, dans certains cas, des élèves amènent des émotions très vives à la table. Les administrateurs ont besoin d'un accès à de la formation et à de l'accompagnement dans des domaines comme la médiation, la résolution de conflits, la négociation de solutions gagnantes pour toutes les parties et la maîtrise de la colère, entre autres.
- 12.2 Tous les membres du personnel du MÉDPE et des districts affectés aux services de soutien en éducation ont besoin d'une formation en médiation et en résolution de conflits. Un budget protégé doit être accordé pour la formation en médiation offerte sur une base annuelle aux employés en poste et aux nouveaux employés à leur entrée en fonctions.
 - 12.2.1 Les membres du personnel des services de soutien en éducation, à l'échelon des districts, prendront en charge la médiation de cas qui ne peuvent être résolus de façon satisfaisante dans les écoles.
 - 12.2.2 Les membres du personnel des services de soutien en éducation, à l'échelon du Ministère, seront chargés de la médiation de cas qui ne peuvent être résolus de façon satisfaisante par les districts.
- 12.3 Le MÉDPE constituera une équipe de médiateurs certifiés par la province qui seront affectés aux cas ne pouvant être résolus de façon satisfaisante par le personnel des districts ou du Ministère. De nombreux cas font appel directement au ministre de l'Éducation et du Développement de la petite enfance. À ce stade, le cas doit être soumis à un médiateur qui sera chargé de clarifier les enjeux, d'envisager des mesures aptes à résoudre le conflit, de tenter de trouver une solution gagnante pour toutes les parties et, si cela s'avère impossible, de recommander un plan d'action au ministre. Le ministre prendra les mesures qu'il jugera appropriées d'après les faits et les circonstances du cas. Si l'action du ministre devait échouer, il est possible de présenter le cas au défenseur des enfants et de la jeunesse ou à la Commission des droits de la personne.
- 12.4 Le MÉDPE procédera à un examen pour s'assurer que les relations d'ordre légal entre les districts et le Ministère favorisent la résolution de conflits. Le ministre doit posséder l'autorité d'ordonner des mesures appropriées de résolution des situations individuelles.
- 12.5 Le MÉDPE fournira un guide de procédures qui informera les parents, les familles et les défenseurs sur la manière d'accéder au processus de résolution de conflits.
- 12.6 Le MÉDPE mettra sur pied un système de collecte de données pour consigner, surveiller et suivre le cheminement des plaintes et des demandes de services de résolution de conflits.

Commentaire final

Il y a beaucoup à faire pour créer un contexte dans lequel l'inclusion scolaire pourra s'épanouir et où les élèves et les enseignants seront en mesure d'atteindre le niveau de réussite que nous avons envisagé. Nous avons découvert de nombreuses pratiques positives et efficaces, et rencontré des centaines d'enseignants ainsi que d'autres membres du personnel scolaire qui font des choses extraordinaires pour leurs élèves. Nous devons être fiers de ce que nous avons accompli au Nouveau-Brunswick au cours des 25 dernières années. Les réalisations sont nombreuses.

La mise en œuvre, au cours des trois à cinq prochaines années, des mesures présentées dans ce rapport établira le contexte et le ton de nos progrès futurs. La poursuite de nos démarches comportera de nombreux défis, mais en joignant nos efforts, nous réussirons.

1. Leadership

Ackerman, P., Jaeger, R. et Smith, A. (Date inconnue). Special Education, Current Trends. Document téléaccessible, consulté le 20 avril, 2009 : <http://www.nswers.com/topic/special-education-current-trends>

Armstrong, F. et Barton, L. (2007). Policy, experience and change and the challenge of inclusive education : The case of England. Dans L. Barton et F. Armstrong, (Eds.), (Dir.) : *Policy, experience and change : Cross-cultural reflections on inclusive education* (p. 5-18). Dordrecht, Norvège : Springer Publishing.

Barton, L. et Armstrong, F. (2007). *Policy, experience and change : Cross-cultural reflections on inclusive education*. Dordrecht, Les Pays-Bas : Springer Publishing.

Bassett, D. et Kochhar-Bryant, C. (2006). Strategies for aligning standards-based education and transition. *Focus on Exceptional Children*, 39(2), 1-19.

Canadian Council on Learning/Lessons in Learning. (2009). Does placement matter? Comparing the academic performance of students with special needs in inclusive and separate settings. Document téléaccessible : http://www.ccl-cca.ca/pdfs/LessonsInLearning/03_18_09E.pdf

Crawford, L. et Gerald, T. (2006). Policy and practice : Knowledge and beliefs of education professionals related to the inclusion of students with disabilities in a state assessment. *Remedial and Special Education*, 27(4), 208-217.

Goodman, J. (2011). Inclusion and graduation rates : What are the outcomes? *Journal of Disability Policy Studies*, 21(4), 241-252.

Hattie, J. (2009). *Visible learning : A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York, New York : Routledge.

Levin, B. (2010). *Do we need more innovation in education ?* Seminar paper series.

Melbourne, Australie : Centre for Strategic Education.

Miles, S. et Singal, N. (2010). The education for all and inclusive education debate : Conflict, contradiction or opportunity? *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), 1-15.

Polat, F. (2011). Inclusion in Education : A step towards social justice. *International Journal of Educational Development*, 31(1), 50-58.

Porter, G. L. (2011). *School Principals : Leading the way to Inclusive Schools : Implementation Steps For Moving Forward*. Fredericton, Nouveau-Brunswick : Canadian Association for Community Living.

Porter, G. L. (2008). *Making Canadian Schools Inclusive: A Call to Action*. Education Canada, Printemps. Toronto, Ontario : The Canadian Education Association.

Timmons, V. (2007). Towards inclusive education in Canada. Dans L. Barton, et F. Armstrong (Eds.) (Dir.) : *Policy, Experience and Change : Cross Cultural Reflections on Inclusive Education* (p. 133- 145). Dordrecht, Les Pays-Bas : Springer Publishing.

UNESCO (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education. Salamanca, Espagne : Auteurs.

2. Rôles et responsabilités

- Florian, L. et Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education : Using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 369-86.
- Hinz, A. (2010). A world of difference : Inclusive education in Canada and Germany. *Education Canada*, 46(1), 22-24.
- Jordan, A. (2007). *Introduction to inclusive education*. Mississauga, Ontario : John Wiley and Sons.
- Joshi, M., Binks, E., Hougen, M., Dahlgren, M., Ocker-Dean, E. et Smith, D. (2009). Why elementary teachers might be inadequately prepared to teach reading. *Journal of Learning disabilities*. Special Issue : *Perceptions and Reality : What We Know About*, 42(5), 392-402.
- Leblanc, M. et Vienneau, R. (2010). Le modèle de livraison des services en adaptation scolaire dans le contexte de l'inclusion au Nouveau-Brunswick francophone. Dans N. S. Trépanier et M. Paré (Dir.) : *Des modèles de services pour favoriser l'intégration scolaire*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Moats, L. (2009). Still wanted : Teachers with knowledge of language. *Journal of Learning Disabilities : Special Issue : Perceptions and Reality : What We Know About*, 42(5), 387-391.
- Moreau, A. C. (2010). Enseignante et enseignant inclusifs. Dans N. Rousseau (Dir.) : *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (2^e éd.). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Perner, D. et Porter, G. L. (2008). Creating Inclusive Schools: Changing Roles and Strategies. Dans P. Parette, G. Peterson-Karlan et R. Ringlaben (Dir.) : *Research-based and emerging practices in developmental disabilities*. Austin, Texas : PRO-ED.
- Suter, J. et Giangreco, M. (2009). Numbers that count : Exploring special education and paraprofessional service delivery in inclusion-oriented schools. *The Journal of Special Education*, 43(2), 81-93.

3. Apprentissage et enseignement

- AuCoin, A. (2010). Pas plus spécial que nécessaire: étude de l'historique, du cadre légal et du vécu de l'inclusion scolaire chez les Acadiens et les Acadiennes de la Nouvelle-Écosse. Thèse de doctorat inédite, Université de Moncton.
- AuCoin, A. et Vienneau, R. (2010). Inclusion scolaire et dénormalisation : proposition d'un nouveau paradigme. Dans N. Rousseau (Dir.) : *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (2^e édition). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bélanger, N. et Duchesne, H. (Dir.). (2010). Des écoles en mouvement. Inclusion d'élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école. Ottawa, Ontario : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Broderick, A., Mehta-Parekh, H. et Reid, D. K. (2005). Differentiating instruction for disabled students in inclusive classrooms. *Theory into Practice*, 44(3), 194-202.
- Crawford, C. et Porter, L. G. (2004). *Supporting Teachers : A Foundation for Advancing Inclusive Education* – Discussion Document. Toronto, Ontario : L'Institut Roehrer Institute.
- Janney, R. et Snell, M. (2010). Modifying schoolwork in inclusive classrooms. *Theory Into Practice*, 45(3), 215-23.
- Jenkins, J. Antil, L., Wayne, S. et Vadasy, P. (2003). How cooperative learning works for special education and remedial students. *Exceptional Children*, 69(3), 279-292.
- Lazear, D. (2008). *Du simple au complexe. Appliquer la taxonomie de Bloom et les intelligences multiples aux processus de pensée*. (G. Sirois, trad.). Montréal, Québec : Chenelière Éducation.
- McBride, S. (2008). Differentiating instruction and assessment for diverse learners : A review of policy directions across Canada. Edmonton, Alberta : Alberta Education.
- Merieu, P. (1995). *L'école mode d'emploi des méthodes actives à la pédagogie différenciée*. Paris, France : ESF.

Paré, M. et Tréapnier, N. S. (2010). Individualiser l'enseignement pour les élèves intégrés en classe ordinaire : mieux définir pour mieux intervenir. Dans N. Rousseau (Dir.) : *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (2e éd.). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Porter, G. L. et Smith, D. (2011). Exploring inclusive educational practices through professional inquiry. Rotterdam, Les Pays-Bas : Sense Publishers.

Rousseau, N. (Dir.). (2010). *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (2e édition). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Rousseau, N. et Prud'homme, L. (2010). C'est mon école à moi aussi ... Caractéristiques essentielles de l'école inclusive. Dans N. Rousseau (Dir.) : *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (2e éd.). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Tomlinson, C. A. (2004). La classe différenciée (B. Théorêt, trad.). Montréal, Québec : Chenelière Éducation.

Weiss, M. P. (2004) Co-teaching as science in the schoolhouse : More questions than answers. *Journal of Learning Disabilities*, 37(3), 218-223.

4. Perfectionnement professionnel

Dufour, R. (Réalisateur) et Burkhart, T. (Producteur). (2002). *How to develop a professional learning community. Passion and persistence (enregistrement vidéo)*. Bloomington, Indiana : National Educational Service.

Dufour, R. et Eaker, R. (2004). *Communautés d'apprentissage professionnelles. Méthodes d'amélioration du rendement scolaire* (M. Lauzon, trad.). Bloomington, Indiana : National Educational Service.

Jordan, A., Schwartz, E. et McGhie – Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 535-542.

Lashley, C. (2007). Principal leadership for special education : An ethical framework. *Exceptionality*, 15(3), 177-187.

Robinson, V. (2007). School leadership and student outcomes : Identifying what works and why. *Australian Council for Education Leadership Monograph*.

Scruggs, T., Mastropieri, M. et McDuffie K. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms : A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73(4), 392-416.

Suter, J. C. et Giangreco, M. F. (2009). Numbers that count : Exploring special education and paraprofessional service delivery in inclusion oriented schools. *Journal of Special Education*, 43(2), 81-93.

Tews, L. et Lupart, J. (2008). Student with disabilities' perspectives of the role and impact of paraprofessionals in inclusive education settings. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 5(1), 39-46.

Wah, L. L. (2010). Different strategies for embracing inclusive education : A snap shot of individual cases from three countries. *International Journal of Special Education*, 25(3), 98-109.

Webster, R., Blatchford, P., Basset, P., Brown, P., Martin, C. et Russel, A. (2010). Double standards and first principles : Framing teacher assistant support for pupils with special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), 319-336.

Weinstein, R. S. (2002). *Reaching higher : The power of expectations in schooling*.

Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

5. Structures de collaboration

- Alberta Education. (2008). *Literature Search Findings on Wraparound/ Full-Service Schools*. Edmonton, Alberta : Accountability & Reporting System Improvement Group.
- Bruns, E. J., Walker, J. S., Adams, J., Miles, P., Osher, T. W., Rast, J., VanDenBerg, J. D. et National Wraparound Initiative Advisory Group. (2004). *Ten principles of the wraparound process*. Portland, Oregon : National Wraparound Initiative, Research and Training Center on Family Support and Children's Mental Health, Portland State University.
- Burns, B. J., Schoenwald, S. K., Burchard, J. D., Faw, L. et Santos, A. B. (2000). Comprehensive community-based interventions for youth with severe emotional disorders: multi-systemic therapy and the wraparound process. *Journal of Child and Family Studies*, 9(3), 283-314.
- Dettmer, P., Thurston, L.P. et Dyck, J.D. (2005). *Consultation, Collaboration and Teamwork for Students with Special Needs*. Boston: Allyn and Bacon.
- Eber, L. et Nelson, C. M. (1997). Integrating services for students with emotional and behavioural needs through school based wraparound planning. *American Journal of Orthopsychiatry*, 67(3), 385-395.
- Eber, L., Osuch, R. et Redditt, C. A. (1996). School-based applications of the wraparound process: Early results on service provision and student outcomes. *Journal of Child and Family Studies*, 5(1), 83-99.
- Fine, M., Pancharatnam, K. et Thomson, C. (2005). *Coordinated and integrated human service delivery models, final report*. Sydney, Australie : Social Policy Research Centre, University of New South Wales.
- Friend, M. et Cook, L. (2010). *Interactions Collaboration Skills for School Professionals*. Sixth Edition. Boston: Allyn and Bacon.
- Gouvernement du Québec. (2008). Two networks, one objective : The development of youth. Guide for developing a memorandum of understanding on the joint provision of services to young people by the education and health and social services networks. Québec, Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Hardman, M. (2006). Outlook on special education policy : Past-to-present accomplishments in special education policy. *Focus on Exceptional Children*, 38(8), 2-8.
- Howden, J. et Kopiec, M. (2002). *Cultiver la collaboration. Un outil pour les leaders pédagogiques*. Montréal, Québec : Chenelière/McGraw-Hill.
- Kolbe, L. J., Talley, R. et Short, R. J. (1999). Integrating education, health and social services for young people : Current status and future directions. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 10(3), 297-313.
- Kutscher, M. L. (2009). *Les enfants atteints de troubles multiples. Le guide complet pour les parents, les enseignants et les professionnels*. Montréal, Québec : Chenelière Éducation.
- Larivée, S., Kalubi, J.-C. et Terrisse, B. (2006). Participation des familles et inclusion sociale. La collaboration école-famille en contexte d'inclusion : entre obstacles, risques et facteurs de réussite. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 525-543.
- Leblanc, M. (2011). *Les relations de collaboration vécues entre l'enseignante-ressource et l'enseignante de classe ordinaire dans le contexte de l'inclusion scolaire au Nouveau-Brunswick*. Thèse de doctorat inédite, Université de Moncton.
- Peterson, R. L. (2009). *Wraparound effective responses*. Indiana University. Document téléaccessible, consulté le 23 avril, 2009 : <http://www.indiana.edu/~safeschl/wraparound.pdf>
- Walter-Thomas, C., Korinek, L., McLaughlin, V.L. et Williams, B.T. (2000). *Collaboration for Inclusive Education. Developing Successful Programs*. Boston : Allyn and Bacon.

6. Équité

Carter, E. W., Sisco, L. G., Brown, L., Brickham, D. et Al-Khabbaz, Z. A. (2008). Peer interactions and academic engagement of youth with developmental disabilities in inclusive middle and high school classrooms. *American Journal on Mental Retardation*, 113(6), 479-494.

Cloud, J. (2007). Are we failing our geniuses? *Time Magazine*. Document téléaccessible: <http://www.time.com/time/magazine/article/0,9171,1653653,00.html>

Cohen, B. (2011). Act now for inclusion. *Nursery World*, 111(4252), 12-12.

Goodman, J. I. (2011). Inclusion and graduation rates: What are the outcomes? *Journal of Disability Policy Studies*, 21(4), 241-252.

Grubb, N. (2009). *The money myth : School resources, outcomes, and equity*. New York, New York : Russell Sage.

Ruijs, N. M., Van der Veen, I. et Peetsma, T. T. D. (2010). Inclusive education and students without special educational needs. *Educational Research*, 52(4), 351-390.

7. Financement et reddition de comptes

Alberta Education. (Date inconnue). *Accountability for students with special needs : A review of the literature : An interim report*. Edmonton, Alberta : Auteur.

Alberta Education. (2008). *Inclusion : Setting the direction for special education in Alberta*. Edmonton, Alberta : Auteur.

Bennett, S. et Wynne, K. (2006). *Special education transformation : The report of the co-chairs of the working table on special education*. Toronto, Ontario : Ontario Ministry of Education.

Kane, T., Rockoff, J. et Staiger, D. (2006). What does certification tell us about teacher effectiveness? Evidence from New York City. Cambridge, Massachusetts : National Bureau of Economic Research.

Knighton, K., Brochu, P. et Gluszynski, T. (2010). *Measuring up : Canadian results of the OECD PISA Study*. Ottawa, Ontario : Statistics Canada.

Levin, B. et Naylor, N. (2007). Using resources effectively in education. Dans J. Burger, C. Webber, et P. Klinck (Eds.), (Dir.) : *Intelligent Leadership : Constructs for Thinking Education Leaders* (p.143-158). Dordrecht, Norvège : Springer Publishing.

Philpott, D. (2007a). *Assessing without Labels : Inclusive education in the Canadian context*. Iqaluit, Nunavut: Government of Nunavut : Centre of Excellence for Children and Adolescents with Special Needs.

Philpott, D. (2007b). *Inclusive education : Reviewing the criticism to find direction*. St-John's, Terre-Neuve et Labrador : Faculty of Education, Memorial University.

Samuels, C. A. (2011). Finding efficiencies in special education programs. *Education Week*, 30(16), 32-34.

Sapon-Shevin, M. (2011). Inclusive education, high stakes testing and capitalist schooling. *Monthly Review*, 63(03).

Slee, R. (2007). It's a fit-up! Inclusive education, higher education, policy and the discordant voice. Dans Barton, L. and F. Armstrong (Eds.), (Dir.) : *Policy, Experience and Change : Cross Cultural Reflections on Inclusive Education* (p.177-188). Dordrecht, Les Pays-Bas : Springer Publishers.

Winzer, M. (2008). Issues and trends in Canadian special education. Dans M. Winzer (Dir.) : *Children with Exceptionalities in Canadian Classrooms* (6^e éd.) Toronto, Ontario : Pearson Prentice Hall.

8. Plans d'intervention

Government of Newfoundland and Labrador. (2007). *Focusing on students : A report of the ISSP & pathways commission*. St. John's, Terre-Neuve et Labrador : Department of Education.

Government of Newfoundland and Labrador. (1997). *Model for the coordination of services to children and youth*. Document téléaccessible, consulté le 14 mars, 2009 : <http://www.mcscy.nl.ca/modelcoordinationservices.html>

Lee-Tarver, A. (2006). Are individualized education plans a good thing? A survey of teachers' perceptions of the utility of IEPs in regular education settings. *Journal of Instructional Psychology*, 33(4), 263-272.

9. Environnement propice à l'apprentissage

Bender, W. N. et Shores, C. (2007). *Response to intervention : A practical guide for every teacher*. Thousand Oaks, Californie : Corwin Press.

Coloroso, B.(2002). *The bully, the bullied and the bystander*. Toronto, Ontario : Harper Collins.

Doudin, P.-A. et La fortune, L. (Dir.). (2006). *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Koegel, L. K., Koegel, R. L. et Dunlap, G. (2009). *Positive behavioral support*. Baltimore, Maryland : Paul H. Brooks.

Soodak, L. C. (2003). Classroom management in inclusive settings. *Theory into Practice*, 42(4), 327-333.

10. Écoles secondaires

Cramm, J. M., Finkenflugel, H.,Kuijsten, R. et Van Exel, N. J. (2009). How employment support and social integration programmes are viewed by the intellectually disabled. *Journal of Intellectual Disabilities Research*, 53(6), 512-520.

McGee, A. (2011). Skills, standards, and disabilities : How youth with learning disabilities fare in high school and beyond. *Economics of Education Review*, 30(1), 109-129.

Villa, R. A., Thousand, J. S., Nevin, A. et Liston, A. (2005). Successful inclusive practices in middle and secondary schools. *American Secondary Education*, 33(3), 33-50.

Whitaker, C. (2010). *The nature of dual credit programs in Ontario and their contribution to improved transitions and access to college : A case study perspective*. Mémoire inédit. University of Toronto.

Willms, J., Friesen, S. et Milton, P. (2009). *What did you do in school today? Transforming classrooms through social, academic and intellectual engagement*. Toronto, Ontario : Canadian Education Association.

11. Éducation alternative

Aron, L. (2003). *Towards a typology of alternative education programs : A compilation of elements from the literature*. Washington, D.C. : The Urban Institute.

Aron, L. (2006). *An overview of alternative education*. Washington, D.C. : The Urban Institute.

Brown Ruzzi, B. et Kraemer, J. (2006). *Academic programs in alternative education : An overview*. Washington, D.C. : National Center on Education and the Economy.

- Farrington, D. P. et Ttofi, M. M. (2009). *School-based programs to reduce bullying and victimization*. Oslo, Norvège : The Campbell Collaboration.
- Kendall, S., Kinder, K., Halsey, K., Fletcher-Morgan, C., White, R. et Brown, C. (2003). *An evaluation of alternative education initiatives*. Slough, Angleterre : DCSF.
- Kendall, S., Wilkin, A., Kinder, K., Gulliver, C., Harland, J., Martin, K. et White, R. (2007). *Case studies into effective alternative provision*. Slough, Angleterre : DCSF.
- Kerka, S. (2005). *What works : Evidence-based strategies for youth practitioners*. *Alternative Education*. Columbus, Ohio: Learning-Work Connection.
- Kerka, S. (2006). *What works, evidence-based strategies for youth practitioners*. *Out-of-school youth*. Columbus, Ohio: Learning-Work Connection.
- Klima, T., Miller, M. et Nunlist, C. (2009). *What works? Targeted truancy and dropout programs in middle and high school*. Olympia, Washington : WSIPP.
- Littell, J. H., Popa, M. et Forsythe, B. (2005). *Multisystemic therapy for social, emotional, and behavioral problems in youth aged 10–17*. Oslo, Norvège : The Campbell Collaboration.
- Metzger, M. (2007). *An appreciative inquiry of youth perspective on effective youth leadership programming*. Mémoire inédit, Saint Mary's University of Minnesota.
- Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick . (2009). *Selected Findings and Recommendations (Anglophone School Districts)*. Fredericton, Nouveau-Brunswick : Service Review and Consultation, Alternative Education Services in New Brunswick.
- Ofsted. (2008). *Good practice in re-engaging disaffected and reluctant students in secondary schools*. Manchester, Angleterre : Auteur.
- Ofsted. (2009). *Twelve outstanding special schools – Excelling through inclusion*. Manchester, Angleterre : Auteur.
- Quinn, M. M., Poirier, J. M., Faller, S.E., Gable, R. A. et Tonelson, S. W. (2006). An examination of school climate in effective alternative programs in preventing school failure. *Preventing School Failure*, 51(1), 11-17.
- Sherman, L. W., Strang, H. et Newbury-Birch, D. (2008). *Restorative justice*. Londres, Angleterre : YJB.
- Sodha, S. et Guglielmi, S. (2009). *A stitch in time : Tackling educational disengagement*. *Interim report*. Londres, Angleterre : Demos.
- Tolan, P., Henry, D., Schoeny, M. et Bass, A. (2008). *Mentoring interventions to affect juvenile delinquency and associated problems*. Oslo, Norvège : The Campbell Collaboration.
- Van Poortvliet, M., Joy, I. et Nevill, C. (2010). *Trial and error. Children and young people in trouble with the law. A guide for charities and funders*. Londres, Angleterre : NPC.
- Willms, D. J. et Wilson-Forsberg S. (2007). *Across-Grade Grouping for Continuous Learning: Research Findings and Program Design*. Fredericton, Nouveau-Brunswick : University of New Brunswick, Canadian Research Institute for Social Policy.
- Willms, J. D. (2010). School Composition and Contextual Effects on Student Outcomes. Canadian Research Institute for Social Policy, University of New Brunswick. *Teachers College Record*, 112(4), p. 1008–1037.

12. Résolution de problèmes

- Beer, J. E. et Stief, E. (1997). *The mediator's handbook. Rev. & expanded* (3^e éd.). Gabriola Island, Colombie-Britannique : New Society.
- Bens, I. (2005). *Facilitating with ease! Core skills for facilitators, team leaders and members, managers, consultants, and trainers*. San Francisco, Californie : Jossey Bass.
- Bowling, D. et Hoffman, D. (2003). *Bringing peace in the room : How the personal qualities of the mediator impact the process of conflict resolution*. San Francisco, Californie : Jossey-Bass.
- Fondation canadienne de la recherche en psychiatrie. (2005). *Quand ça ne va pas. Aide aux familles*. Toronto, Ontario : Auteur.
- Furlong, G. T. (2005). *The conflict resolution toolbox x: Models & maps for analyzing, diagnosing, and resolving conflict*. Mississauga, Ontario : John Wiley & Sons Canada.
- Kaner, S. et Lind, L. (2007). *Facilitator's guide to participatory decision-making*. San Francisco, Californie : John Wiley & Sons/Jossey-Bass.
- Kass, R. (2007). *Theories of small group development* (3^e éd.). Montréal, Québec: Centre for Human Relations & Community Studies, Concordia University.
- Lang, M. D. et Taylor, A. (2000). *The Making of a mediator : Developing artistry in practice*. San Francisco, Californie : Jossey-Bass.
- Lencioni, P. (2007). *The five dysfunctions of a team*. San Francisco, Californie : Pfeiffer.
- Stone, D., Heen, S. et Patton, B.(2010). *Difficult conversations : How to discuss what matters most*. New York, New York : Penguin Books.

13. Autres

- Collette, L., Cormier, M. et Rousselle, S. (2010). *Rapport du panel d'experts sur le financement de l'école francophone*. Fredericton, Nouveau-Brunswick : Groupe d'action de la Commission sur l'école francophone.
- Jacquard, A. (2006). *Mon utopie*. Paris, France : Éditions Stock.
- LeBlanc, G. (2009). *L'éducation en Acadie du Nouveau-Brunswick: une voie vers l'autosuffisance linguistique et culturelle*. Fredericton, Nouveau-Brunswick : Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick.
- MacKay, A. W. (2006). *Relier le soin et les défis : utiliser notre potentiel humain. L'inclusion scolaire : Étude des services en adaptation scolaire au Nouveau-Brunswick*. Fredericton, Nouveau-Brunswick : Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick.
- Organisation de coopération et développement économique (OCDE). (1999). *L'insertion scolaire des handicapés : des établissements pour tous*. Paris, France : Auteur.

Table des matières

Annexe 1 :	Communiqué du ministre de l'Éducation et du Développement de la petite enfance, Jody Carr	195
Annexe 2 :	Définition de l'inclusion scolaire	196
Annexe 3a :	Anglophone school visit team members	199
Annexe 3b :	Membres de l'équipe francophone	199
Annexe 4a :	Anglophone sector: school district consultative visits	200
Annexe 4b :	Secteur francophone : Rencontres avec les districts scolaires (février 2011 à novembre 2011)	204
Annexe 4c :	District consultation meeting question template - anglophone	205
Annexe 4d :	Questionnaire envoyé aux districts scolaires francophones.	206
Annexe 5a :	School visited, 2011 - anglophone sector	209
Annexe 5b :	Visites dans les écoles francophones (avril 2011 à juin 2011)	210
Annexe 5c :	School visit document requirements - anglophone	210
Annexe 5d :	Requêtes pour la visite dans les écoles francophones	211
Annexe 5e :	Observation tool for school visits - anglophone	212
Annexe 5f :	Outils de collecte de données - écoles francophones	217
Annexe 5g :	School visit team member - anglophone.	222
Annexe 5h :	Membres de l'équipe francophone qui ont fait les visites d'écoles francophones	222
Annexe 6a :	District, stakeholder and partner consultations – anglophone.	223
Annexe 6b(i) :	Rencontres et consultations avec les partenaires sociaux et éducatifs - secteur francophone	231
Annexe 6b(ii) :	Rencontres avec les partenaires sociaux - secteur francophone.	233
Annexe 6c :	Comment faire de l'inclusion scolaire une réalité dans les écoles néo-brunswickoises.	234
Annexe 7a :	System information graphs - autism, anglophone sector	235
Annexe 7b :	System information graphs - psychologists, anglophone sector.	236
Annexe 8a :	Best practices - anglophone sector	237
Annexe 8b :	Quelques pratiques gagnantes - secteur francophone	240
Annexe 9a :	Time-use survey questionnaire : resource and methods teacher – anglophone	241
Annexe 9b :	Révision de l'inclusion scolaire : Sondage de la gestion du temps - Enseignant.e ressource	242
Annexe 9c :	Teacher time-use survey questionnaire: Literacy / Numeracy lead – anglophone.	244
Annexe 9d :	Sondage de la gestion du temps : Enseignants de littératie et de francisation	245
Annexe 9e :	Time-use survey questionnaire : guidance counsellor, anglophone sector	247
Annexe 10 :	Retention: Comment by Ben Levin.	248
Annexe 11 :	Prestation de services intégrés : Une stratégie axée sur les enfants et les jeunes du Nouveau-Brunswick.	249

Note : Les documents en annexes sont reproduits dans la langue dans laquelle ils ont été reçus.

Annexe 1 : Communiqué du ministre de l'Éducation et du Développement de la petite enfance, Jody Carr



la petite enfance

Note du ministre Carr – Analyse du rapport MacKay sur l'inclusion scolaire

Le 17 décembre 2010

Objet : Examen et suivi du rapport MacKay (2006) axés sur l'amélioration des stratégies et du soutien pour l'inclusion scolaire dans les écoles et les salles de classe du Nouveau-Brunswick.

En 2005, le gouvernement Lord a chargé Wayne MacKay d'étudier l'inclusion scolaire et les programmes et services connexes. M. MacKay a soumis son rapport au printemps de 2006. Durant les cinq années qui se sont écoulées depuis, de nombreuses mesures positives ont été adoptées afin de relever les défis et de donner suite aux plus de 95 recommandations formulées dans le rapport.

Lorsque le premier ministre Alward m'a demandé de devenir ministre de l'Éducation et du Développement de la petite enfance, il a précisé que l'examen de l'inclusion scolaire et des recommandations du rapport MacKay était une des priorités de mon mandat. Nous entendons réviser et améliorer notre soutien à l'inclusion scolaire, qui est un élément clé de notre système d'éducation au Nouveau-Brunswick. J'ai accepté ce mandat du premier ministre avec enthousiasme.

Je suis heureux que le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance puisse compter sur Gordon Porter, un éducateur et un administrateur scolaire chevronné, pour diriger cette démarche. M. Porter est un expert de renommée mondiale en programmes et services d'inclusion scolaire. Il s'est vu décerner récemment la distinction de l'Ordre du Canada en reconnaissance de sa contribution à ce domaine, au Canada et dans d'autres pays. M. Porter a reçu le Prix Whitworth de l'Association canadienne d'éducation en 2007, et un doctorat honorifique de l'université pédagogique nationale à Lima, au Pérou, en 2009. Il dirigera un processus qui examinera et résoudra les enjeux auxquels font face les élèves, les parents, les enseignants et les écoles. L'accent sera mis sur les stratégies et mesures qui bonifieront nos efforts dans les salles de classe et les écoles, et qui nous permettront d'atteindre les objectifs visés.

M. Porter sera appuyé dans ce projet par Angèle AuCoin, Ph.D., professeure, Département d'enseignement au primaire et de psychopédagogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Moncton. M^{me} AuCoin a effectué de la recherche sur l'inclusion scolaire dans les écoles francophones du Nouveau-Brunswick et de la Nouvelle-Écosse. C'est une experte bien connue en inclusion scolaire au Canada atlantique.

Le mandat concernant l'examen comprend tous les programmes et services qui répondent aux besoins d'apprentissage de notre population scolaire diversifiée : élèves avec déficience, élèves doués, élèves de diverses cultures, élèves des Premières Nations, élèves jugés vulnérables, à risque et autres.

L'examen a pour but de recueillir de l'information des écoles et des districts ainsi que des intervenants et des partenaires dans le processus éducatif. Grâce à cette démarche, nous pourrons tous nous engager dans un processus qui permettra de mettre à jour et d'actualiser notre connaissance des défis auxquels font face les élèves et les enseignants. Nous ciblerons ainsi les mesures que nous pouvons prendre afin de mieux réussir à assurer l'inclusion scolaire et à dispenser une bonne éducation pour tous les élèves.

Je suivrai le déroulement de l'examen avec un vif intérêt et j'attends avec impatience les mesures qui seront recommandées.

Annexe 2 : Définition de l'inclusion scolaire

I. Vision

La vision, telle qu'elle est énoncée, cherche à produire un modèle progressif et systémique d'inclusion scolaire au sein duquel tous les enfants atteignent leur plein potentiel d'apprentissage et selon lequel les décisions, qui sont prises en fonction des besoins individuels de l'élève, sont fondées sur la preuve disponible.

II. Définition

L'inclusion scolaire est à la fois une philosophie et un ensemble de pratiques pédagogiques qui permettent à chaque élève de se sentir valorisé, confiant et en sécurité de sorte qu'il puisse réaliser son plein potentiel. Elle repose sur un système de valeurs et de croyances qui sont axées sur le meilleur intérêt de l'enfant et qui favorisent chez lui non seulement une participation active à ses apprentissages et à la vie scolaire, mais également un sentiment d'appartenance, le développement social ainsi qu'une interaction positive avec ses pairs et sa communauté scolaire. À cet effet, les écoles et les collectivités partagent ces valeurs et ces croyances. Plus précisément, l'inclusion scolaire est réalisée dans les communautés scolaires qui appuient la diversité et qui veillent au mieux-être et à la qualité de l'apprentissage de chacun de leurs membres. L'inclusion scolaire se concrétise alors par la mise en place d'une série de programmes et de services publics et communautaires mis à la disposition de tous les élèves. En somme, une éducation inclusive est la fondation sur laquelle se développe une société inclusive au Nouveau-Brunswick.

III. Principes généraux

L'éducation publique inclusive est fondée sur trois principes complémentaires :

- (1) l'éducation publique est universelle – le programme d'études provincial est offert équitablement à tous les élèves d'un quartier, dans un milieu d'apprentissage inclusif commun, c'est-à-dire partagé avec des pairs correspondant à leur âge;
- (2) l'éducation publique est individualisée – la réussite de chaque élève dépend de l'importance accordée à l'enseignement axé sur le meilleur intérêt de l'élève et sur ses forces et ses besoins; et
- (3) l'éducation publique est souple et s'adapte aux nouvelles réalités.

Puisque le personnel du système d'éducation publique du Nouveau-Brunswick sait que chaque enfant peut apprendre, il offrira une éducation de qualité à chacun des élèves en veillant aux principes qui suivent.

L'élève

1. L'ensemble des mesures est fondé sur le meilleur intérêt de l'élève tel que déterminé par un examen satisfaisant des preuves disponibles.
2. Tous les élèves sont respectés comme individus. Leurs forces, leurs aptitudes et leurs divers besoins en apprentissage sont reconnus comme le fondement de leur apprentissage et leurs difficultés d'apprentissage sont cernées, comprises et prises en compte.
3. Tous les élèves ont le droit d'apprendre dans un milieu propice à l'apprentissage.

Les programmes d'études et les évaluations

4. Le milieu d'apprentissage commun, y compris le programme scolaire et l'enseignement, est structuré et adapté afin que tous les élèves apprennent de façon à développer leur plein potentiel.
5. L'évaluation des apprentissages de l'élève est diversifiée, authentique, appropriée et pertinente et assez fréquente pour permettre à l'enseignant d'être au courant des besoins d'apprentissage de l'élève et d'ajuster son enseignement à un besoin particulier.

Les enseignants et les intervenants

6. L'acquisition des compétences, des attitudes et des connaissances requises pour assurer des apprentissages de qualité chez tous les élèves est encouragée chez tout membre du personnel scolaire travaillant auprès des élèves grâce au perfectionnement professionnel continu et au respect des normes professionnelles.

Les services en partenariats

7. Tous les élèves ont accès à un éventail de programmes, de services et de ressources ainsi qu'à une planification des transitions qui répondent à leurs objectifs et besoins individuels et qui contribuent à leur développement culturel, psychologique, social et cognitif.
8. Des partenariats sont encouragés avec les parents et les groupes communautaires qui mettent à profit leurs compétences et leurs ressources.

Le soutien interministériel

9. Des mesures systématiques relatives à la prévention, à l'évaluation précoce et rapide des besoins, à l'intervention précoce et à la rapidité d'intervention reposant sur des données factuelles sont en place.
10. Les ministères collaborent à l'offre de services individualisés et intégrés par des professionnels et des paraprofessionnels dès la petite enfance.

IV. Équité

Le principe de conception universelle est le point de départ d'un système d'éducation publique inclusif qui prévoit que les besoins d'apprentissage du plus grand nombre d'élèves sont comblés en maximisant la convivialité des programmes, des services, des méthodes et des milieux d'apprentissage. Si une telle mesure ne suffit pas, à elle seule, pour satisfaire les besoins d'un élève ou d'un groupe d'élèves, des accommodements sont requis. Cette exigence est d'ordre moral et juridique. Toutefois, elle est toujours satisfaite dans un contexte réel.

Les professionnels du système d'éducation publique du Nouveau-Brunswick s'assureront que les mesures suivantes sont prises.

1. La conformité à la Charte canadienne des droits et libertés et à la Loi sur les droits de la personne du Nouveau-Brunswick qui exigent un accommodement judicieux, en ce qui concerne les besoins particuliers des élèves sauf s'il est démontré que l'accommodement peut causer un préjudice indu à quelqu'un ou quelqu'une en raison des coûts, du risque pour la sécurité ou des répercussions sur les autres.
2. La résolution, dans un délai raisonnable, de tout conflit relatif aux besoins des élèves qui entrave la possibilité pour quelques élèves ou pour tous les élèves d'atteindre leurs résultats d'apprentissage ou qui pose un risque à leur sécurité. Au besoin, une disposition sera prise pour la médiation, la représentation ou le recours aux services d'experts externes afin de trouver des solutions qui tiennent compte du meilleur intérêt de tous les élèves visés.

V. Accommodement

L'accommodement implique des modifications à l'environnement d'apprentissage afin de répondre aux besoins de l'élève au lieu d'exiger que l'élève s'ajuste aux besoins du système. D'après une analyse des besoins de l'élève, il est possible de déterminer qu'ils peuvent être comblés par des accommodations individualisées ou, dans certains cas, par des actions universelles qui répondent à ses besoins ainsi que ceux des autres élèves.

Chaque élève a le droit de s'attendre à ce que :

1. des accommodements soient considérés et offerts de façon appropriée et en temps opportun s'il est démontré que maintenir le statu quo ne sert pas le meilleur intérêt de l'élève;
2. l'élève participe pleinement à un milieu d'apprentissage commun, c'est-à-dire qu'il fréquente avec les pairs de son quartier un milieu qui accueillera tous les élèves et qui correspond à son âge et à son niveau; et

3. les résultats d'apprentissage, l'enseignement, l'évaluation, les interventions, les accommodements, les modifications, l'appui, l'ajustement, les ressources complémentaires et le milieu d'apprentissage soient conçus de manière à respecter son style d'apprentissage, ses besoins et ses forces.

De plus, les conditions suivantes doivent être respectées.

- a) Le but ultime des écoles comme lieux d'apprentissage scolaire et de développement du capital social est maintenu.
- b) Les résultats d'apprentissage précis sont établis par l'école en consultation continue avec les parents. Lorsque les élèves ont besoin de résultats d'apprentissage autres que ceux du programme d'études provincial, les parents de chaque élève sont consultés.
- c) Il existe un lien rationnel évident entre les résultats attendus de l'élève, son programme d'apprentissage et l'évaluation de l'apprentissage.
- d) L'atteinte des résultats d'apprentissage chez l'élève est bien documentée et évaluée sur une base continue.
- e) Des mesures précises sont prises afin d'assurer que tous les élèves sont inclus dans la vie sociale et parascolaire de l'école, et qu'ils sont exposés à une vaste gamme d'activités et à diverses personnes.
- f) Le programme d'études et d'autres apprentissages doivent être offerts le plus inclusivement possible pour que les résultats d'apprentissage soient atteints, c'est-à-dire que :
 - i) avant qu'un milieu d'apprentissage autre que le milieu habituel puisse être considéré, il doit être clairement démontré que les résultats d'apprentissage ne peuvent pas être atteints dans un milieu plus inclusif, et ce, en dépit de tous les efforts effectués pour offrir un soutien et un accommodement grâce à une évaluation continue de réintégrer l'élève au milieu d'apprentissage habituel lorsque ce milieu répond à ses besoins ainsi qu'à ceux des autres élèves; ou
 - ii) des conditions temporaires ont été établies à l'extérieur du milieu d'apprentissage commun afin de mieux aider l'élève à atteindre ses résultats d'apprentissage dans le milieu d'apprentissage commun; et
 - iii) quoique le genre de handicap et un diagnostic médical fournissent des renseignements importants, les milieux d'apprentissage ne sont jamais ni créés ni assignés en fonction d'un handicap, d'un diagnostic ou d'une épithète.

VI. Reddition de comptes

1. Les pratiques scolaires inclusives sont synonymes de pratiques scolaires efficaces. Il importe donc que la réussite scolaire soit clairement définie et évaluée à l'aide d'indicateurs visant les pratiques inclusives, et ce, à l'échelle provinciale, par les districts scolaires et par les écoles, et que les possibilités d'amélioration soient identifiées et abordées.
2. Des indicateurs d'apprentissage et de développement de l'élève doivent être créés, suivis et rendus publics afin de s'assurer :
 - a) que le rendement des élèves du Nouveau-Brunswick est comparable à celui des autres élèves au Canada;
 - b) que tous les élèves de tous les districts scolaires et de toutes les écoles ont la même occasion de réussir; et
 - c) que tous les élèves provenant de groupes vulnérables et ceux dont les besoins d'apprentissage requièrent de l'enrichissement ont la même occasion de réussir.

Annexe 3a : Anglophone school visit team members

Members	Function
Dr. Gordon L. Porter	Project director
Robin Crain	Research assistant
John Wetmore	Research assistant
Janice Pelkey	Research assistant
Tanya Whitney	Research assistant

Annexe 3b : Membres de l'équipe francophone

Membres	Fonction
Angèle AuCoin, Ph.D.	Co-directrice
Jacqueline Boudreau	Assistante à la recherche
Rose-Marie Curry	Assistante à la recherche
Mireille Leblanc	Assistante à la recherche
Christine Poirier	Assistante à la recherche

Annexe 4a : Anglophone sector: school district consultative visits

Gordon Porter and team members consulted with all school districts two times between March 14 and Nov. 16, 2011. They also had consultations with school district learning specialists for Student Services on May 3 and 4, 2011.

Presentations were made to superintendents on June 16, 2011, and to superintendents and district education chairs on Sept. 28, 2011.

District	Date of visit	Participants
2	March 23, 2011	Greg Ingersol – director Allan Marr – learning specialist, Student Services Ken Menchions – learning specialist, Student Services Kathy Levigne – psychologist / co-ordinator, Positive Learning Environment Program
	June 29, 2011	Karen Branscomb – superintendent
	Oct. 18, 2011	Karen Branscomb – superintendent Greg Ingersol – director Lorraine Kennedy – Transition to School Susan Wilmot – learning specialist, K-5 Bruce Ryan – learning specialist, high school Anne Bernard-Bourgeois – guidance consultant / Positive Learning Environment Program / BTIP Janet White – learning specialist, SIP / SIRs Ken Menchions – learning specialist, Student Services – resource and methods Allan Marr – learning specialist, Student Services Cathy Levine – psychologist Dianne Gillis – learning specialist, French Second Language Blair Lawrence – learning specialist, EAL / French Second Language

District	Date of visit	Participants
6	March 21, 2011	Gary Hall – director Pam Miller – learning specialist, Student Services Brenda Bell – learning specialist, Student Services
	Oct. 24, 2011	Gary Hall – acting superintendent Mary Nagle – acting director Pam Miller – learning specialist, Student Services, grades 6–12 Mary Ann MacKay – acting learning specialist, K-5 Johanne Austin – learning specialist, English Second Language Neil Martell – learning specialist, Technology Dan Vallis – learning specialist, Fine Arts Brenda Bell – learning specialist, Student Services, K-5 Yvan Pelletier – learning specialist, high school / French Second Language Sheila Murray – learning specialist, middle school / Literacy
8	March 21, 2011	Susan Tipper – superintendent Robert Johnson – director of education Kevin King – learning specialist, Student Services
	Oct. 24, 2011	Michael Butler – superintendent Debbie Collicott – consultant, Student Services Kevin King – learning specialist, Student Services Michael Crolloy – learning specialist, Fine Arts Bob Johnson – acting director Louise Connell – acting director, human resources Michael Whelton – learning specialist, Technology Juliette Ramzi-Trofimencoff – learning specialist, French Second Language, EAL Marc Godin – learning specialist, PD / Physical Education Jill Jollineau – learning specialist, elementary Glen Spurrell – learning specialist, Mathematics / Science Deborah Thomas – learning specialist, high school / French Second Language Leo Coyle – learning specialist, middle school / at-risk students Kate McLellan – learning specialist, Literacy / Social Studies Lori Lofstrom – consultant, guidance Chris O’Toole – director, finance and administration

District	Date of visit	Participants
10	March 14, 2011	Derek O'Brien – superintendent Jennie MacDougal – director Helen Johnston – learning specialist, Student Services
	Nov. 16, 2011	Derek O'Brien – superintendent Jennie MacDougal – director Helen Johnston – learning specialist, Student Services Janet Charleton – learning specialist, Literacy Brenda Logan – learning specialist, Mathematics / Science Moiria Sherwood – learning specialist, Technology Jane Bartlett – learning specialist, French Second Language
14	March 17, 2011	Loree Kaye – director John Tingley – learning specialist, Student Services Tami Mutch Ketch – guidance consultant Karla Deweyert – guidance consultant Shelley Pimlott – resource and methods consultant / autism Rosemary Brennan – resource and methods consultant Kelly Prior – alternative education consultant Lisa Lee – psychologist
	Oct. 19, 2011	Lisa Gallagher – superintendent John Tingley – acting director Tami Mutch Ketch – acting learning specialist, Student Services Kelly Pryor – alternative education consultant Karla Dewyart – guidance consultant Janice Gagnon – learning specialist, French Marilyn Tranquilla – learning specialist, Literacy / Mathematics / Science Cindy Albright – autism consultant Lisa Lee – psychologist Rosemary Brennan – resource and methods consultant Basil Kazakos – learning specialist, PD
15	March 16, 2011	John McLaughlin – superintendent Nancy Boucher – director Mollie Arpin – learning specialist, resource and methods Darren Oakes – learning specialist, guidance
	Oct. 17, 2011	John McLaughlin – superintendent Nancy Boucher – director Beth Stymist – learning specialist, Literacy Darren Oakes – learning specialist, guidance Craig Crawford – learning specialist, Mathematics / Science / Technology Craig Caldwell – learning specialist, French Second Language Mollie Arpin – learning specialist, resource and methods, via telephone

District	Date of visit	Participants
16	March 16, 2011	Laurie Keoughan – superintendent Kora Hayward – learning specialist, guidance Lynn Orser – learning specialist, resource and methods
	Nov. 8, 2011	Laurie Keoughn – superintendent Andy Clark – director Lynn Orser – learning specialist, exceptionalities Kora Hayward – learning specialist, guidance Jacqueline Petrie – Numeracy lead Angela Buggie – Numeracy lead Elizabeth Price – acting learning specialist, Literacy Annette Hendry – Literacy consultant, K-2
17	March 18, 2011	David McTimoney – superintendent Ed Griffin – learning specialist, Student Services
	Oct. 26, 2011	David McTimony – superintendent Katheryn Doune – learning specialist, Science / PD Jill Davidson – learning specialist, Literacy / Physical Education Catherine Blaney – learning specialist, Student Services Gail Gould – learning specialist, Numeracy Elinor Joyce – learning specialist, French Immersion / Social Studies
18	March 18, 2011	Dianne Wilkins- director of education Dianne Kay – learning specialist, Student Services Jody Gorham – learning specialist, Student Services
	Oct. 26, 2011	Dianne Wilkins – superintendent Garth Wade – director Bryan Facey – learning specialist, Technology Dianne Kaye – learning specialist, Student Services / Science Donna McLaughlin – co-ordinator, Mathematics / French Immersion / Leadership Mike Dollamore – learning specialist, international students Dan Leonard – learning specialist, Student Services Angela Murphy – learning specialist, Student Services Leo-James Levesque – learning specialist, French Immersion / BTIP Susan Young – learning specialist, Literacy / Social Studies Barb Buckley – co-ordinator, Enrichment / FA Norm Russell – learning specialist, Health / Physical Education

Annexe 4b : Secteur francophone : Rencontres avec les districts scolaires (février 2011 à novembre 2011)

Districts	Coordonnées	Date des rencontres	Personnes présentes
01	425, rue Champlain Dieppe, N.-B. E1A 1P2 Direction générale : Diane Albert- Ouellette	24 février 01	Diane Albert-Ouellette, directrice générale Hélène Devarenes, directrice de l'Éducation Pauline Légère, agente pédagogique responsable du dossier services aux élèves Pauline Gaudet, mentor enseignement ressource France Breau, mentor travailleuse sociale Charlotte LeBlanc, mentor psychologie Isabelle Cowan, mentor en autisme Francine Losier, conseillère en orientation
		1er novembre	Hélène Devarenes, directrice de l'Éducation Fernande Paulin, Claudette Lavigne, Pauline Léger, Josée Arseneault, Sylvie Dorais (agentes pédagogiques) Ricky Côté, Bernice McGraw- LeBlanc, Pauline Gaudet, Lina Bourgeois, Charline Richard (mentors)
03	298, rue Martin Edmundston, N.-B. E3V 5E5 Direction générale : Bertrand Beaulieu	6 avril	Bertrand Beaulieu, directeur général Luc Caron, directeur de l'Éducation Yves Thériault, agent pédagogique
		8 novembre	Bertrand Beaulieu, directeur général Yves Thériault, France Clavette, Marie-Josée Long, Daniel J. Martin, Kathleen Rice (agents pédagogiques), Céline Tanguay, coordonatrice en enseignement ressource
05	Direction générale : Jean-Guy Levesque	7 avril	Jean-Guy Levesque, directeur général Marc Pelletier, directeur de l'éducation Susan Arseneault, agente pédagogique
		7 novembre	Jean-Guy Levesque, directeur général Marc Pelletier, directeur de l'éducation Susan Arseneault, Pierre Lavoie, Gérald Vienneau, Anne Doiron (agents pédagogiques) mentors (littératie, intervenant en milieu scolaire)
09	Direction générale : Solange Haché	7 avril	Claude Giroux, directeur général Robert Roy Boudreau, directeur de l'Éducation Cindy Comeau, agente pédagogique Aurore Sonier, PAR en enseignement ressource

Districts	Coordonnées	Date des rencontres	Personnes présentes
		2 novembre	Robert Roy Boudreau, directeur de l'Éducation Cindy Comeau, Emelda Chiasson-Côté, Sonya Legresley, Julie Levesque, Ghislaine Luce-Basque (agents pédagogiques) Aurore Sonier, PAR en enseignement ressource Ginette Duguay (mentors)
11	10, rue Commerciale Richiboucto, N.-B. E4W 3X6 Direction générale : Gérald Richard	21 mars	Gérald Richard, directeur général, Monique Boudreau, directrice de l'Éducation Edouard Bocoz, directeur des services financiers et administratifs Carol Bernard, agent pédagogique Monique Vautour, mentor en adaptation scolaire Odette Doucet-McCaie, mentor en autisme Rodophe Monette, psychologue
		15 novembre	Gérald Richard, directeur général Monique Boudreau, directrice de l'Éducation, Carol Bernard, Michelle Austin, Maurice Daigle, Nadine Thériault, Isabelle J. Savoie (agents pédagogiques)

Annexe 4c : District consultation meeting question template - anglophone

1. Identify two to three positives about Inclusion.
2. Identify two to three challenges about Inclusion.
3. Recruitment, retention and training of resource teachers - role
4. Recruitment, retention and training of Guidance - role
5. Positive Learning Environment- issues or concerns?
6. Discuss paraprofessional supports to teachers.
7. What specific training / resources are available for classroom teachers?
8. To what degree do school leaders see the connection between success with inclusion and school successes? Teachers? District?
9. Discuss the staffing models for students with diverse needs - concerns?
10. How does the school district plan for student transitions: into school, between schools and out of school?
11. How accessibility are the schools?
12. Discuss support staff to schools and processes within schools.
13. What actions need to be taken to improve inclusive education?

Annexe 4d : Questionnaire envoyé aux districts scolaires francophones

A Questions d'ordre global

1. Qu'est-ce qui va bien dans votre district quant à l'inclusion scolaire?
2. Quels sont les défis quant à l'inclusion scolaire?
3. Autres commentaires

B Données démographiques

1. Quelles données recueillez-vous au sujet de l'inclusion? Quels moyens à l'échelon du district assurent une analyse continue de ces données?
2. Combien d'élèves issus de familles exogames maîtrisent le français? Combien ne le maîtrisent pas? Quels moyens à l'échelon du district assurent l'analyse continue de ces données?
3. Combien d'élèves immigrants fréquentent vos écoles? Quels moyens à l'échelon du district assurent l'analyse continue de ces données?
4. Avez-vous un moyen de déterminer les différents plans d'intervention (p. ex. : accommodements seulement, comportement, programme d'études, programme d'adaptation scolaire)? Si oui, comment faites-vous l'analyse continue de ces données?
5. Quelles tendances avez-vous observées dans les dix dernières années?

C Personnel scolaire

1. À quels défis êtes-vous confronté dans le recrutement du personnel des services aux élèves?
 - a. Enseignantressource
 - b. Psychologue
 - c. Conseiller en orientation
 - d. Agent pédagogique
 - e. Assistant en éducation
 - f. Intervenant en gestion de comportements
2. Le rapport MacKay préconise des ratios précis pour les enseignantsressources (1 : 1200 de la maternelle à la 8^e année; 1 : 300 de la 9^e à la 12^e année), les psychologues scolaires (1 : 1000), les orthophonistes (1 : 1500), les conseillers en orientation (1 : 700). Pensez-vous que les ratios proposés dans le rapport MacKay permettent d'offrir des services adéquats aux élèves exceptionnels? Pourquoi?
3. Jugez-vous important d'étudier le nombre croissant d'auxiliaires d'enseignement dans les écoles tels que les assistants en éducation et les intervenants en milieu scolaire? Si oui, comment croyez-vous qu'il faut procéder? Quel est le processus de décision pour accorder un assistant en éducation à une école? Avez-vous des critères et un processus pour cela? Veuillez expliquer.
Combien de postes d'enseignant dans votre district sont financés par le budget ciblé pour la « composition de la salle de classe »? Où sont-ils? Quelles sont leurs tâches? Quel est votre processus décisionnel?

D Financement

1. Que comprend le financement des services aux élèves (p. ex. : personnel, perfectionnement, matériel pédagogique)? Le rapport MacKay recommande l'adoption d'un modèle hybride pour la prestation des services aux élèves.
 - a. Quels sont les points forts et les points faibles du modèle de financement actuel?
 - b. Selon vous, y a-t-il un modèle de financement qui serait plus efficace? Pourquoi?
2. Le financement des services aux élèves devrait-il faire partie d'une enveloppe budgétaire? Devrait-on protéger ces fonds? Pourquoi?
3. Quelles dépenses du district pour les services aux élèves ne sont pas prévues dans le financement de l'Excellence en éducation? Veuillez préciser.
4. Quelles sont les initiatives dignes de mention qui sont mises en œuvre grâce au financement de l'Excellence en éducation? Pourquoi?

E Environnement d'apprentissage

1. Comment financez-vous les classes alternatives (p. ex. personnel, location de locaux, matériel pédagogique)?
2. Quels sont vos critères pour permettre à un élève de fréquenter une classe alternative?
3. Quelles normes guident votre choix d'aménagement?
4. Est-ce que les classes alternatives devraient être intégrées physiquement dans les écoles? Pourquoi?
5. Avez-vous des classes homogènes (p. ex. : trouble d'apprentissage, douance, déficience intellectuelle, francisation)? Si oui, pourquoi?

F Interventions

Un modèle d'interventions désigne les démarches à entreprendre afin d'accompagner un élève dans son cheminement scolaire. Celui-ci doit permettre de désigner les élèves nécessitant une intervention et d'intervenir individuellement auprès des élèves selon leur niveau de développement, leurs besoins et leurs aptitudes scolaires et intellectuelles. Il s'ensuit que les programmes d'études sont adaptés en fonction du profil émotionnel, intellectuel et scolaire de l'élève désigné afin de lui permettre d'atteindre son plein potentiel.

1. Avez-vous un modèle d'intervention qui guide vos décisions sur le plan scolaire et comportemental? Si oui, veuillez le présenter.
2. Quels moyens à l'échelon du district assurent l'évaluation continue des Interventions et le suivi du progrès des élèves?
3. Au-delà de l'enseignant titulaire, quel personnel assure les interventions ciblées dans votre modèle d'intervention?
4. En plus du perfectionnement offert par le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance (p. ex. : dyslexie, autisme), quelles sont les initiatives mises en œuvre par votre district?
5. Quels moyens avez-vous établis pour désigner les élèves à risque de décrocher, puis intervenir et assurer un suivi auprès de ceux-ci?
6. Quel est le pourcentage d'élèves de votre district qui ont dû reprendre une année scolaire? Quel est le pourcentage de ces élèves qui ont dû reprendre plus d'une année scolaire? Offrez-vous un soutien additionnel lorsqu'un élève reprend une année scolaire? Si oui, quel appui offrez-vous?
7. Quel est le pourcentage d'élèves qui ont sauté pardessus un niveau scolaire ou plus? Quel est votre processus de décision? Avez-vous des critères et des démarches à l'échelon du district scolaire? Si oui, lesquels?

G Perfectionnement du personnel

1. De quelle façon votre district voit-il l'inclusion scolaire?
2. Comment communiquez-vous cette philosophie aux nouveaux enseignants du district?
3. Comment communiquez-vous cette philosophie au nouveau personnel responsable des services aux élèves?
4. Comment communiquez-vous cette philosophie à l'ensemble du personnel du district?
5. Quelles occasions de perfectionnement professionnel lié à l'inclusion scolaire votre district offre-t-il aux personnes suivantes?
 - a. Titulaires de classe
 - b. Administrateurs scolaires
 - c. Enseignants ressources
 - d. Conseillers en orientation
 - e. Psychologues scolaires
 - f. Agents pédagogiques responsables des services aux élèves
 - g. Agents pédagogiques responsables des matières
 - h. Assistants en éducation
 - i. Intervenants en gestion de comportements
6. Quelles initiatives votre district a-t-il prises pour recruter et maintenir du personnel qualifié dans les postes des services aux élèves?

H Supervision du personnel scolaire des écoles

1. Qui est responsable de la supervision du personnel scolaire ci-dessous?
 - a. Enseignants ressources
 - b. Enseignants ressources en dyslexie
 - c. Enseignants ressources en autisme (superviseurs cliniques)
 - d. Conseillers en orientation
 - e. Psychologues scolaires
 - f. Assistants en éducation
 - g. Intervenants en gestion de comportements
 - h. Enseignants ou mentors en numératie
 - i. Enseignants ou mentors en francisation

I Collaboration

Nommez des éléments qui nuisent à une collaboration efficace et véritable avec les ministères, les associations, les universités, les organismes du secteur privé, etc. Avez-vous des solutions à proposer qui permettraient une collaboration plus efficace?

Annexe 5a : School visited, 2011 - anglophone sector

Visit Date	School	District	Principal
April 1	Woodstock Middle	14	Pat Thorne
April 4	Harvey High	18	Crysta Collicott
April 4	Park Street Elementary	18	Chris Treadwell
April 11	Oromocto High	17	Dr. Sharon Crabb
April 12	Evergreen Elementary	02	Joel Mawhinney
April 14	Fairvale Elementary	06	Joan McFarlane
April 14	Dalhousie High	15	Janet Cooper
April 15	Terry Fox Elementary	15	Shari Smith-Ellis
April 18	Harkins Middle	16	Jennifer Sullivan
April 19	Sussex Middle	06	Robin Baird
April 19	Miramichi High	16	Shawn Wood
April 20	Croft Elementary	16	Mark Donovan
April 20	Salem Elementary	02	Shelley Anderson
April 20	St. John the Baptist Elementary	08	Christine Roy
April 26	Campbelton Middle	15	Angela Young
April 27	Assiniboine Elementary	17	Beth Ryder
April 28	Nackawic Elementary	14	Roxie Moffat
April 29	Barnhill Middle	08	Michael Butler
April 29	Blacks Harbour Elementary	10	Fraser McMullin
May 4	Ridgeview Middle	17	Wendy Dickinson
May 9	Perth Andover Middle	14	Bill Hogan
May 9	St. Stephen Middle	10	Alan Dunfield
May 11	St. Stephen High	10	James Waycott
May 17	Leo Hayes High	18	Kevin Pottle
May 17	Minto High	17	D.L. Shirley
May 19	Morna Heights Elementary	08	Andrea Mathews
May 19	St, Malachies High	0	Elizabeth Horgan
May 20	Fundy High	10	Lynn Farmakoulas
May 20	Harbourview High		David Morgan
May 20	St. Rose Elementary	08	Victoria Moseley-McAllister
May 24	Bliss Carmen Middle	18	John Hamilton
May 24	Fredericton High	18	Shane Thomas
May 24	George St. Middle	18	Pierre Plourde

Annexe 5b : Visites dans les écoles francophones (avril 2011 à juin 2011)

Date de la visite	École et district scolaire	Direction
Le 26 avril	Le domaine Étudiant, district 05	Sylvain Godin
Le 27 avril	Apollo XI, district 05	Josée Ferron
Le 28 avril	École Mgr-Marcel-François-Richard, district 11	Louis Martin
Le 29 avril	Polyvalente Louis-J.-Robichaud, district 11	Luc Michaud
Le 3 mai	Centre scolaire Samuel-de-Champlain, district 01	Lise Drisdelle-Cormier
Le 4 mai	Marée Montante, district 11	Aldéo Richard
Le 5 mai	L'Odyssée, district 01	Alain Bezeau
Le 9 mai	École Saint-Henri, district 01	Sophie LeBlanc
Le 10 mai	Père-Edgar-T.-LeBlanc, district 11	Pierrette Gallant
Le 12 mai	École des Bâtisseurs, district 01	Sylvie Legault
Le 16 mai	École Notre-Dame, district 03	Josée Bernier-Plourde
Le 17 mai	Polyvalente Thomas-Albert, district 03	Pierre Morin
Le 18 mai	Vitrail, district 03	Bertin Lang
Le 19 mai	Cité des Jeunes A.-M.-Sormany, district 03	Bertin Lang
Le 24 mai	Le PHARE, district 09	William Pinet
Le 24 mai	Polyvalente Louis-Mailloux, district 09	William Pinet
Le 25 mai	La Source, district 09	Ginette Saunier
Le 26 mai	Terre des jeunes, district 09	Nancy Lainey-Thériault
Le 26 mai	Centre communautaire La Fontaine, district 09	Carole McLaughlin
Le 27 mai	René-Chouinard, district 09	Patricia Robichaud
Le 31 mai	École secondaire Népisiguit, district 05	Paul Thibodeau
Le 2 juin	Marie Gaëtane, district 03	Paul Castonguay

Annexe 5c : School visit document requirements - anglophone

- *A copy of the current School Improvement Plan*
- *A copy of the current PLEP Plan*
- *The school's Mission, Vision and Goal statements*
- *The web address to the school's website*
- *Behaviour Tracking Data*
- *Sample SEP and BIP*
- *A bell schedule*
- *A staff list*

- *A school timetable as well as a sample SEP student schedule and a sample teacher schedule*
- *Information regarding any special school initiatives/projects/community partnership to support inclusion*
- *A school profile (if not already included in the website or student agenda)*
- *Any information the team should know before arriving at your school (ie: parking, door to enter, location of the office, etc.)*

Annexe 5d : Requêtes pour la visite dans les écoles francophones

Documentation demandée avant la visite de votre école

- Copie du plan d'amélioration de l'école
- Adresse du site Web de l'école
- Énoncé de la mission, vision et buts de l'école (si ce n'est pas disponible sur le site Web)
- Profil de l'école (s'il n'est pas présent sur le site Web)
- Horaire de la journée scolaire (cloches)
- Liste des rôles du personnel enseignant
- Horaire hebdomadaire des conseillers en orientation et des enseignantes ressources
- Grille horaire de l'école
- Grille horaire de l'élève ayant un plan d'intervention (quelques exemples)
- Grille horaire d'un enseignant (quelques exemples)
- Documentation portant sur toute initiative, tout projet ou tous partenariats qui appuient l'inclusion
- Autres renseignements qui devraient être connus du comité de révision (ex. : pyramide d'intervention, modèle d'un plan d'intervention du comportement, etc.)

Observations et rencontres lors de la visite de votre école

- A. Observation de 30 à 40 minutes avec chaque groupe ci-dessous
- Visite dans quelques classes où l'enseignement répond aux besoins variés des élèves
 - Visite dans des classes où des élèves à besoins particuliers reçoivent des services spécialisés (en classe ou à l'extérieur de la classe)
 - Visite dans une variété d'autres classes à travers l'école
- B. Rencontres de 15 à 30 minutes avec chacun des groupes suivants
- Les membres de la direction
 - Les membres de l'équipe stratégique de l'école
 - Les membres du personnel des services aux élèves
 - Enseignante ressource
 - Conseillers en orientation
 - Autre personne offrant un service spécialisé (psychologue, travailleur social, mentor en comportement)
 - Les aides-enseignantes (entre 4 à 5 personnes)
 - Des enseignants ou enseignantes de différentes disciplines

Annexe 5e : Observation tool for school visits - anglophone

Domain	Indicator	Look for
Vision	VMG 1: School has a clear vision and mission focused on meeting the needs of 21 st century learners	All staff are aware of the “definition” of inclusion document The value of inclusive schools is noticeable in school documents/broadcasting (website, signage, logos, community correspondence)
Leadership	EL4: School leaders are committed to bringing about an inclusive school culture	Administration is able to speak to provincial context of inclusive schools initiative School improvement plan embeds inclusivity Financial decisions respond to inclusive practice Celebration of all students Routine policies and procedures reflect inclusivity
	EL2: School leaders work with teachers in gathering and interpreting learning criteria data on student performance to inform decisions including setting targets to close achievement gaps	Protocols set to support teams creating shared learning targets Multi-disciplinary team leading school improvement initiatives Of MD team, identified shared goals, clarified roles, data driven improvement system model
	EL17: Principal monitors the effectiveness of teaching practices and their impact on student learning through classroom observations	Administration can identify employed walk through model Staff are able to speak to walk through supervision and purpose
Instructional practice and curriculum	IPC0: Teachers lesson plans show evidence of differentiated instruction to meet the diversity of learners’ needs.	Identified universal and specific, justifiable accommodations Personalized learning goals Lesson plans and individual plans reflect identified system standards and competencies Resources are universal to support all students (reading materials, manipulatives, etc) Classroom management systems reflect skills in supporting Common Learning Environments
	IPC13: Flexible instructional groupings are varied, inclusive and appropriate for learning	Groupings intentional to support each student in the acquisition of a specific goal
	IPC 9: Educational plans for students with exceptionalities are developed and used for lesson planning	Plans are close at hand and teachers are familiar with them Justification of SEPs is explicit and supported with evidence Plans employ strength-based language Plans include statements regarding use of exclusive settings Plans accurately identify modified and accommodated supports

Domain	Indicator	Look for
Instructional practice and curriculum	IPC 31: Students with diverse needs have the supports and assistive technology needed to participate fully in the learning environment	Assistive technology being comfortably used by students Assistive technology used to support acquisition of goals and outcomes Independence is fostered and students self-initiate access to support (human and technological) Students navigate learning environment with minimal and only justifiable support Positive interdependence amongst peers is evident
	IPC 8: Student services teams help determine methodologies that best suit student skills and needs	Regular weekly meetings of SST Agenda, common purpose Roles of coaching, co-teaching, intervention are clearly defined and assigned Majority of assignment is supporting teachers/adults versus direct student intervention Roles of paraprofessionals are clarified Supervision of paraprofessionals is clarified Flexibility in responsive assignments of paraprofessionals
	IPC 30: Classroom teachers take primary responsibility for teaching students with exceptionalities and ensuring appropriate accommodations are in place.	Teachers are working with all learners Teachers have access and employ student plans and assessments Instruction reflects constructivist, inquiry-based learning theory and practices
	IPC 12: Heterogeneous classes are the norm	No evidence of self-contained classrooms Common learning environments are the standard, compelling reasons are stated for any exceptions

Domain	Indicator	Look for
Progress monitoring	CMP3: Student engagement— The extent to which students (1) are motivated and committed to learning (2) have a sense of belonging and (3) have relationships with adults, peers, and parents that support learning	Students on SEPs and accommodated plans are engaged in school activities, being involved in social activities with peers Intentional effort by staff to meet the social needs of all students
	CMP 19: Assessment results of students with accommodated special education plans are comparable to classmates	Students are scored on the same basis as peers Assessment of standard outcomes is differentiated
	CMP 17: Students with special education plans (both academic and behavioural) are meeting identified learning outcomes and interventions are in place	Students are involved in goal setting and developing plans Clear measures are stated in plans
	CMP 20: Educational plans for students with exceptionalities are regularly reviewed with parents, and monitored and assessed by teachers on an ongoing basis	Plans are reviewed and revised regularly Parents are informed and contribute to the process
Progress monitoring	CMP 10: Individual and class profiles are developed and shared with other teachers in order to monitor student learning (e.g., writing, learning style, behaviour, attendance, running records, student interest profiles)	Profiles of all students are shared in common formats to all teachers (record systems, online tracking, data walls, etc)

Domain	Indicator	Look for
Learning environment	LE 12 and 13: A school wide systemic response with varied strategies for behaviour and academic interventions is in place	Articulated and operating Pyramid of Interventions (academic and behavioural) Identified referral processes Identified interventionists PBIS model: examples of behaviour plans based on FBA Universal/Tier 1 teaching expectations, routines, procedures evident in classrooms, teacher language, student response
	LE 14: The school leaders ensure academic and behavioural strategies are in place for vulnerable groups of students	Behaviour plans reflect differentiated response respecting developmental, intellectual, sensory, etc differing needs of individuals School-wide interventions integrate respect for individual response
	LE 3: Strategies for transitions are in place	Meetings scheduled with next year's teacher, numerous meetings is student moving to another school
	LE 19: The school is organized to maximize student learning experiences (eg physical and temporal structures, universal design for learning)	Building environment is physically accessible to all Timetables are flexibly responsive to support common learning opportunities Classrooms are equipped and situated as to support common learning opportunities
Professional learning	PL3: Teacher knowledge of subject area and teaching practices is current and enhanced by ongoing study and professional learning.	Generalists, resource teachers, and paraprofessionals indicate confidence in skills required to teach all students Training of differentiated instruction is ongoing Criteria for new hires includes a demonstration of inclusive practices
	PL1: There is a culture of inquiry, innovation, and risk-taking towards improvement in student achievement	Evidence of informal and formal action research questioning/inquiry

Domain	Indicator	Look for
Relationships	R1: The learning environment encourages and supports the active involvement and inclusion of every student (physically, academically, and socially)	Sense of belonging is reported on perceptual data (e.g., provincial, TTFM, Socially inclusive opportunities are evident Evidence of respect for diverse experience and lifestyle
	R21: Individual behaviour plans are developed in collaboration with parents	
	R11: Staff members build a strong relationship with individual students in order to foster connectedness (eg advisory, advocacy programs)	Systemic procedures in place to purposefully create relationships Advisor / Advisee programs Referrals for support clearly identified for students (guidance, administration support, etc.)
	R23/24: Teams and staff meet regularly to discuss the progress of individual students as well as to discuss teaching methods and strategies, ideas, innovations	Team time is scheduled, agendas followed Evidence of norms, learning target focused based on assessment, instructional response discussion
	R 32: The school looks beyond its own resources and collaborates with the community (eg departments, agencies, community groups) to enhance resources and find solutions	District office support is clear Community interventions are identified Protocol and procedures to involve community are clear within and without the school

Annexe 5f : Outils de collecte de données - écoles francophones

Domaine	Indicateur	Points à vérifier
Vision	VIS 1 : L'école a une vision et une mission bien définies, axées sur l'importance de répondre aux besoins des apprenants du XXI ^e siècle.	Tous les membres du personnel connaissent le document <i>Définition de l'inclusion scolaire</i> . Les documents et les moyens de diffusion de l'école (site Web, signalisation, logos, correspondance avec la collectivité) mettent en évidence la valeur des écoles inclusives.
Leadership	LEA 4 : Les dirigeants de l'école sont engagés à instaurer une culture scolaire inclusive.	L'administration est capable d'expliquer le contexte provincial de l'initiative des écoles inclusives. Le plan d'amélioration de l'école incorpore l'inclusion scolaire. Les décisions financières tiennent compte de la pratique de l'inclusion. L'apport de tous les élèves est souligné. Les politiques et les procédures habituelles reflètent l'inclusion.
	LEA 2 : Les dirigeants de l'école travaillent avec les enseignants pour recueillir et interpréter des données sur le rendement des élèves selon les critères d'apprentissage, ce qui contribue à la prise de décisions incluant l'établissement de cibles pour éliminer les écarts dans la réussite scolaire.	Des protocoles sont établis pour appuyer les équipes qui créent des cibles d'apprentissage communes. Une équipe multidisciplinaire dirige les initiatives d'amélioration de l'école. L'équipe multidisciplinaire peut déterminer des objectifs communs, préciser les rôles, décrire un modèle d'amélioration fondé sur des données. Tous les membres du personnel devraient être capables d'expliquer ces éléments.
	LEA 17 : Le directeur contrôle l'efficacité des pratiques d'enseignement et leur répercussion sur l'apprentissage des élèves par des observations en classe.	L'administration peut indiquer le modèle de base employé. Les membres du personnel sont capables d'expliquer la supervision de base et la finalité.
Pratiques d'enseignement et programme d'études	PEP 0 : Les plans de cours des enseignants montrent l'utilisation d'une pédagogie différenciée pour satisfaire la diversité des besoins des apprenants.	Des accommodements justifiables, universels et particuliers sont indiqués. Les objectifs de l'apprentissage sont personnalisés. Les plans de cours et les plans individuels reflètent les normes du système et les compétences indiquées. Les ressources sont universelles pour appuyer tous les élèves (p. ex. : matériel de lecture et de manipulation). Les systèmes de gestion des classes reflètent des compétences pour appuyer des milieux d'apprentissage communs.

Domaine	Indicateur	Points à vérifier
Pratiques d'enseignement et programme d'études	PEP 13 : Les regroupements pédagogiques flexibles sont variés, inclusifs et appropriés à l'apprentissage.	Des regroupements intentionnels visent à appuyer chaque élève dans l'atteinte d'un objectif précis. Les regroupements sont fondés sur des données (pas nécessairement officielles).
Pratiques d'enseignement et programme d'études	PEP 9 : Des plans pédagogiques pour les élèves ayant des besoins particuliers sont élaborés et utilisés dans la planification des cours.	Des plans sont facilement accessibles et les enseignants les connaissent. La justification des plans d'intervention (PI) est explicite, appuyée sur des preuves et directement liée aux résultats et à l'évaluation. Les plans emploient un langage « axé sur les points forts ». Les plans comprennent des énoncés concernant l'utilisation de milieux exclusifs. Les plans indiquent avec précision les appuis modifiés et adaptés.
Pratiques d'enseignement et programme d'études	PEP 31 : Les élèves ayant des besoins variés ont les appuis et la technologie d'assistance dont ils ont besoin pour participer pleinement au milieu d'apprentissage.	Les élèves sont à l'aise d'utiliser la technologie d'assistance. La technologie d'assistance est utilisée pour appuyer l'atteinte des objectifs et des résultats et le choix de cette technologie est approprié dans ce contexte. L'indépendance est encouragée et les élèves, de leur propre initiative, demandent l'accès à un soutien (humain et technologique). Les élèves naviguent dans le milieu d'apprentissage avec un soutien minimal et justifiable seulement. Une interdépendance positive est évidente entre les pairs.
Pratiques d'enseignement et programme d'études	PEP 8 : Les équipes stratégiques aident à déterminer les méthodologies qui conviennent le mieux aux compétences et aux besoins des élèves.	Les équipes des services aux élèves tiennent une réunion hebdomadaire régulière. Elles ont un ordre du jour et un objectif commun. Les rôles en matière d'encadrement, de coenseignement et d'intervention sont clairement définis et assignés. L'affectation consiste principalement à appuyer les enseignants et les adultes au lieu d'être une intervention directe auprès des élèves. Le rôle des personnes offrant un service spécialisé (<i>des adjoints d'enseignement</i>) est précisé. La supervision des personnes offrant un service spécialisé est précisée. L'affectation des personnes offrant un service spécialisé reste souple pour répondre aux besoins.

Domaine	Indicateur	Points à vérifier
Pratiques d'enseignement et programme d'études	PEP 30 : Les titulaires de classe ont la responsabilité principale d'enseigner aux élèves ayant des besoins particuliers et de veiller à ce que des accommodements appropriés soient en place.	Les enseignants travaillent avec tous les apprenants. Les enseignants ont accès aux plans et aux évaluations des élèves et ils les utilisent. L'enseignement reflète une pratique basée sur la recherche et la théorie de l'apprentissage constructiviste. Les aidesenseignants assistent les enseignants comme il se doit (<i>il faudra peut-être une petite liste de vérification pour ce point</i>).
Pratiques d'enseignement et programme d'études	PEP 12 : Les classes hétérogènes sont la norme.	Il ne semble pas y avoir de classes séparées. Les milieux d'apprentissage communs sont la norme et de la documentation est disponible pour appuyer toute exception.
Suivi des progrès	SP 3 : Engagement des élèves — Dans quelle mesure les élèves 1) sont motivés et engagés à apprendre; 2) ont un sentiment d'appartenance; 3) ont des relations avec des adultes, des pairs et des parents qui appuient l'apprentissage.	Les élèves qui ont des PI et des plans adaptés participent aux activités scolaires, étant engagés dans des activités sociales avec des pairs. Le personnel fait un effort conscient pour satisfaire les besoins sociaux de tous les élèves.
Suivi des progrès	SP 19 : Les résultats de l'évaluation des élèves ayant des PI sont comparables à ceux de leurs camarades.	Les élèves sont évalués sur la même base que leurs pairs. L'évaluation des résultats d'apprentissage est différenciée. Les taux de succès aux évaluations provinciales sont semblables pour les élèves ayant des accommodements et pour leurs pairs.
Suivi des progrès	SP 17 : Les élèves ayant des PI (scolaires et comportementaux) atteignent les résultats d'apprentissage ciblés et des interventions sont en place.	Les élèves participent à l'établissement des objectifs et à l'élaboration des plans. Des mesures claires sont énoncées dans les plans.
Suivi des progrès	SP 20 : Les plans d'apprentissage des élèves ayant des besoins particuliers sont examinés régulièrement avec les parents et sont régulièrement contrôlés et évalués par les enseignants.	Les plans sont examinés et révisés régulièrement à partir des preuves. Les parents sont informés et contribuent au processus.
Suivi des progrès	SP 10 : Des profils des élèves et des classes sont établis et transmis aux autres enseignants afin de contrôler l'apprentissage des élèves (p. ex. : écriture, style d'apprentissage, comportement, présence, fiche d'observation individualisée, profil des intérêts des élèves).	Les profils de tous les élèves sont partagés avec tous les enseignants dans le même format (p. ex. : système de dossiers, suivi en ligne, mur de données).

Domaine	Indicateur	Points à vérifier
Milieu d'apprentissage	MA 12 et 13 : L'école a une réponse systémique comprenant des stratégies variées pour les interventions scolaires et comportementales.	<p>Des pyramides d'interventions ciblant l'aspect apprentissage et comportemental sont mise en place et appliquées.</p> <p>Des processus d'orientation sont indiqués.</p> <p>Des intervenants sont désignés.</p> <p>Des critères à intensité variable sont indiqués.</p> <p>Un modèle de soutien au comportement positif (SCP) est utilisé : des exemples de plans de comportement sont fondés sur l'évaluation fonctionnelle du comportement (EFC).</p> <p>Des attentes, des habitudes et des procédures en matière d'enseignement universel (échelon 1 de la pyramide) sont évidentes en classe, dans le langage des enseignants et la réponse des élèves.</p>
Milieu d'apprentissage	MA 14 : Les dirigeants de l'école s'assurent que des stratégies scolaires et comportementales sont en place pour les groupes d'élèves vulnérables.	<p>Les plans de comportement reflètent des réponses différenciées qui tiennent compte des divers besoins, entre autres, comportementaux, intellectuels et sensoriels de chaque personne.</p> <p>Les interventions au niveau de l'école intègrent le respect des réponses individuelles.</p> <p>Le milieu d'apprentissage est sensible aux besoins de groupes particuliers (p. ex. : Premières Nations, anglais langue additionnelle, gais et lesbiennes, groupes religieux et culturels).</p>
Milieu d'apprentissage	MA 3 : Des stratégies sont en place pour les transitions.	Des rencontres sont prévues avec l'enseignant de l'année suivante. De nombreuses rencontres ont lieu lorsqu'un élève change d'école.
Milieu d'apprentissage	MA 19 : L'école est organisée pour maximiser les expériences d'apprentissage des élèves (p. ex. : structures physiques et temporelles, conception universelle aux fins de l'apprentissage).	<p>Les immeubles sont accessibles à tous.</p> <p>Les calendriers sont souples pour appuyer les possibilités d'apprentissage communes.</p> <p>L'équipement et l'emplacement des salles de classe permettent d'appuyer les possibilités d'apprentissage communes.</p>
Formation professionnelle	FP 3 : Les connaissances des enseignants sur la matière et les pratiques d'enseignement sont à jour et elles sont améliorées par une formation continue.	<p>Les enseignants généralistes, les enseignants ressources et les personnes offrant un service spécialisé font preuve de confiance dans les compétences requises pour enseigner à tous les élèves.</p> <p>La formation en enseignement différencié est continue.</p> <p>Les critères d'embauche incluent une démonstration des pratiques d'inclusion.</p>
	FP 1 : Il existe une culture de recherche, innovation et prise de risques pour améliorer la réussite des élèves.	Une recherche et un questionnaire, officiels et non officiels, sont évidents.

Domaine	Indicateur	Points à vérifier
Relations	R 1 : Le milieu d'apprentissage encourage et appuie la participation active et l'inclusion de tous les élèves (niveau physique, scolaire et social).	Les données perceptives rapportent un sentiment d'appartenance (p. ex. : niveau provincial, système Tell Them From Me [TTFM]). Des possibilités d'inclusion sociale sont évidentes. Le respect des expériences et des modes de vie variés est évident.
	R 21 : Des plans de comportement individuels sont élaborés en collaboration avec les parents.	Les parents sont satisfaits de leur participation et ils reçoivent continuellement des rapports périodiques.
	R 11 : Les membres du personnel établissent des liens solides individuels avec les élèves afin de favoriser la connexité (p. ex. : programmes consultatifs et de défense des droits).	Des procédures systémiques sont en place pour développer des liens. Des jumelages conseiller-conseillé sont en place. (<i>Nota</i> : Dans les écoles, les avis sont partagés au sujet de ces programmes.) L'orientation vers du soutien est nettement indiquée pour les élèves (p. ex. : conseillers d'orientation, soutien administratif).
	R 23 et 24 : Les équipes et le personnel se rencontrent régulièrement pour discuter du progrès des élèves ainsi que de méthodes, de stratégies, d'idées et d'innovations en matière d'enseignement.	Un temps de rencontre des équipes est fixé dans la grille horaire et les ordres du jours sont suivis. L'existence de normes, d'une cible d'apprentissage axée sur l'évaluation, de discussions des réponses pédagogiques, est évidente.
	R 32 : L'école explore au-delà de ses propres ressources et collabore avec la collectivité (p. ex. : ministères, organismes, groupes communautaires) pour améliorer les ressources et trouver des solutions.	Le bureau de district donne un soutien évident. Des interventions communautaires sont indiquées. Des protocoles et des procédures pour faire participer la collectivité sont clairs tant à l'école qu'à l'extérieur de l'école.

Annexe 5g : School visit team member - anglophone

Gordon L. Porter	Project director
Robin Crain	Core team
John Wetmore	Core team
Janice Pelkey	Core team
Tanya Whitney	Core team
Angela Pleshka – elementary principal	School District 2; Petiscodiac Regional School
Kevin Williams – vice-principal	School District 2; Edith Cavell School
Celinda Van Horne – principal	School District 6; Hampton High School
Carolyn Osborne Whalen – principal	School District 6; Macdonald Consolidated School
Tina Estabrooks – principal	School District 8; Centennial Elementary School
Lesley O’Leary – principal	School District 10; Vincent Massey Elementary School
Heather Hogan – vice-principal	School District 14; Southern Carleton Elementary School
Linda Justason – principal	School District 14; Florenceville Middle School
Debra Walls – vice-principal	School District 15; Parkwood Heights Elementary School
Vivian Kierstead – principal	School District 16; Dr. Losier Middle School
Bonnie Worrall – principal	School District 17; Geary Elementary School
Aleida Fox – guidance counsellor	School District 18; Fredericton High School
John Hamilton – vice-principal	School District 18; Bliss Carmen Middle School
Gary Gallant – principal	School District 18; Devon Middle School

Annexe 5h : Membres de l’équipe francophone qui ont fait les visites d’écoles francophones

Angèle AuCoin
Jacqueline Boudreau
Rose-Marie Curry
Julie McIntyre
Mireille Leblanc
Christine Poirier

Annexe 6a : District, stakeholder and partner consultations – anglophone

Date	Group	Participants
May 3-4	Department of Education and Early Childhood Development Atlantic Provinces Special Education Authority CAPU School district learning specialists School District 2 School District 6 School District 8 School District 10 School District 14 School District 15 School District 16 School District 17 School District 18	Brian Kelly Sandra Nickerson Kimberley Korotkov Gina St. Laurent Julie McIntyre Christine Purcell Sharon Robertson Irene Doucette Anne Bernard-Bourgeois Ken Menchions Allan Marr Brenda Bell Pam Miller Kevin King Suzanne Hickey Debbie Collicott Helen Johnston Tammy Strong John Tingley Tami Mutch-Ketch Rosemary Brennan Shelley Pimlott Mollie Arpin Darren Oakes Cora Hayward Lynn Orser Ed Griffin Kristi Nielsen Angela Murphy Jody Gorham Dan Leonard Dianne Kay

Date	Group	Participants
May 4	Canadian Union of Public Employees representatives	Marilyn MacCormack – secretary, School District 15 Janelle Desjardins – educational assistant, School District 3 Theresa McAllister – educational assistant, School District 16 Sandra Frenette – student intervention worker, School District 15 Susan Cowell – teacher assistant, School District 8 Sandra Harding – president, School District 6 Michael Osborne – teacher assistant, School District 8 Sharon Thompson – special instructor, School District 8 Debra Tozer – library assistant, School District 10 Christianne Robichaud – School District 9
May 7	Minister’s Forum	Education and Early Childhood Development Minister Jody Carr Wendy McLeod MacKnight – deputy minister Zoë Watson – assistant deputy minister Gordon L. Porter – project director, Inclusive Education Review Project Christina Winsor – director, media relations David Logue – executive assistant to the minister H. Doyle – chair, School District 2 G. Ingersoll – acting superintendent, School District 2 R. Nesbitt – chair, School District 6 A. Hopper – superintendent, School District 6 R. Fowler – chair, School District 8 S. Tipper – superintendent, School District 8 J. Donahue – chair, School District 10 D. O’Brien – superintendent, School District 10 B. Parkinson – chair, School District 14 L. Gallagher – superintendent, School District 14 M. Mortlock – chair, School District 15 J. McLaughlin – superintendent, School District 15 J. Holmes – vice-chair, School District 16 L. Keoughan – superintendent, School District 16 M. Forsythe – chair, School District 17 D. McTimoney – superintendent, School District 17 J. St. Amand – chair, School District 18 D. Wilkins – superintendent, School District 18 S. Brown – manager, District 18 Education Council H. Lydon – administrative assistant

Date	Group	Participants
May 9	Department of Education and Early Childhood Development, Curriculum Branch	Brian Gray – Technology Darlene Whitehouse Sheehan Fiona Cogswell – Intensive and Post-Intensive French Kim Bauer – Literacy / First Nations Kathy Martin – Mathematics / Science K-8 Martha McClure – High School Science / Mathematics Kathy Hildebrand – Mathematics Marc Vieneau – French Immersion, ELL Tiffany Bastin – Health / Physical Education / Literacy Barb Hillman – Social Studies, K-12 Brian Kelly – Student Services Rolene Betts – Fine Arts Kimberley Korotkov – Student Services Sandy Nickerson – Student Services
May 12	Office of the Ombudsman and Child and Youth Advocate New Brunswick Human Rights Commission	Françoise Levert – acting ombudsman Christian Whalen – acting child and youth advocate Melanie Leblanc – Office of the Child and Youth Advocate Annette Bourque – clinical director, Office of the Child and Youth Advocate Sarina McKinnon – legal counsel, New Brunswick Human Rights Commission

Date	Group	Participants
May 13	New Brunswick Teachers' Association	<p>Michael Ketchum – staff, New Brunswick Teachers' Association</p> <p>Ardith Shirley – staff, New Brunswick Teachers' Association</p> <p>Blake Robichaud – staff, New Brunswick Teachers' Association</p> <p>Kim McKay – staff, New Brunswick Teachers' Association</p> <p>Kelly Green Fillmore – board member, New Brunswick Teachers' Association</p> <p>Denis Roy – board member, New Brunswick Teachers' Association</p> <p>Peter Fullerton – board member, New Brunswick Teachers' Association</p> <p>Sheridan Mawhinney – board member, New Brunswick Teachers' Association</p> <p>Brent Shaw – staff, New Brunswick Teachers' Association</p> <p>Heather Smith – president-elect, New Brunswick Teachers' Association</p> <p>Noreen Bonnell – president, New Brunswick Teachers' Association</p> <p>Erna Leger – staff, New Brunswick Teachers' Association</p> <p>Larry Jamieson – staff, New Brunswick Teachers' Association</p> <p>Ronna Gauthier – board member, New Brunswick Teachers' Association</p> <p>Grand Hendry – board member, New Brunswick Teachers' Association</p> <p>Adam McKim – board member, New Brunswick Teachers' Association</p> <p>Gail Blanchette – board member, New Brunswick Teachers' Association</p> <p>Cindy Drummond – board member, New Brunswick Teachers' Association</p> <p>Carol Trainer – board member, New Brunswick Teachers' Association</p> <p>Melinda Cook – staff, New Brunswick Teachers' Association</p>
May 26	Integrated Services Delivery team	<p>Bob Eckstein – director</p> <p>Bill Innis – Department of Social Development</p> <p>Barbara Whitenect – executive director, Health Addiction and Mental Health Services (unit)</p> <p>Eileen Ruest – director, Department of Public Safety</p> <p>Gina St. Laurent – Student Services, Department of Education and Early Childhood Development</p>

Date	Group	Participants
June 7	New Brunswick Disability Executives' Network	<p>Krista Carr – executive director, New Brunswick Association for Community Living</p> <p>Haley Flaro – executive director, Ability New Brunswick</p> <p>Fabienne McKay – vice-president, administrator, Learning Disabilities Association of New Brunswick</p> <p>Laurie Vincent – executive director, Deaf and Hard of Hearing Services</p> <p>Diana Hall – Atlantic regional manager, Neil Squire Society</p> <p>Patricia Curtis – executive director, Canadian Deaf and Blind Association</p> <p>Lui Greco – director, government relations (Atlantic Canada), Canadian National Institute for the Blind, Maritimes</p> <p>Julia Latham – executive director, Easter Seals New Brunswick</p> <p>Rebecca Pilson – administrative planning co-ordinator, New Brunswick Association for Community Living</p> <p>Joan Mix – executive director, Canadian Mental Health Association, New Brunswick</p>
June 13	Autism Society of New Brunswick Autism Intervention Services, Department of Education and Early Childhood Services	<p>Danielle Pelletier – Autism Intervention Services</p> <p>Danielle Whalen – Autism Consultants New Brunswick Inc.</p> <p>Francine Melanson – Autism Consultants New Brunswick Inc.</p> <p>Harold Daugherty – spokesperson, Autism Society of New Brunswick</p> <p>Jeff den Otter – adviser, Department of Education and Early Childhood Development, Early Childhood Development Branch</p>
June 13	Atlantic Provinces Special Education Authority	<p>Joan Skinner – Atlantic Provinces Special Education Authority, programs for deaf or hard of hearing students</p> <p>Christine Purcell – Atlantic Provinces Special Education Authority, visually impaired students</p>

Date	Group	Participants
June 14	First Nations representatives and Department of Education and Early Childhood Development First Nations learning specialists	<p>Dean Vicaire – guidance counsellor, enhancement, Listuguj First Nation</p> <p>Band-operated school resource:</p> <p>Walter Paul – Maliseet language, George Street Middle School, Fredericton High School, Kingsclear First Nation</p> <p>Ivan Augustine – school administrator, Elsipogtog First Nation</p> <p>Todd Williams – director of education, First Nation Education Initiative Inc., Eel River Bar First Nation</p> <p>Barbara Calderone – director of education, Pabineau First Nation, TNEGI</p> <p>Levi Sock – parent, public school teacher, post-secondary, Elsipogtog First Nation</p> <p>Chris George – Eel River Bar First Nation, director of Aboriginal students elder, St. Thomas University</p> <p>Gwen Bear – previous educator, elder-in-residence, Tobique First Nation</p> <p>Daryl Morrison – First Nations Education Initiative Inc.</p> <p>From the Department of Education and Early Childhood Development:</p> <p>Kim Bouer – Literacy specialist</p> <p>Katlin Koller – program officer, First Nations</p>
June 16	Leadership Session on Inclusive Education and Change Wu Conference Centre, University of New Brunswick, Fredericton	Special guests – Premier David Alward; Michael Fullan; Education and Early Childhood Development Minister Jody Carr. Facilitated by Gordon L. Porter and Angèle AuCoin
June 20	Stan Cassidy Centre for Rehabilitation	<p>Colin Hood – physiotherapist</p> <p>Andrea Toner – SLP (C), speech language pathologist</p> <p>Dr. Tara Kennedy</p>
June 20	Department of Education and Early Childhood Development	<p>Diane Lutes – acting director</p> <p>Roberta McIntyre – adviser</p>
July 5	College of Psychologists of New Brunswick	Juanita Mureika – psychologist
June 29	School District 2	Karen Branscomb – superintendent
July 5	Multicultural Association of New Brunswick	<p>Kanza Hashmat – education chair, Pakistani Canadian Community of New Brunswick</p> <p>Madhu Verma – education chair, Asian Heritage Society of New Brunswick</p>

Date	Group	Participants
July 5	District representatives for enrichment	Andrew Hopper – School District 6 Dan Villas – School District 6 David McTimoney – superintendent, School District 17 Barb Buckley – School District 18 Jenny McDougal – School District 10 Nancy Boucher – School District 15 Bruce Ryan – School District 2
Aug. 2	Focus group: definition of inclusion policy	Inga Boehler – Department of Education and Early Childhood Development John McLaughlin – superintendent, School District 15 Robert Laurie – Department of Education and Early Childhood Development Richard Lemay – principal, School District 1 Renée Landry – Pierre Cassie Centre Susie Kane – teacher, School District 15 Barb Gallant – resource teacher, School District 18 Gary Gallant – principal, School District 18 Shelley McLean – Department of Education and Early Childhood Development
Sept. 8	Consultation – Tele-conference	Lui Greco – Canadian National Institute for the Blind, New Brunswick Denise Coward – manager, programs and services, Canadian National Institute for the Blind, New Brunswick

Date	Group	Participants
Sept. 28	Department of Education and Early Childhood Development	Nicole Gervais – executive director, Early Childhood Development Branch
Sept. 28	District Education Council	Education and Early Childhood Development Minister Jody Carr Wendy McLeod-MacKnight – deputy minister (anglophone) H. Doyle – School District 2 G. Ingersoll – School District 2 R. Nesbitt – School District 6 G. Hall – School District 6 R. Fowler – School District 8 C. Toole – School District 8 D. Thomas – School District 8 J. Donahue – School District 10 D. O’Brian – School District 10 L. Gallagher – School District 14 J. Albright – School District 14 M. Mortlock – School District 15 J. McLaughlin – superintendent, School District 15 P. Lee – School District 16 L. Keoughan – School District 16 M. Forsythe – School District 17 D. McTimoney – superintendent, School District 17 J. St. Amand – School District 18 D. Wilkins – superintendent, School District 18 S. Brown Kimberley Korotkov Gordon L. Porter R. Crain
Nov. 15	University of New Brunswick – Faculty of Education	Ann Sherman Bill Morrison Patti Peterson
Nov. 16	Crandall University – Faculty of Education	Bryan Taylor
St. Thomas University		not available

Date	Group	Participants
Nov. 29	Department of Education and Early Childhood Development, Curriculum Branch	<p>Martha McClure – learning specialist, High School Mathematics / Science</p> <p>Fiona Cogswell – French Second Language</p> <p>Cheryl Miles – learning specialist, Literacy assessment</p> <p>Don Levesque – learning specialist, Literacy assessment</p> <p>Amanda Harpelle – special projects</p> <p>Sean Wiseman – professional learning services, data</p> <p>Inga Boehler – PD, SIS, data</p> <p>Barb Hillman – learning specialist, Social Studies</p> <p>Cathy Martin – learning specialist, K-8, Mathematics / Science</p> <p>M.J. MacRae – learning specialist, student information systems, technical support to educational projects and curriculum</p> <p>Marc Vienneau – French Immersion, ELL</p> <p>Darlene Whitehouse – director, curriculum</p>
	Submissions were received from:	<p>Danielle Whalen – supervisor, Clinical Services Hébert Family Support Services</p> <p>Helen Williams – director, Clinical Services, Autism Consultants New Brunswick Inc.</p> <p>Dr. Anne M. Murphy, M.D., FRCP(C) – developmental pediatrician, on behalf of the department of pediatrics, Saint John</p> <p>Office of the Child and Youth Advocate</p> <p>Pamela Dosworth – psychologist</p>

Annexe 6b(i) : Rencontres et consultations avec les partenaires sociaux et éducatifs - secteur francophone

Date	Intention	Groupe cible
Le 3 mars	Partage d'information et consultation	Corps professoral, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Moncton
Le 23 mars	Consultation	Responsable du Projet des Années butoirs
Le 3 mai	Consultation	CUPE 2745 (assistants en éducation)
Le 4 mai	Consultation	Agents pédagogiques des districts anglophones
Le 5 mai	Consultation	Parents, District scolaire 01
Le 6 mai	Partage d'information	Ministre de l'Éducation et du Développement de la petite enfance (l'ÉDPE) et sous-ministres
Le 11 mai	Consultation	Agents pédagogiques francophones responsables des matières
Le 12 mai	Consultation	Commission des droits humains du N.-B. Défenseur des enfants et de la jeunesse

Date	Intention	Groupe cible
Le 12 mai	Consultation	Professeur Doug Willms
Le 13 mai	Consultation	Association des enseignants et des enseignantes du N-B (AEFNB) New Brunswick Teachers' Association (NBTA)
Le 18 mai	Consultation	Parents du District 03
Le 24 mai	Consultation	Parents du District 09
Le 31 mai	Présentation (Ministre de l'Éducation, Gordon Porter, Angèle AuCoin)	Groupe mixte de l'ÉDPE (anglophones et francophones) : directeurs, sous-ministres
Le 2 juin	Consultation	Parents du District scolaire 01
Le 16 juin	Présentation (Wu Centre)	Groupe mixte (francophones et anglophones) leaders éducatifs
Le 13 juillet	Consultation	Partenaires sociaux
Le 8 août	Consultation (définition de l'inclusion scolaire et pratiques gagnantes)	Groupe mixte (anglophones et francophones) : directions d'écoles, enseignants ressources et représentants du MÉDPE
Le 1 ^{er} septembre	Consultation	Responsable du Projet Années butoires
Le 13 septembre	Conférence téléphonique (définition inclusion scolaire)	Responsable des services aux élèves, l'ÉDPE, Secteur francophone
Le 15 septembre	Partage des grands thèmes du rapport et consultation	L'équipe provinciale des services aux élèves, les agents pédagogiques et mentors des districts scolaires
Le 16 septembre	Partage et discussion entourant l'ébauche des recommandations	Les sous-ministres de l'ÉDPE
Le 20 septembre	Consultation téléphonique-clarification entourant les problèmes de comportements et le rôle des équipes stratégiques	Agente pédagogique responsables des services aux élèves, District 01
Le 21 septembre	Clarification entourant la formation des conseillers en orientation	Corps professoral, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Moncton
Le 22 septembre	Partage, discussion et clarification entourant les fondements de l'école communautaire	Responsables de L'École communautaire, et représentants du MÉDPE
Le 26 septembre	Discussion et clarification au sujet de la dyslexie	Mentor enseignement ressource, District 01
Le 26 septembre	Partage et discussion entourant les 12 thèmes d'analyse	Ministre de l'ÉDPE, présidents des conseils scolaires, directeurs généraux des districts et les directeurs du MÉDPE, secteur francophone
Le 20 octobre	Consultation	AEFNB, NBTA

Le 21 novembre	Consultation	ANBIC
Le 22 novembre	Partage et discussion entourant l'ébauche des recommandations	Directeur des programmes et sous ministre par intérim au MÉDPE, secteur francophone
Le 22 novembre	Discussion entourant la politique de la Définition de l'inclusion	Personnel du MÉDPE, secteur anglophone

Annexe 6b(ii) : Rencontres avec les partenaires sociaux - secteur francophone

Date de la rencontre	Partenaires sociaux
Le 12 mai	Défendeur des enfants et de la jeunesse
Le 31 mai	Différents secteurs du ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance (DSP, DME, DES et responsables du projet L'école communautaire)
Le 13 juillet	L'Association canadienne pour la santé mentale-division du Nouveau-Brunswick
Le 12 mai Le 20 octobre	L'Association des enseignants et enseignantes du Nouveau-Brunswick (AEFNB)
Le 13 juillet	L'Association francophone des parents du Nouveau-Brunswick
Le 13 juillet	Le centre Pierre-Caissie
Le 13 juillet	La Fédération d'alphabétisation du Nouveau-Brunswick (FANB)
Le 26 septembre	Les présidents des conseils scolaires
Le 3 mai	Le syndicat des assistants et assistantes en éducation
Le 15 septembre	Les représentants et représentantes des services aux élèves des districts scolaires francophones
Le 12 mai	Commission des droits humains du Nouveau-Brunswick
Le 12 mai	Bureau de l'Ombudsman
Le 12 mai	Conseil du Premier ministre sur la condition des personnes handicapées
	Les partenaires sociaux suivants ont été invités à une rencontre mais ne se sont pas présentés La société de l'autisme du Nouveau-Brunswick Le réseau d'action sur la dyslexie

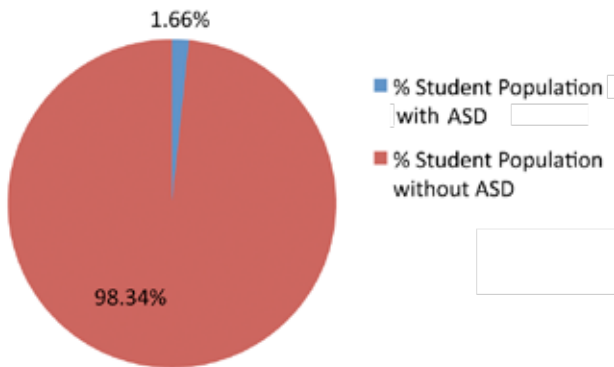
Annexe 6c : Comment faire de l'inclusion scolaire une réalité dans les écoles néo-brunswickoises

Une séance à l'intention des dirigeants, le 16 juin 2011, Centre Wu, campus de l'UNB à Fredericton (Nouveau-Brunswick)

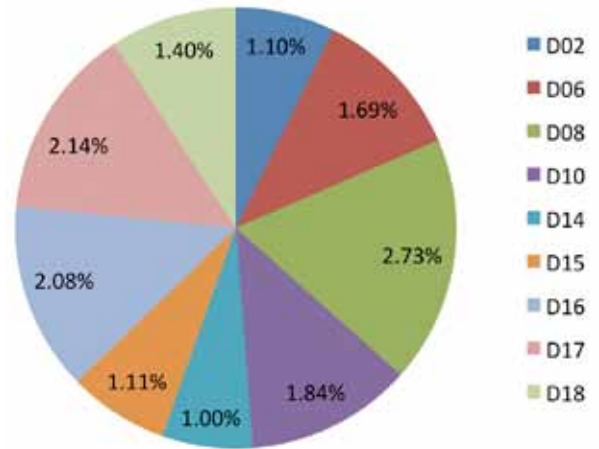
Heure	Séance	Commentaire
De 9 h 30 à 9 h 45	Introduction par le ministre, Jody Carr : « Mandat relatif à l'inclusion dans les écoles néo-brunswickoises »	Le ministre, Jody Carr, fixera le cadre pour prendre les mesures nécessaires afin de faire de l'inclusion scolaire une réalité dans les écoles du Nouveau-Brunswick. Il attirera l'attention sur le besoin, pour les dirigeants des districts scolaires et du ministère de l'Éducation, d'assumer un rôle de premier plan dans ce projet.
De 9 h 45 à 11 h	Inclusion et pratiques scolaires : Gordon Porter et Angela AuCoin Collaboration : M. Leblanc Les secteurs d'intervention prioritaires : R. Crain	
De 11 h à 11 h 30	Document du gouvernement du Nouveau-Brunswick intitulé « Définition de l'inclusion scolaire » Discussion à propos des incidences, sur les pratiques des districts scolaires et des écoles, du document « Définition de l'inclusion scolaire » (gouvernement du Nouveau-Brunswick, novembre 2009)	Discussions séparées : Groupe anglophone : G. Porter et W. McLeod-MacKnight Groupe francophone : A. AuCoin et R. Doucet
De 11 h 30 à 12 h	Introduction : ministre Jody Carr Remarques du premier ministre, David Alward, sur l'inclusion scolaire au Nouveau-Brunswick Réponse : Gordon Porter	Le premier ministre, David Alward, présentera son point de vue sur le mandat relatif à l'inclusion.
De midi à 13 h	Dîner	
De 13 h à 13 h 20	Jean-Francois Richard, doyen de la Faculté des sciences de l'éducation à l'Université de Moncton	Le doyen de la Faculté des sciences de l'éducation à l'Université de Moncton, Jean-François Richard, décrira les difficultés posées par la préparation des enseignants à l'inclusion scolaire et les stratégies de la Faculté pour renforcer cet effort.
De 13 h 30 à 14 h 45	Michael Fullan : Susciter des changements : lier l'inclusion et l'amélioration des écoles	M. Fullan mettra l'accent sur les stratégies que doivent adopter les dirigeants des districts scolaires afin d'appuyer les directeurs d'école et les enseignants.
De 14 h 45 à 15 h 30	Discussion en deux groupes :	Groupe anglophone : G. Porter et W. McLeod-MacKnight Groupe francophone – A. AuCoin et R. Doucet
De 15 h 30 à 16 h 15	Discussion en grand groupe avec Michael Fullan : questions et réponses	
De 16 h 15 à 16 h 30	Mot de la fin Angela AuCoin et Gordon Porter Ministre Jody Carr	

Annexe 7a : System information graphs - autism, anglophone sector

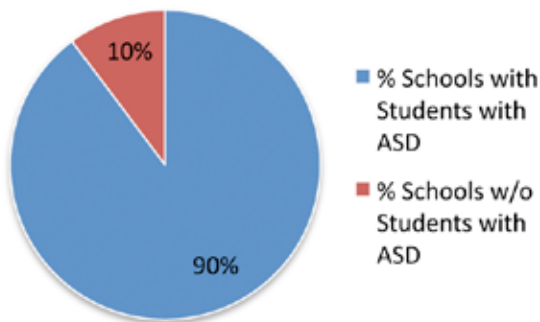
% total student population with ASD in N.B. anglophone schools



% student population with ASD, by district

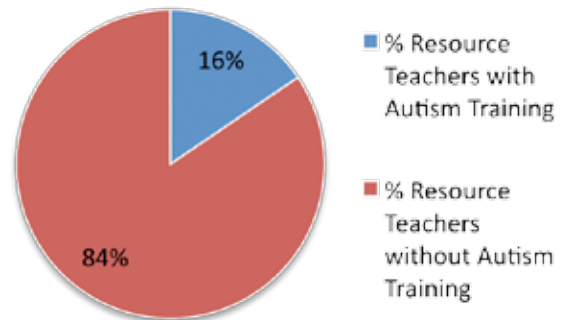


Anglophone schools with students with ASD



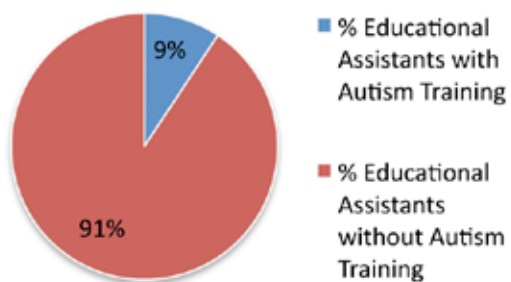
- 201 of 224 schools in the Anglophone sector have students with ASD

Resource and methods teachers, anglophone sector



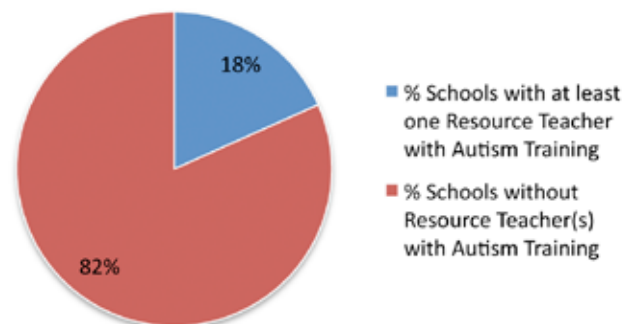
- 60 of 387 Resource Teachers in the Anglophone sector have autism training

Educational assistants, anglophone sector



- 242 of approximately 2600 educational assistants in the Anglophone sector have autism training

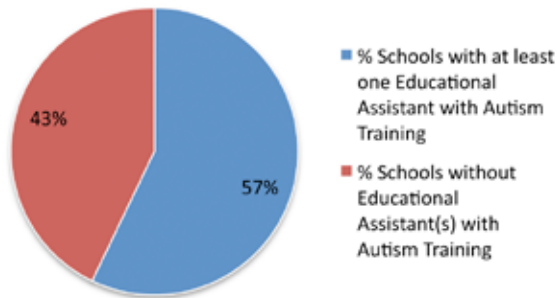
Anglophone schools with at least one resource and methods teacher with autism training



- 41 schools in the Anglophone sector have at least one (1) resource teacher with autism training
- 183 schools in the Anglophone sector have no resource teachers with autism training.

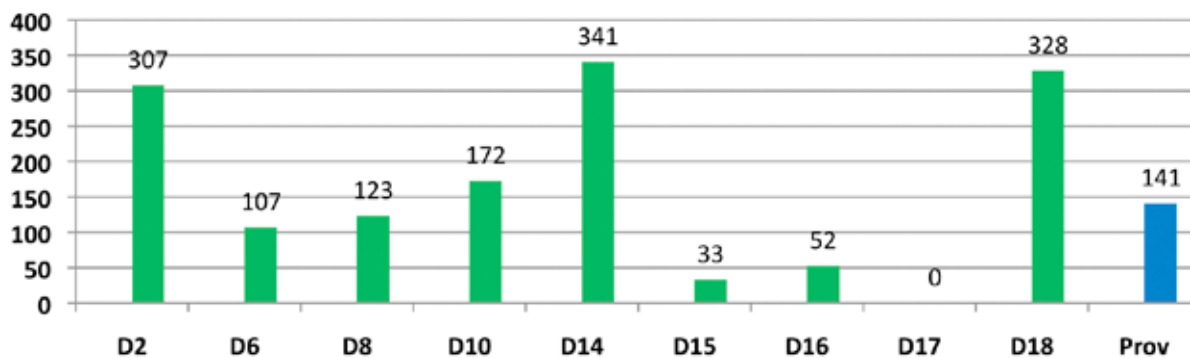
Annexe 7b : System information graphs - psychologists, anglophone sector

Anglophone schools with at least one educational assistant with autism training

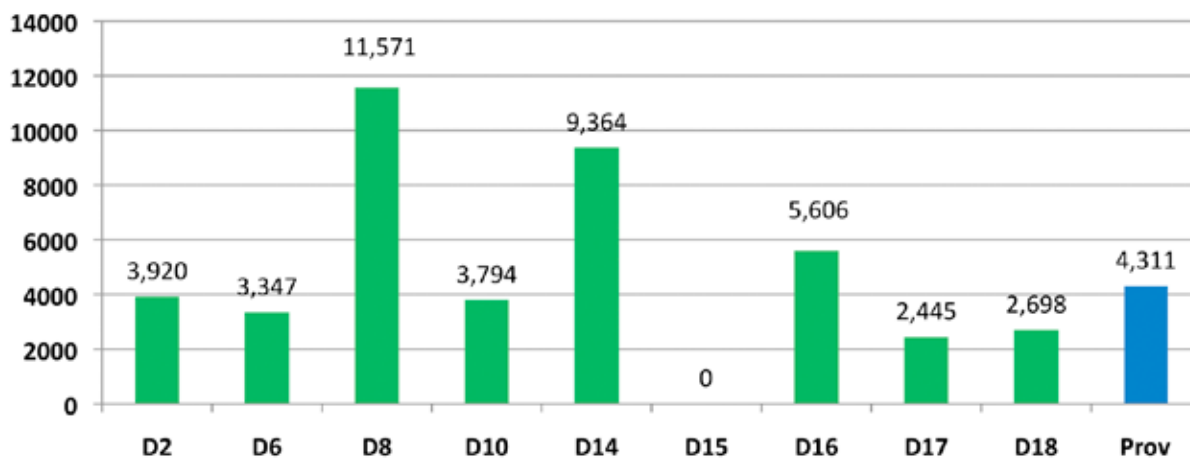


- 128 schools in the Anglophone sector have at least one (1) educational assistant with autism training
- 96 schools in the Anglophone sector have no educational assistants with autism training.

Ratio: Students on waiting lists for psycho-educational assessment compared to enrolment – anglophone districts



Ratio of students to school psychologists – anglophone districts



Annexe 8a : Best practices - anglophone sector

We would like to thank all the EECD, District and School staff who have spent time talking with us over the past year. When discussing best “practices”, it is often the little things that are provided consistently and with great passion that make the greatest difference. The following are excerpts from the observation reports from the schools visited across the province. They represent a sample of the interventions that are making a difference.

- SIP actions:
 - specific reference to Differentiation
 - training teachers to use the SMART board to improve upon differentiation
 - all teachers to provide one project based learning assignment to differentiate instruction and provide student choice
 - the principal wanted to assure that all teachers had a thorough knowledge of the Special Education Plans (SEPs) for students in their classes who required such adjustments to their educational programs; therefore, the principal made this a specific section on the checklist that teachers are required to complete in preparation for each reporting period, elevating the importance of this part of each teacher’s professional responsibility and adding an element of accountability.
 - EA’s – (PD) have moved to a LEARNING TEAMS model – a few of our TA’s have taken leadership roles in their learning community – host PD; developed a sensory; guest speakers, etc.
 - Super Flex – Social Thinking Curriculum – using Super Heroes
 - Daily Five and C.A.F.E. have differentiated instruction at the K-2 level.
 - LINKS program for Struggling Readers. Teachers who did not get their students in the program received training and tutor children after school
 - PASS program- 1.5 FTE all year; Gr. 9-10 students go for academic help out of their elective courses; past years failure rate was 60-7- last year 27; students see this as a positive support
 - Lots of programs are running in the school that translate into extra hands to work with kids.
 - Flexible grouping of all children works because every available adult is involved in making it work.
 - School District 10 recently accepted a new policy “ANTI-HOMOPHOBIA AND ANTI-HETEROSEXISM”. “In order that all members of the school community learn and work together in an atmosphere of respect and safety, free from homophobia, transphobia, anti-gay harassment and/or heterosexism, District 10 recognizes its obligation to adopt appropriate administrative procedures and strategies, which shall ensure respect for human rights, support diversity, address discrimination, and create a learning environment that is safe, welcoming, inclusive and affirming for individuals regardless of real or perceived sexual orientations and/or gender identities”.
 - Data is used consistently to inform instruction.
 - The school’s approach to assigning the whole student body to teams was seen as a strength by all professionals. Students remained with their team for all their high school experience.
 - NBACL- Leadership program
 - PBIS- for 3-5 years school has been tracking all students- data used to identify appropriate intervention tier
 - District PBIS coach helps the schools and drives overall picture. Coach goes to the classroom to help teachers address needs. Suspensions rate- very few.
 - Resource interventions are paralleled by Guidance
 - Response to Intervention
 - PLEP Room Model for tutoring, extra help, in-school suspensions, reduced day
 - School to work transitions – first SEP meeting at the high school is attended by the transition coordinator – students are encouraged to take advantage of the transition rather than stay at school until 21 – 8 students have stayed to 21 years of age. Every student on as SEP has a transition plan which is started in grade 8. Community supports: Minlac, NBCL, CFB with the coop program

- Active Learning like Fish Friends (Atlantic Salmon) and planting an outdoor garden (there were plants on every free window ledge, etc.)
- Smart Board Technology/FM systems in every classroom – everything is a game; investigative; active learning
- Fosnot – differentiated lessons in math. Much easier to meet the needs of most children
- Examples of course offerings that were integrating exceptional learners in self-directed modules, the same as every other learner (Fashion Design)
- Student Leadership program: Boomerang
- First Nations Advisory Team that shows promise of a collaborative structure to address long term issues
- Facility is completely accessible
- On site Library offers a “Transition to Co-op” opportunity for career transition.
- Stepping Out training – a program that provides subject-area teachers with instructional strategies to support adolescent learners to understand texts. The two-day teacher-learning sessions incorporate theory, modeled practice, interactive and collaborative activities, as well as productive and practical strategies to enhance *adolescent* learning. Stepping Out emphasizes a whole school approach to effective reading and viewing instruction in all curricular areas.
- A pilot may be engaged with Grade 8 teachers moving with their students into Gr. 9 (looping). This will encourage the maintenance of relationships, continuation of academic progress, parental connections, peer supports.
- The resource Developing the Gifts and Talents of **ALL** students **in the regular classroom** is used because this model is for all students. It is a very inclusive model because it is differentiated instruction at its best. Inherent in the model itself are 3 levels of enrichment. Student investigations are based on individual interests and learning styles.
- Enrichment Triad Model
- COACH program links new teachers with a mentor of a similar subject, grade or area of expertise.
- In another example, a school made it a priority to change the focus and function of the alternative education program, and has transformed that service into a Leadership program, still staffed with 1 full-time teacher, but focusing on building strengths and skills and serving all students. The staff made a conscious and collective decision to shift the paradigm within their school, and they were very proud to share the success of this initiative.
- A school district changed it’s direction and closed it’s alternative education sites .School personnel received the training and professional development necessary to implement strategies and interventions that would address the needs of all students in the school setting, so there may be less need for alternative education.
- The Pixon Project:Developing An AAAC Language Development Curriculum -for non-verbal students
- Jody Gorham, Learning Specialist from School District 18 shared this lesson plan format:

M & J Guide to Modified Lesson Planning (Adapted from the work of Gregory/Chapman, 2001 by Mary Ferris and Jody Gorham)

Subject/Course: _____

Date: _____

Lesson Outcomes/Purpose of the lesson; Key Ideas to be learned:

Lesson Component			Modification Considerations	
Lesson Topic			Student Names	SEP Goal/Outcomes
Step One: Review/Warm-up/Anchor Activities			Does the warm-up or anchor activity need to be differentiated, simplified, reduced or altered? Describe.	
Step Two: Key Ideas/Concepts or Skills to be Taught; Methods/ Materials			Modified learning expectations/ outcomes: Simplified, reduced or different? Describe. Same or different content? Same or different materials?	
Step Three: Differentiated Flexible Learning Activities (guided instruction/practice; reinforcement; consolidation; extension of key idea; or independent work) Differentiate Content, Process or Product according to students' Readiness; Interests or Learning Profiles. (Most often presented as group work or differentiated seatwork). Group and Regroup Frequently; Celebrate diversity; Think Inclusion! TASK(S): _____ _____ Sense-Making Groupings/Activities (2 or more groups)			How will the modified students participate in this component? Same activity/materials—reduced/simplified expectations; same activity with different materials—reduced/simplified expectations different activity; different materials; reduced/simplified expectations Group and Regroup Frequently; Avoid fixed modified groupings. Think Inclusion! MODIFIED TASK(S)	
Group One	Group Two	Group Three	Modification Adaptations—Describe.	
Step Four: Check for Understanding—Formative Assessment			Are alternative formative assessments required? Describe.	
Step Five: Wrap-up, Reflections, Closure Tasks/Activity			How will the modified students participate in this component?	

Annexe 8b : Quelques pratiques gagnantes - secteur francophone

École communautaire

Le projet des écoles communautaires consiste à mobiliser une communauté afin de créer un milieu d'apprentissage riche et signifiant. Chaque jeune aura la chance de développer des compétences grâce aux différentes expériences vécues à l'intérieur comme à l'extérieur de l'école. Il sera en mesure de découvrir ses intérêts, ses talents et ses passions à travers diverses activités qui impliquent les parents et les partenaires de la communauté.

École orientante

Une école qui se dit « orientante » fait appel à l'engagement de toutes les personnes qui sont impliquées dans le cheminement scolaire et professionnel de l'élève. Ceci comprend non seulement le personnel enseignant, les conseillers et conseillères en éducation mais aussi les partenaires socioéconomiques externes. L'école cherche à donner du sens à tous les apprentissages qui se font à l'école. En plus d'être conscient de l'importance des apprentissages qu'il doit faire, l'élève en voit l'importance dans l'exécution de tâches complexes ou de problèmes à résoudre qu'il réalise au quotidien.

Équipe collaborative (qui découlent des communautés d'apprentissage professionnelles : CAP)

Les rencontres des équipes collaboratives permettent à des groupes d'enseignants de se rencontrer, de partager et de discuter de stratégies pouvant davantage aider les élèves qui rencontrent des difficultés. Un temps d'arrêt commun est accordé chaque semaine et ce temps de rencontre permet aux membres de travailler autour d'un objectif commun, soit la réussite des élèves.

Équipe stratégique

Une équipe stratégique efficace est une structure collaborative qui permet d'offrir un soutien et un accompagnement au personnel enseignant et aux élèves qui en manifestent le besoin. La direction de l'école joue un rôle de premier plan dans le succès de cette équipe en exerçant un leadership participatif auprès de l'équipe qui est habituellement formé de la direction et du personnel des services aux élèves. Le personnel enseignant qui a souvent besoin de soutien lorsqu'il rencontre des défis en salle de classe compte sur l'expertise de l'équipe stratégique.

Programme de littératie

Le programme de littératie a été conçu pour offrir un soutien aux élèves des niveaux M-2 qui éprouvent des difficultés en lecture. Un certain nombre d'enseignants de chaque district scolaire ont reçu une formation leur permettant de mieux accompagner et soutenir le personnel enseignant en salle de classe et de venir en aide aux élèves qui éprouvent des difficultés. Les enseignants de littératie sont souvent appelés à faire un modelage de stratégies gagnantes à tous les élèves de la classe. Ce personnel doit aussi, en collaboration avec l'enseignant de la classe, évaluer régulièrement l'élève qui éprouve des difficultés particulières et lui fournir les suivis qui assureront son progrès.

Annexe 9a : Time-use survey questionnaire : resource and methods teacher – anglophone

Survey of work and time allocation – resource and methods teacher – New Brunswick

Tuesday, Oct. 11, 2011; Thursday, Oct. 13, 2011; Wednesday, Oct. 17, 2011.

Categories of activities

1. Supporting classroom teachers: coaching/ mentoring/co-planning/co-teaching		2. School-based team meeting	3. Work related to educational assistants (scheduling, meeting, directing, supervising)	4. Meeting with district/agency staff (psychologist, speech pathologist, etc.)
5. Attending other meetings		6. Assessing students	7. Developing/writing/ updating special education plans	8. Meeting with teachers individually – specific to special education plans
9. Meeting or communicating with parents		10. Crisis intervention	11. Working directly with students inside classroom	12. Working directly with students outside classroom (small group)
13. Working directly with students outside classroom (1:1)		14. Researching information – strategies, programs, etc.	15. Preparing resources	16. Record-keeping
17. Telephone consultations (parents, professionals, etc.)		18. Teacher duty – supervision, etc.	19. Classroom teaching (time NOT included in resource and method full-time equivalent position)	20. Other
Hour # 1	Hour # 3	Hour # 5	Hour # 7	Hour # 9
8:00	10:00	12:00	2:00	4:00
8:15	10:15	12:15	2:15	4:15
8:15	10:15	12:15	2:15	4:15
8:30	10:30	12:30	2:30	4:30
8:30	10:30	12:30	2:30	4:30
8:45	10:45	12:45	2:45	4:45
8:45	10:45	12:45	2:45	4:45
9:00	11:00	1:00	3:00	5:00
Hour # 2	Hour # 4	Hour # 6	Hour # 8	Other # 10
9:00	11:00	1:00	3:00	0:00
9:15	11:15	1:15	3:15	0:15
9:15	11:15	1:15	3:15	0:15
9:30	11:30	1:30	3:30	0:30
9:30	11:30	1:30	3:30	0:30
9:45	11:45	1:45	3:45	0:45
9:45	11:45	1:45	3:45	0:45
10:00	12:00	2:00	4:00	1:00

Comment			
Date:	Students in school	School district	Full-time equivalent position as resource and methods teacher
School grade level K-5 ___ K-8 ___ Gr6-8 ___ Gr 9-12 ___ K-12 ___			

Annexe 9b : Révision de l'inclusion scolaire : Sondage de la gestion du temps - Enseignant.e ressource

Veuillez compléter le sondage le jeudi 20 octobre, le lundi 24 octobre et le mardi 25 octobre et les remettre à la direction de votre l'école le mercredi 26 octobre.

Soyez assurés que les informations que vous nous partagez dans ce sondage seront gardées confidentielles.

Date:	District scolaire	Niveaux scolaires de votre école M-5 ^e ___ M-8 ^e ___ 6 ^e -8 ^e ___ 9 ^e -12 ^e ___ M-12 ^e ___ Autres _____
J'interviens aux niveaux scolaires suivants : (Veuillez encercler)		% ETP en enseignement ressource
M	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12	

Les tâches

1 Accompagner les enseignant.es en salle de classe à l'aide du modelage et/ou du co-enseignement.	2 Accompagner les enseignant.es à la suite du modelage ou le co-enseignement d'une activité d'apprentissage (Rétroaction, réflexion, etc.)	3 Collaborer avec l'enseignant.e de la salle de classe quant à la mise en œuvre du plan d'intervention de l'élève.	4 Participer aux réunions de l'équipe stratégique de l'école.
5 Planifier en collaboration avec les enseignant.es et d'autres intervenant.es les différentes interventions pédagogiques pour un élève.	6 Évaluer les élèves.	7 Analyser les résultats des élèves, documenter les progrès et préparer des rapports (dossier de l'enseignant.e ressource).	8 Élaborer le plan d'intervention de l'élève, évaluer le plan d'intervention de l'élève, et modifier le plan d'intervention de l'élève.
9 Intervenir auprès des élèves à l'intérieur de la salle de classe (petit groupe).	10 Intervenir auprès des élèves à l'extérieur de la salle de classe (petit groupe).	11 Intervenir individuellement avec un élève à l'extérieur de la salle de classe (1:1).	12 Communiquer avec divers professionnels à la recherche d'information (courriels, appels, lettres, etc.).
13 Participer à des rencontres avec divers intervenant.es ne provenant pas du milieu scolaire (orthophoniste, ergothérapeute, travailleur social, etc.).	14 Participer aux rencontres de l'école (équipe collaborative, rencontre du personnel, intervention non-violente, etc.).	15 Communiquer avec les parents (appels, conférences de cas, courriels, lettres, etc.).	16 Préparer du matériel et des ressources pour appuyer les interventions faites auprès des élèves.

17 Accompagner les assistant.es en éducation (horaires, rencontres, supervision, modelage de stratégies, etc.).	18 Préparer le perfectionnement professionnel des enseignant.es (journée pédagogique, rencontre du personnel, etc.).	19 Faire des recherches pour découvrir des stratégies gagnantes et être à jour en pédagogie dans le but de soutenir son propre perfectionnement professionnel.	20 Compléter des tâches administratives liées à tous les enseignant.es (surveillance, etc.).
21 Enseigner en classe (Temps d'enseignement de la journée que vous êtes responsable d'un groupe classe ou de programmes d'études prescrits).	22 Intervenir dans une situation non-prévue (élève blessé, élève retiré d'une classe, remplacer un enseignant, etc.).	23 Participer à du perfectionnement professionnel offert par l'école, le district, l'université, le ministère ou autres.	24 Autres

Veillez inscrire le numéro de la tâche à côté des temps identifiés. Par exemple, si vous avez communiqué avec un parent à 8h45, vous inscrivez le numéro 11 dans cette case.

1 ^{re} heure	3 ^e heure	5 ^e heure	7 ^e heure	9 ^e heure
8h00 8h15	10h00 10h15	12h00 12h15	14h00 14h15	16h00 16h15
8h15 8h30	10h15 10h30	12h15 12h30	14h15 14h30	16h15 16h30
8h30 8h45	10h30 10h45	12h30 12h45	14h30 14h45	16h30 16h45
8h45 9h00	10h45 11h00	12h45 13h00	14h45 15h00	16h45 17h00
2 ^e heure	4 ^e heure	6 ^e heure	8 ^e heure	Autre (avant/après l'école)
9h00 9h15	11h00 11h15	13h00 13h15	15h00 15h15	0h00 0h15
9h15 9h30	11h15 11h30	13h15 13h30	15h15 15h30	0h15 0h30
9h30 9h45	11h30 11h45	13h30 13h45	15h30 15h45	0h30 0h45
9h45 10h00	11h45 12h00	13h45 14h00	15h45 16h00	0h45 1h00

Annexe 9c : Teacher time-use survey questionnaire: Literacy / Numeracy lead – anglophone

Survey of work and time allocation – Literacy and Numeracy leads.

Three days – Thursday, Oct. 20, 2011; Monday, Oct. 24, 2011; and Tuesday, Oct. 25, 2011.

Please indicate by number the activity you were involved in for each time slot. After recording the three days, send the completed forms to your school principal by Wednesday, Oct. 26. Thank you.

1. Coaching, co-teaching with or modelling demonstration lessons for teachers	2. Debriefing or reflecting after co-teaching or demonstration lessons	3. Working directly with students outside classroom (small group)	4. Working directly with students inside the classroom (small group)	
5. Working directly with individual students (1:1)	6. Assessing students to inform or evaluate interventions	7. Analyzing student data and documenting of student progress; preparing intervention reports	8. Meeting or communicating with parents	
9. Attending school-based meetings (e.g., PLC, staff meetings)	10. Facilitating seminars or after school professional development sessions	11. Preparing for PD presentations or PLC discussions	12. Collaborating or co-planning with classroom teachers and other staff concerning instructional and program decisions for students	
13. Researching instructional strategies and current pedagogy to support professional growth	14. Preparing resources / materials to support the delivery of interventions	15. Ordering and distributing resources	16. Completing ongoing professional correspondence (e.g., telephone messages, emails); seeking and providing info.	
17. Assisting with the development and / or marking of district or school-based common grade level assess	18. Collaborating with other literacy or numeracy leads (e.g., district-based or small group meetings)	19. Doing teacher duty – supervision, etc.	20. Other	
Hour 1	Hour 3	Hour 5	Hour 7	Hour 9
8:00 8:15	10:00 10:15	12:00 12:15	2:00 2:15	4:00 4:15
8:15 8:30	10:15 10:30	12:15 12:30	2:15 2:30	4:15 4:30
8:30 8:45	10:30 10:45	12:30 12:45	2:30 2:45	4:30 4:45

8:45 9:00	10:45 11:00	12:45 1:00	2:45 3:00	4:45 5:00
Hour 2	Hour 4	Hour 6	Hour 8	Other 10 (before / after school)
9:00 9:15	11:00 11:15	1:00 1:15	3:00 3:15	0:00 0:15
9:15 9:30	11:15 11:30	1:15 1:30	3:15 3:30	0:15 0:30
9:30 9:45	11:30 11:45	1:30 1:45	3:30 3:45	0:30 0:45
9:45 10:00	11:45 12:00	1:45 2:00	3:45 4:00	0:45 1:00
Date:	School district	School grade level K-5 ____ K-8 ____ Gr. 6-8 ____ Gr. 9-12 ____ K-12 ____		
Identify grade levels K 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12				Percentage of full-time equivalent position as lead
Comments				Numbr of classes supported

Annexe 9d : Sondage de la gestion du temps : Enseignants de littératie et de francisation

Révision de l'inclusion scolaire . Sondage de la gestion du temps Enseignant.e en littératie et/ou en francisation

Veuillez compléter le sondage le jeudi 20 octobre, le lundi 24 octobre et le mardi 25 octobre et les remettre à la direction de votre l'école le mercredi 26 octobre.

Soyez assurés que les informations que vous nous partagez dans ce sondage seront gardées confidentielles.

Date:	District scolaire	Niveaux scolaires de votre école M-5 ^e ____ M-8 ^e ____ 6 ^e -8 ^e ____ 9 ^e -12 ^e ____ M-12 ^e ____ Autres _____
J'interviens aux niveaux scolaires suivants : (Veuillez encercler) M 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12		% ETP en littératie ou en francisation

Les tâches

Accompagner les enseignant.es en salle de classe à l'aide du modelage et/ou du co-enseignement.	Accompagner les enseignant.es à la suite du modelage ou du co-enseignement d'une activité d'apprentissage. (Rétroaction, réflexion, etc.).	Planifier en collaboration avec les enseignant.es et d'autres intervenants les différentes interventions pédagogiques pour un élève.	Évaluer les élèves pour informer ou pour valider les interventions.
---	--	--	---

Analyser les résultats des élèves, documenter les progrès et préparer des rapports.	Intervenir auprès des élèves à l'intérieur de la salle de classe (petit groupe).	Intervenir individuellement avec un élève à l'extérieur de la salle de classe (1:1).	Intervenir auprès des élèves à l'extérieur de la salle de classe (petit groupe).
Communiquer avec divers professionnels à la recherche d'information (courriels, appels, lettres, sondages, etc.).	Participer aux rencontres de l'école (équipe collaborative, rencontre du personnel, etc.).	Communiquer avec les parents.	Préparer du matériel et des ressources pour appuyer les interventions faites auprès des élèves.
Préparer le perfectionnement professionnel des enseignant.es.	Faire des recherches pour découvrir des stratégies gagnantes et être à jour en pédagogie dans le but de soutenir son propre perfectionnement professionnel.	Compléter des tâches administratives liées à tous les enseignant.es (surveillance, etc.).	Acheter et distribuer des ressources pédagogiques.
Participer à l'élaboration des évaluations communes de l'école ou du district scolaire.	Collaborer avec d'autres enseignants en littératie ou en francisation (rencontre du district scolaire, rencontres en petits groupes, etc.).	Autres	

Veuillez inscrire le numéro de la tâche à côté des temps identifiés. Par exemple, si vous avez communiqué avec un parent à 8h45, vous inscrivez le numéro 11 dans cette case.

1 ^e heure	3 ^e heure	5 ^e heure	7 ^e heure	9 ^e heure
8h00 8h15	10h00 10h15	12h00 12h15	14h00 14h15	16h00 16h15
8h15 8h30	10h15 10h30	12h15 12h30	14h15 14h30	16h15 16h30
8h30 8h45	10h30 10h45	12h30 12h45	14h30 14h45	16h30 16h45
8h45 9h00	10h45 11h00	12h45 13h00	14h45 15h00	16h45 17h00
2 ^e heure	4 ^e heure	6 ^e heure	8 ^e heure	Autre (avant/après l'école)
9h00 9h15	11h00 11h15	13h00 13h15	15h00 15h15	0h00 0h15
9h15 9h30	11h15 11h30	13h15 13h30	15h15 15h30	0h15 0h30
9h30 9h45	11h30 11h45	13h30 13h45	15h30 15h45	0h30 0h45
9h45 10h00	11h45 12h00	13h45 14h00	15h45 16h00	0h45 1h00

Annexe 9e : Time-use survey questionnaire : guidance counsellor, anglophone sector

Survey of Work & Time Allocation – Guidance Counsellor – New Brunswick

October 2011: Three (3) Days, Thursday, October 20th; Monday, October 24th; Tuesday, October 25th

Please indicate by number the activity you were involved in for each time slot. For example, if you were counseling a student at 8:45, you would put “9” next to that time slot. After recording the 3 days, send the completed forms to your school principal by Wednesday, Oct. 26th. Thank you.

1. Classroom & large group instruction	5. Individual appraisal and/or assessment	9. Personal Counselling	13. Professional development	17. Attending school-based team meeting
2. Small group activities	6. Consultation and/or educational advising	10. Crisis intervention	14. Consultation with teachers	18. Duty / Supervision
3. Parent education & support	7. Student Placement	11. Making referrals	15. Serving on community-based committees	19. Record keeping
4. Informational Activities	8. Career exploration	12. Meeting or communicating with parents	16. Serving on multi-disciplinary teams	20. Other
Hour # 1	Hour # 3	Hour # 5	Hour # 7	Hour # 9
8:00 8:15	10:00 10:15	12:00 12:15	2:00 2:15	4:00 4:15
8:15 8:30	10:15 10:30	12:15 12:30	2:15 2:30	4:15 4:30
8:30 8:45	10:30 10:45	12:30 12:45	2:30 2:45	4:30 4:45
8:45 9:00	10:45 11:00	12:45 1:00	2:45 3:00	4:45 5:00
Hour # 2	Hour # 4	Hour # 6	Hour # 8	Other # 10
9:00 9:15	11:00 11:15	1:00 1:15	3:00 3:15	0:00 0:15
9:15 9:30	11:15 11:30	1:15 1:30	3:15 3:30	0:15 0:30
9:30 9:45	11:30 11:45	1:30 1:45	3:30 3:45	0:30 0:45
9:45 10:00	11:45 12:00	1:45 2:00	3:45 4:00	0:45 1:00
Comment				
Date:	Students In School	School District	FTE as Guidance Counsellor	
School Grade Level K-5 ___ K-8 ___ Gr6-8 ___ Gr 9-12 ___ K-12 ___				

Annexe 10 : Retention: Comment by Ben Levin

Steps to effective and sustainable public education in Nova Scotia: Report to Nova Scotia Department of Education

© Crown copyright, Province of Nova Scotia, 2011

Prepared by the Department of Education

LINK: www.ednet.ns.ca/events/levin_report/documents/StepstoEffectiveandSustainablePublicEducation.pdf

Ben Levin's comments on Retention (Page 10):

Nova Scotia as a system should **examine how much retention in grade exists in the elementary schools, why, and how much of this could be reduced.** It seems likely that much of retention in primary occurs after consultation with parents, but there will be other students repeating grades throughout the elementary years. It seems likely that the prevalence will vary considerably from one school or board to another. If one were to keep in mind that each repeated year costs nearly \$9,000 (approximately the average annual operating cost per student), then it should be possible, using less money, to put in place supports such as tutoring or other support programs that can help students be successful and so reduce the need for retention. Once the current situation in terms of retention is known, **a specific, and very low, target should be set for the proportion of students being retained and systems should be developed to ensure that students get additional support quickly to allow them to catch up** so that they can continue to make progress. One important way to reduce the pressure for retention in elementary schools is to build stronger connections with preschool programs. Where schools and child care work together, student transitions are easier and teachers are better prepared to work with the particularities of new students and the parents are better acquainted with the school. Co-operation among staff in terms of expectations and approaches to working with children is helpful to transition at every stage, including initial entry to school. Much can be done just by **having some personal contact between local elementary schools and preschools or daycares.**

Annexe 11 : Prestation de services intégrés : Une stratégie axée sur les enfants et les jeunes du Nouveau-Brunswick

En 2009, le gouvernement s'est engagé à fournir des programmes et services améliorés aux enfants et aux jeunes à risque. Cet engagement a mené à l'élaboration d'une nouvelle stratégie grâce à laquelle les ministères sont plus en mesure de travailler ensemble pour répondre aux besoins des enfants et des jeunes à risque. Il s'agit du cadre de la prestation de services intégrés.

Cette stratégie a été établie en réponse aux recommandations de l'ombudsman et du défenseur des enfants et de la jeunesse contenues dans les rapports suivants : Connexions et déconnexion, Ashley Smith, ainsi que les rapports gouvernementaux MacKay (ministère de l'Éducation) et McKee (ministère de la Santé). Ces quatre rapports montrent clairement le grand besoin d'améliorer la communication et collaboration entre les ministères afin d'accroître le soutien offert aux enfants et aux jeunes ayant des besoins multiples.

La stratégie a comme but principal l'offre continue de services et de programmes destinés aux enfants, aux jeunes et à leurs familles. Elle devrait permettre ce qui suit :

- L'amélioration des programmes et services destinés aux enfants et aux jeunes à risque. Cela comprend les enfants et les jeunes qui ont des besoins sur le plan du comportement, des émotions, de la santé mentale, de l'éducation, de la santé physique et du mieux-être. L'apparition de ces besoins découle souvent de circonstances sociales instables ou dangereuses telles que l'itinérance, la pauvreté, la délinquance et la fragilité des relations familiales.
- L'offre de services de prévention et d'intervention précoce visant à encourager les changements positifs nécessaires au développement sain des enfants et des jeunes, à prévenir l'abus des enfants et des jeunes ainsi que les problèmes émotionnels et comportementaux, l'abus d'alcool ou d'autres drogues et les comportements criminels.
- L'offre de services et de programmes pertinents, de façon opportune, en vue de répondre aux besoins des enfants et des jeunes âgés de 5 à 18 ans (et jusqu'à 21 ans pour les jeunes qui font encore partie du système d'éducation). Cela comprend des liens avec les enfants âgés de 0 à 5 ans et les jeunes adultes de plus de 21 ans afin de les diriger vers les fournisseurs des services dont ils ont besoin.
- L'établissement d'un système de soins précoces, avec une équipe clinique qui interviendra directement en milieu scolaire, communautaire et familial.
- La création d'un répertoire des programmes et services régionaux et communautaires offerts et sera disponible aux familles, aux jeunes et aux fournisseurs de services.

En juin 2010, le gouvernement a choisi deux sites de démonstration pour le Nouveau-Brunswick, soit la région de la Péninsule Acadienne et Alnwick et la région du comté de Charlotte. Les sites sont fonctionnels depuis l'automne 2011. Il s'agit de la première étape du plan de mise en œuvre du projet à l'échelle provinciale.

Pour en savoir davantage, lire le communiqué de presse diffusé en juin 2010 à l'adresse suivante : <http://www2.gnb.ca/content/gnb/fr/nouvelles/communique.2010.06.0990.html>.

Site web PSI :

<http://www2.gnb.ca/content/gnb/fr/corporate/rp/psi.html>

Personnes ressources

Bob Eckstein, directeur, Prestation des services intégrés

Téléphone : 506 444-2618

Bob.eckstein@gnb.ca

Melanie Doucet, Co-gestionnaire de projet, Prestation des services intégrés

Téléphone : 506 444-2366

Melanie.doucet2@gnb.ca