

## Pas plus spécial que nécessaire : analyse des politiques scolaires de la Nouvelle-Écosse à l'égard de l'inclusion scolaire des élèves avec handicaps

### No More Special than Necessary: Analysis of Nova Scotia's School Policies on the Inclusion of Students with Disabilities

### Más que especial, necesario: análisis de las políticas escolares de Nueva-Escocia con respecto a la inclusión escolar de los alumnos minusválidos

Angèle AuCoin, Léonard Goguen et Raymond Vienneau

Volume 39, numéro 2, automne 2011

Valorisation de la diversité en éducation : défis contemporains et pistes d'action

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1007726ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1007726ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (imprimé)

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

AuCoin, A., Goguen, L. & Vienneau, R. (2011). Pas plus spécial que nécessaire : analyse des politiques scolaires de la Nouvelle-Écosse à l'égard de l'inclusion scolaire des élèves avec handicaps. *Éducation et francophonie*, 39(2), 23–49. <https://doi.org/10.7202/1007726ar>

Résumé de l'article

Cet article, *Pas plus spécial que nécessaire : analyse des politiques scolaires de la Nouvelle-Écosse à l'égard de l'inclusion scolaire des élèves avec handicaps*, propose une étude documentaire portant sur l'ensemble des dispositions légales et administratives concernant l'inclusion scolaire et les services éducatifs destinés aux élèves avec handicaps. Le cadre conceptuel, élaboré à partir d'une étude exhaustive des conditions administratives liées à l'inclusion scolaire et d'une recension des politiques scolaires pouvant influencer sa pratique, a mené à la construction d'une matrice originale conçue pour l'analyse des lois et des politiques relatives à l'inclusion scolaire en Nouvelle-Écosse, instrument qui a servi à l'analyse des politiques scolaires de cette province, mais qui pourrait évidemment aussi bien servir à analyser les politiques de toute autre juridiction en matière scolaire (province, territoire, État, etc.). Les deux axes de cette matrice sont constitués des treize conditions administratives retenues et des trois types de politiques scolaires inventoriés. Quelle place accorde-t-on à la différence que représentent, entre autres, les élèves avec handicaps à l'intérieur de ces lois et de ces politiques? Le caractère unique de chaque élève, y compris l'unicité de l'élève handicapé, a-t-il droit de cité dans ces textes?

# Pas plus spécial que nécessaire: analyse des politiques scolaires de la Nouvelle-Écosse à l'égard de l'inclusion scolaire des élèves avec handicaps

**Angèle AUCOIN**

Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

**Léonard GOGUEN**

Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

**Raymond VIENNEAU**

Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

## RÉSUMÉ

Cet article, *Pas plus spécial que nécessaire: analyse des politiques scolaires de la Nouvelle-Écosse à l'égard de l'inclusion scolaire des élèves avec handicaps*, propose une étude documentaire portant sur l'ensemble des dispositions légales et administratives concernant l'inclusion scolaire et les services éducatifs destinés aux élèves avec handicaps. Le cadre conceptuel, élaboré à partir d'une étude exhaustive des conditions administratives liées à l'inclusion scolaire et d'une recension des politiques scolaires pouvant influencer sa pratique, a mené à la construction d'une

matrice originale conçue pour l'analyse des lois et des politiques relatives à l'inclusion scolaire en Nouvelle-Écosse, instrument qui a servi à l'analyse des politiques scolaires de cette province, mais qui pourrait évidemment aussi bien servir à analyser les politiques de toute autre juridiction en matière scolaire (province, territoire, État, etc.). Les deux axes de cette matrice sont constitués des treize conditions administratives retenues et des trois types de politiques scolaires inventoriés. Quelle place accorde-t-on à la différence que représentent, entre autres, les élèves avec handicaps à l'intérieur de ces lois et de ces politiques? Le caractère unique de chaque élève, y compris l'unicité de l'élève handicapé, a-t-il droit de cité dans ces textes?

---

## ABSTRACT

### **No More Special than Necessary: Analysis of Nova Scotia's School Policies on the Inclusion of Students with Disabilities**

Angèle AUCOIN

University of Moncton, New Brunswick, Canada

Léonard GOGUEN

University of Moncton, New Brunswick, Canada

Raymond VIENNEAU

University of Moncton, New Brunswick, Canada

This article describes a documentary study of the legislative and administrative provisions for inclusive education, and the educational services available to disabled students. The conceptual framework, based on an exhaustive study of administrative conditions related to inclusive education, and a review of school policies that could influence its practice, led to the creation of an original matrix designed to analyze Nova Scotia's laws and policies on inclusive education. This instrument was used to analyse school policies in the province, but it could also be used for any other school jurisdiction (province, territory, state, etc.). The two axes of the matrix are made up of the 13 essential administrative conditions and the 3 types of school policies included in the study. How much importance do these laws and policies accord to on students with disabilities? Do they provide room for the unique character of each student, including the uniqueness of the disabled student?

## RESUMEN

### **Más que especial, necesario: análisis de las políticas escolares de Nueva-Escocia con respecto a la inclusión escolar de los alumnos minusválidos**

Angèla AUCOIN

Universidad de Moncton, Nuevo-Brunswick, Canadá

Léonard GOGUEN

Universidad de Moncton, Nuevo-Brunswick, Canadá

Raymond VIENNEAU

Universidad de Moncton, Nuevo-Brunswick, Canadá

Este artículo, Más que especial, necesario: análisis de las políticas escolares de Nueva-Escocia con respecto a la inclusión escolar de los alumnos minusválidos, presenta un estudio documental del conjunto de disposiciones legales y administrativas sobre la inclusión escolar y los servicios educativos destinados a los alumnos minusválidos. El cuadro conceptual, realizado a partir de un estudio exhaustivo de las condiciones administrativas relacionadas con la inclusión escolar y de una recensión de las políticas escolares que pueden incidir en su práctica, ha conducido a la construcción de una matriz original concebida para analizar las leyes y las políticas relacionadas con la inclusión escolar en Nueva-Escocia, instrumento que fue utilizado en el análisis de las políticas escolares de dicha provincia pero que podría evidentemente ser utilizado en el análisis de las políticas de otras jurisdicciones escolares (provincias, territorios, estados, etc.). Los dos ejes de dicha matriz están constituidos por 13 condiciones administrativas determinadas y por 3 tipos de políticas escolares inventariadas. ¿Cuál es el lugar que se otorga a la diferencia que representan, entre otras cosas, los alumnos minusválidos en dichas leyes y políticas? ¿Acaso se aceptan en dichos textos el carácter específico de cada alumno, incluyendo la singularidad del alumno minusválido?

---

## Introduction

En 1982, le Canada adoptait la Charte canadienne des droits et des libertés, dont l'article 15 prévoit l'abolition de toute discrimination fondée non seulement sur la race, l'origine nationale ou ethnique, la couleur, la religion, le sexe ou l'âge de la personne, mais également sur la présence d'un handicap physique ou mental. Selon certains, l'application de cet article justifie à lui seul le droit à un traitement égal en ce qui concerne la fréquentation scolaire de tout enfant canadien (Pike, 2000). Ainsi, ce ne serait pas seulement le droit à une éducation gratuite et universelle qui serait promu dans la Charte, mais également le droit à un traitement égal en matière

d'accès au réseau d'éducation publique pour tous les enfants et les jeunes d'âge scolaire du Canada.

En 1987, l'Association canadienne pour l'intégration communautaire (ACIC) entreprenait de promouvoir l'idée que chaque élève a le droit de recevoir son éducation dans une salle de classe ordinaire à l'intérieur d'une école communautaire et publique (Porter et Richler, 1991). Moins de dix ans plus tard, Goguen et Poirier (1995) constataient que déjà la moitié des provinces et des territoires canadiens incluaient dans leur loi scolaire une section traitant spécifiquement de l'intégration scolaire des enfants handicapés. Les articles de ces diverses lois provinciales et territoriales font habituellement allusion à la pratique dite du « milieu le moins contraignant », c'est-à-dire au placement le plus près possible du placement réservé aux élèves sans handicap.

Les dispositions de ces divers textes officiels (lois, règlements ou politiques) prévoient, par exemple, que l'élève doit suivre ses programmes et recevoir ses services d'adaptation scolaire « dans le cadre le plus normalisant possible » (Nouveau-Brunswick, ministère de l'Éducation, 1988), ou dans « le milieu d'apprentissage le plus actualisant » (directives du ministère de l'Éducation de l'Île-du-Prince-Édouard, 1997). En 1996, le ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse (MÉNÉ) adoptait pour sa part le principe éducatif pas plus spécial que nécessaire pour indiquer la ligne directrice qui devait servir à orienter dans cette province les pratiques pédagogiques de l'inclusion scolaire des élèves ayant des handicaps physiques ou une déficience intellectuelle.

Cet article présente les résultats d'une étude documentaire effectuée auprès du ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse et du Conseil scolaire acadien provincial (CSAP), recherche dont le but était d'étudier les lois et les politiques scolaires de cette province en ce qui concerne l'éducation des élèves ayant un handicap intellectuel ou tout autre handicap. Cette étude contribue à la compréhension des principes sur lesquels repose l'inclusion scolaire des élèves handicapés. Cette analyse documentaire permet également de jeter un éclairage sur les défis posés à l'éducation publique dans ses tentatives de résoudre le paradoxe consistant à la fois à reconnaître ces élèves comme étant semblables aux autres et à les respecter dans leurs différences.

Avant d'aborder le cadre conceptuel à partir duquel nous avons construit notre instrument d'analyse des lois et politiques scolaires de la Nouvelle-Écosse, il convient de faire l'état de la situation sur l'inclusion scolaire au Canada.

## État de la situation

Si les décennies de 1970 et de 1980 ont été celles de l'intégration scolaire, depuis le début des années 1990 on parle davantage d'inclusion scolaire, voire de pédagogie de l'inclusion (Vienneau, 2002) ou d'une pédagogie de l'inclusion scolaire (Rousseau et Bélanger, 2004), pédagogie à travers laquelle les besoins éducatifs de tous les élèves avec handicaps ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)

seraient satisfaits à l'intérieur d'une salle de classe ordinaire grâce à un programme rédigé de telle sorte que cet élève puisse le suivre à son propre rythme et selon son propre potentiel (Doré, Wagner et Brunet, 1996).

Parmi les lois sur l'éducation qui semblent avoir largement influé sur la mise en œuvre des lois et des politiques scolaires pour les élèves avec handicaps ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage au Canada, celle qui fut adoptée aux États-Unis en 1975 occupe une place de premier plan (Culatta et Tompkins, 1999). Cette loi, la très célèbre PL94-142, *Education for All Handicapped Children Act*, introduisait une disposition (l'article 612-5) qui prévoyait le placement de tout élève avec un handicap ou en difficulté dans l'environnement scolaire le moins restrictif. Cette loi américaine accentuera et consolidera le phénomène de l'intégration scolaire, tant aux États-Unis qu'au Canada.

## Cadre conceptuel

Nous avons choisi d'examiner les lois et les politiques scolaires de la Nouvelle-Écosse. En plus de son engagement soutenu dans l'éducation des élèves handicapés, le contexte des écoles publiques de la Nouvelle-Écosse nous intéresse particulièrement en raison de sa composante linguistique minoritaire historique, minorité résultant, est-il besoin de le rappeler, du processus de dispersion des Acadiens amorcée en 1755. Or, ce n'est que depuis 1996 que les parents francophones et parents «ayants droit<sup>1</sup>» peuvent choisir de faire éduquer leurs enfants dans des écoles homogènes de langue française. Le Conseil scolaire acadien provincial (CSAP) regroupe 19 écoles francophones réparties sur l'ensemble du territoire de la province et il dessert au-delà de 4200 élèves (CSAP, inscriptions 2007-2008).

L'analyse des lois et des politiques scolaires entourant les services éducatifs offerts aux élèves ayant un handicap a été effectuée à l'aide d'une matrice conçue à partir des contributions de plusieurs chercheurs et d'équipes de chercheurs. Elle est divisée en deux axes. Un premier axe est constitué de treize conditions de nature administrative liées à une inclusion scolaire, c'est-à-dire à l'intégration physique, sociale et pédagogique des élèves avec handicaps, tandis qu'un deuxième axe présente les différents types de politiques scolaires, d'après la classification proposée par Higgins et Barresi (1979).

---

1. L'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés stipule entre autres choses que «les citoyens canadiens b) qui ont reçu leur instruction, au niveau primaire, en français ou en anglais au Canada et qui résident dans une province où la langue dans laquelle ils ont reçu cette instruction est celle de la minorité francophone ou anglophone de la province, ont, dans l'un ou l'autre cas, le droit de faire instruire leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire, dans cette langue» [...]. Ainsi, les parents néo-écossais d'origine acadienne, mais anglicisés par la suite, sont des ayants droit (voir le paragraphe 3 de l'article 23) qui disposent du droit «de faire instruire leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire, dans la langue de la minorité francophone [...]» (Landry et Rousselle, 2003, p. 31 et 141).

### **Axe 1 : Treize conditions administratives liées à l'inclusion scolaire**

L'examen des contributions de différents auteurs nous a fourni une liste de treize conditions que nous rattachons au droit à une inclusion scolaire pour l'élève ayant un besoin d'apprentissage particulier venant d'un handicap intellectuel ou autre. Nous avons notamment examiné les ouvrages de Poirier, Goguen et Leslie (1988), de Doré, Wagner et Brunet (1996), de Smith et Foster (1996), d'AuCoin et Goguen (2004) et de Crawford (2005), à la recherche de conditions à l'inclusion scolaire pouvant faire l'objet de lois ou de politiques scolaires. Par exemple, une étude précédente (AuCoin et Goguen, 2004) avait permis d'identifier six facteurs liés à la réussite de l'inclusion scolaire dans une école primaire francophone du Nouveau-Brunswick : la collaboration (entre l'école et les parents, vécue en classe et entre les membres de l'équipe-école); le soutien offert aux enseignants de classes ordinaires; le leadership exercé par la direction de l'école; la programmation adaptée aux besoins particuliers de l'élève; les attitudes et valeurs du personnel enseignant et, enfin, la planification précédant l'arrivée dans cette école de l'élève ayant des besoins particuliers.

De ces six facteurs, nous en avons retenu quatre : les mécanismes de collaboration, la mise en œuvre de services en adaptation scolaire (soutien actif aux enseignants de classes ordinaires), la nécessité d'un plan de transition (dans ce cas-ci, la planification avant l'entrée scolaire) et la seule condition à faire l'unanimité parmi les cinq modèles étudiés, à savoir l'obligation d'un programme individualisé (programmation adaptée). Bien que la direction d'école soit parfois présentée comme responsable de l'inclusion scolaire dans son école (Parent, 2004) et que son leadership soit retenu comme l'une des dix conditions essentielles à la mise en place d'une école inclusive (Rousseau et Bélanger, 2004), nous n'avons pas retenu ce facteur facilitant en matière de *condition administrative*. Toutefois, nous conviendrons que la condition intitulée « personnel qualifié » pourrait inclure ce facteur de réussite d'une inclusion scolaire.

En fait, parmi les nombreux éléments présentés par les auteurs consultés comme étant des conditions ou des facteurs propices ou nécessaires à une inclusion scolaire, nous n'avons pris en compte que les conditions pouvant faire l'objet d'un article de loi, d'un règlement administratif ou d'une politique institutionnelle. Par exemple, bien que de nombreux auteurs soulignent le rôle significatif des valeurs et des attitudes des enseignantes et des enseignants de classes ordinaires (AuCoin et Goguen, 2004; Crawford, 2005; Doré, Wagner et Brunet, 1996; Porter et Stone, 1998; York-Barr, Schultz, Doyle, Kronberg et Crossett, 1996), cette condition, aussi importante soit-elle, n'a pas été retenue aux fins de la présente étude puisqu'elle ne peut être réglementée.

En fait, la valeur de ce cadre d'analyse tient précisément au fait qu'il établit les conditions administratives nécessaires à une inclusion scolaire réussie, conditions que l'on pourrait qualifier de « mesurables » et sur lesquelles les autorités scolaires concernées peuvent directement agir par voie de législation, de directives administratives ou de toutes autres mesures officielles. Nous y reviendrons lors de la présentation du second axe de notre cadre.

Étant donné leur rôle de précurseurs dans la défense des droits éducatifs des élèves dits exceptionnels (élèves à besoins particuliers) au Canada, nous avons choisi de présenter les treize conditions retenues à partir principalement de la description ou des arguments avancés par Poirier, Goguen et Leslie (1988), d'autant plus que c'est dans cet ouvrage qu'on trouve un argumentaire pour le plus grand nombre de ces treize conditions administratives, soit dix conditions sur treize. Ces conditions seront présentées non pas en ordre d'importance (elles le sont toutes<sup>2</sup>), mais par ordre alphabétique, ainsi qu'elles apparaissent au tableau 1, sauf à quelques occasions où certaines des conditions ayant des liens entre elles seront présentées à la suite l'une de l'autre.

Tableau 1. **Conditions administratives nécessaires à une inclusion scolaire**

Les 13 conditions nécessaires à une inclusion scolaire	Poirier, Goguen et Leslie (1988)	Doré, Wagner et Brunet (1996)	Smith et Foster (1996)	AuCoin et Goguen (2004)	Crawford (2005)
Accès au système d'éducation public					
Accès aux ressources financières nécessaires					
Accès protégé et confidentialité des dossiers	✓				
Collaboration (mécanismes de)					
Éducation prolongée au besoin					
Évaluation continue et adaptée					
Instruction et services éducatifs reçus en classe ordinaire					
Intervention et éducation précoces					
Mise en œuvre de services d'adaptation scolaire (soutien actif)				✓	
Personnel qualifié				✓	✓
Plan de transition (planification de l'entrée)				✓	
Procédure d'appel pour parents	✓				
Programmes individualisés					

La première de ces conditions devrait aujourd'hui apparaître comme évidente (cela n'a pas toujours été le cas). Les lois scolaires devraient non seulement permettre

- Il est en effet impossible de hiérarchiser les conditions nécessaires à une inclusion scolaire, à l'exception peut-être de la toute première, l'accès au système d'éducation public, condition qu'on pourrait qualifier de préalable. Dans la présentation de leur modèle des conditions d'intégration au secondaire, Doré, Wagner et Brunet (1996) en arrivent à la conclusion que «les écrits recensés sur l'intégration au secondaire ne fournissent pas matière à hiérarchiser les différentes dimensions» de leur typologie, et que même si certaines peuvent apparaître plus importantes que d'autres, «il faut, pour l'essentiel, les considérer comme faisant partie d'un ensemble systémique» (p. 84).



mais garantir un accès gratuit et universel à l'école publique pour tous les enfants et jeunes d'âge scolaire, c'est-à-dire un « droit à l'éducation de tous les enfants sans aucune discrimination » (Poirier, Goguen et Leslie, 1988, p. 33). Ce droit perdrait cependant beaucoup de sa portée si, par exemple, l'élève en fauteuil roulant n'avait pas physiquement accès à cette école publique ou ne pouvait s'y rendre faute de transport adapté ou d'accès aux ressources nécessaires à son apprentissage. La seconde condition à une inclusion scolaire est donc l'accès aux « ressources sans lesquelles le droit à l'éducation ne peut être implanté » (p. 61); c'est dire que celui-ci entraîne un droit aux ressources financières nécessaires à une éducation de qualité afin de ne pas « sacrifier l'excellence au prix de l'équité » (Lupart, citée par Crawford, 2005, p. 29).

La troisième condition concerne un accès protégé au dossier scolaire de l'élève avec handicap, accès limité aux parents et aux seuls intervenants scolaires œuvrant auprès de cet élève, et ce, afin de protéger le droit à la confidentialité (Poirier, Goguen et Leslie, 1988). Associée indirectement à celle-ci, la douzième condition de notre modèle prévoit également une procédure d'appel des parents, ce « droit à être entendu » s'exerçant principalement en ce qui concerne le placement préconisé par les autorités scolaires (Poirier, Goguen et Leslie, 1988, p. 52), mais pouvant être étendu à une consultation au moment de la planification ou de la révision du programme d'enseignement de leur enfant ou à tout autre aspect des services en adaptation scolaire reçus par celui-ci.

La quatrième condition, toujours en ordre alphabétique, est à la fois d'ordre pédagogique et administratif. En effet, bien que la collaboration aux fins pédagogiques, par exemple la collaboration entre l'enseignant de classe ordinaire et l'enseignant ressource (AuCoin et Goguen, 2004), ne puisse être imposée, encore moins faire l'objet d'une loi ou d'un règlement, les autorités scolaires peuvent prévoir certains mécanismes assurant un minimum de collaboration entre les intervenants scolaires ainsi qu'avec tout autre professionnel offrant un service spécialisé (orthophonie, physiothérapie, ergothérapie, etc.). Ainsi que le mentionnent Doré, Wagner et Brunet (1996), les mécanismes de collaboration assurant la mise en place de mesures de soutien aux élèves « peuvent prendre différentes formes : équipes de collaborateurs, classes ressources, consultation auprès de spécialistes, apport de bénévoles, d'aides techniques ou pédagogiques [...] » et peuvent même s'étendre à « des services communautaires pour venir en aide aux familles ou aux individus » (p. 163). On aura compris que ces mesures de soutien correspondent en bonne partie aux services en adaptation scolaire dont la mise en œuvre correspond à notre neuvième condition pour une inclusion scolaire.

La cinquième condition concerne la durée de la scolarisation (éducation prolongée au besoin). Poirier, Goguen et Leslie (1988) rappellent à ce sujet que le droit à l'éducation publique gratuite et universelle doit être en accord avec les besoins éducatifs et les capacités d'apprentissage de chaque enfant. Ainsi, on pourra prévoir, au besoin, de prolonger la durée de la scolarité pour certains élèves, par exemple assurer des services éducatifs jusqu'à l'âge de 21 ans et même au-delà. Cette condition est par ailleurs étroitement associée à la huitième condition (en ordre alphabétique),

soit l'intervention (p. ex. : service d'évaluation diagnostique) ou l'éducation précoce, par exemple dès l'âge de 3 ans, pour maximiser le développement du potentiel d'apprentissage de l'enfant handicapé (Smith et Foster, 1996).

La sixième condition touche à la composante évaluation, évaluation qui peut évidemment prendre diverses formes selon l'objectif poursuivi (p. ex. : évaluation psychologique permettant d'identifier un handicap intellectuel) ou selon l'intention pédagogique (p. ex. : évaluation diagnostique, évaluation formative en cours d'apprentissage, évaluation critériée, etc.). L'évaluation continue est l'évaluation spécifiquement adaptée aux besoins éducatifs de l'élève effectuée par l'enseignant de classe ordinaire (Poirier, Goguen et Leslie, 1988), le plus souvent en collaboration avec l'enseignant ressource et parfois avec l'assistance de l'aide-enseignante. Les résultats d'apprentissage spécifiques qui sont visés pour chaque élève ainsi que les modalités de cette évaluation continue (fréquence, outils utilisés, critères visés, etc.) font habituellement partie du programme d'enseignement individualisé (Poirier, Goguen et Leslie, 1988) qui correspond à notre treizième condition.

Une autre des conditions – la onzième – ayant un lien direct avec la programmation et l'évaluation individualisées est celle du plan de transition. Cette planification devrait idéalement accompagner toutes les transitions vécues par l'élève, à commencer par celle qui précède son entrée à l'école (Poirier, Goguen et Leslie, 1988), puis son transfert à une autre école (AuCoin et Goguen, 2004) et, enfin, un plan de transition individualisé ayant pour but « d'assurer à l'élève présentant une déficience intellectuelle un passage harmonieux de l'école secondaire au monde du travail et à la vie adulte » (Doré, Wagner et Brunet, 1996, p. 183).

La septième condition, l'instruction et les services éducatifs reçus en classe ordinaire, étant étroitement associée à notre dixième et dernière condition, nous les aborderons ensemble. Il ne fait aucun doute qu'on ne peut parler d'inclusion scolaire à moins que l'élève ne puisse côtoyer des enfants sans handicaps dans l'école qu'il fréquente. Toutefois, cette intégration physique et, dans une certaine mesure, sociale ne suffit pas, l'inclusion scolaire ayant été définie précédemment comme une intégration pédagogique, impliquant que l'élève reçoit ne serait-ce qu'au moins une partie de son programme et de ses services en classe ordinaire (Smith et Foster, 1996). Évidemment, cette présence en classe ordinaire crée, minimalement, un besoin de préparation des intervenants (Doré, Wagner et Brunet, 1996), Poirier, Goguen et Leslie (1988) réclamant pour leur part l'accès à des ressources humaines qualifiées.

## **Axe 2 : Trois types de politiques scolaires**

Les conditions administratives nécessaires à une inclusion scolaire peuvent être promues ou faire l'objet d'une réglementation à différents niveaux. Nous avons choisi d'examiner les conditions administratives retenues en vue d'une inclusion scolaire à la lumière d'une typologie de trois grands types de politiques scolaires. En 1979, Higgins et Barresi ont classifié sur un continuum général-spécifique les politiques scolaires à partir de trois types, allant de celles du type I, qui sont d'ordre plutôt général, en allant jusqu'aux politiques spécifiquement rédigées pour décrire des procédures éducatives utilisées auprès des élèves (type III). Dans cette étude, les

énoncés classés de type I sont associés aux *ententes sociales*, c'est-à-dire à l'ensemble des textes officiels incluant la Loi sur l'éducation de la Nouvelle-Écosse; les énoncés du type II sont liés aux *directives administratives* jugées nécessaires à l'implantation d'une inclusion scolaire; enfin, les énoncés de type III correspondent aux *procédures psychoéducatives* à utiliser auprès des élèves ayant un handicap. Plus spécifiquement et conformément à la réalité des écoles de la Nouvelle-Écosse et plus particulièrement à celles du Conseil scolaire acadien provincial, les politiques du type I incluent les articles de la Loi sur l'éducation et les contenus d'un manuel de politiques et d'un énoncé officiel relatif à l'inclusion scolaire; les politiques du type II traitent des ressources humaines, organisationnelles, financières et matérielles mises en place pour fournir une inclusion scolaire, alors que les politiques du type III abordent les procédures pratiques et les directives spécifiques devant faire en sorte que tous les élèves avec handicaps bénéficient à travers la province des mêmes services éducatifs. Le tableau 2 présente la matrice conçue pour l'analyse des lois et des politiques concernant l'inclusion scolaire des élèves avec handicaps en Nouvelle-Écosse, matrice pouvant évidemment servir pour l'analyse de toute autre population d'élèves à besoins particuliers à l'étude (p. ex. : les élèves avec un handicap visuel) à l'intérieur de n'importe laquelle juridiction scolaire donnée (p. ex. : une autre province canadienne).

Tableau 2. **Matrice conçue pour l'analyse des lois et des politiques concernant l'inclusion scolaire des élèves handicapés**

Matrice	Type I Ententes sociales	Type II Directives administratives	Type III Procédures psychoéducatives
Accès au système d'éducation public			
Accès aux ressources financières nécessaires			
Accès protégé et confidentialité des dossiers			
Collaboration (mécanismes de)			
Éducation prolongée au besoin			
Évaluation continue et adaptée			
Instruction et services éducatifs reçus en classe ordinaire			
Intervention et éducation précoces			
Mise en œuvre de services d'adaptation scolaire (soutien actif)			
Personnel qualifié			
Plan de transition (planification de l'entrée)			
Procédure d'appel pour parents			
Programmes individualisés			

## Méthodologie

Bien que le ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse soit chargé de l'élaboration de normes et de politiques provinciales pour l'ensemble des élèves de la province (politiques de types I et II), la responsabilité de développer localement les programmes et les services destinés plus spécifiquement aux élèves ayant un handicap intellectuel ou tout autre handicap relève conjointement du directeur ou de la directrice du secteur francophone des Services aux élèves de ce ministère et de la personne occupant les mêmes fonctions au Conseil scolaire acadien provincial (politiques de type II). Toutefois, étant donné l'importance du secteur anglophone et le leadership qu'il exerce dans l'élaboration de politiques provinciales, c'est en collaboration avec les responsables des deux secteurs des services aux élèves de ce ministère, francophone et anglophone, que nous avons entrepris cette recherche.

### Collecte des données

Les lois et les politiques administratives provinciales et plus spécifiquement celles du secteur francophone (CSAP) ont été colligées et répertoriées. En tout, un total de 23 textes ont été analysés à l'aide de la matrice conceptualisée aux fins de cette étude.

### Méthodes d'analyse des données

Les méthodes qualitatives de recherche utilisées font appel à diverses analyses de contenus (Mucchielli, 1996), dont la catégorisation et l'analyse à l'aide d'une grille de lecture, soit la matrice conçue pour l'analyse des lois et des politiques concernant l'inclusion scolaire des élèves handicapés (voir le tableau 2), matrice elle-même issue d'une recherche documentaire portant sur les conditions administratives nécessaires à l'inclusion scolaire.

## Résultats et discussion

Les principaux résultats de l'analyse des lois et des politiques scolaires de la Nouvelle-Écosse, y compris ceux en provenance du Conseil scolaire acadien provincial (CSAP), sont regroupés en trois sous-sections : politiques de type I – ententes sociales et droits individuels; politiques de type II – directives administratives liées à l'implantation d'une inclusion scolaire; politiques de type III – procédures psychoéducatives.

### Politiques du type I : ententes sociales et droits individuels

Signalons tout d'abord que les services gouvernementaux de la Nouvelle-Écosse sont offerts uniquement en anglais; ainsi, les documents qui proviennent du ministère de l'Éducation sont premièrement publiés dans cette langue. Bien que la plupart des documents rédigés par le secteur des Services aux élèves aient été traduits en français par le coordinateur de la division francophone de ce secteur, quelques-

uns ne l'ont pas été en raison d'un manque de personnel. Lorsque la version française du document n'existait pas, nous n'avons eu d'autre choix que d'analyser la seule qui existe, soit la version en langue anglaise.

Les contenus qui appartiennent aux politiques du type I viennent surtout des trois documents suivants: *The Education Act and Regulations under the Education Act* (2002), le *Manuel de politique en matière d'éducation spéciale* (1996) et la *Déclaration d'intégration* (1991).

Bien que, d'une part, sous la rubrique « écoles publiques », la Loi sur l'éducation garantisse le droit de fréquenter une école publique et gratuite de sa région à toute personne de 5 ans et plus jusqu'à l'âge de 21 ans, sans nulle autre restriction que celle de l'âge d'admissibilité (sections 5.1 et 5.2); bien que sous la rubrique des « responsabilités générales et pouvoirs des conseils scolaires, » la section 64.2*d* de la même loi exige de ces conseils « d'élaborer et de mettre en œuvre des programmes d'éducation pour les élèves ayant des besoins spéciaux dans le milieu d'enseignement régulier avec des enfants de leur âge [...] » (traduit par Dumas, 2006, p. 11), l'accès à l'inclusion scolaire n'est pas garanti comme tel dans le corps de la loi, *The Education Act and Regulations under the Education Act* (2002) de la Nouvelle-Écosse.

En effet, aucune section de la Loi sur l'éducation (2002) de la Nouvelle-Écosse n'aborde la question du *placement* dans une école ordinaire. Ainsi, le parent peut choisir d'envoyer son enfant dans une école privée d'éducation spéciale (p. ex. : la Landmark East School, Wolfville, école résidentielle ou de jour pour les élèves avec troubles d'apprentissage, troubles d'attention déficitaire ou dyslexie). De plus, dans les faits, les classes spéciales ou autres centres de ressources spécialisées continuent d'exister dans de nombreuses écoles publiques. En fait, aussi paradoxal que celui puisse paraître, le droit à une inclusion scolaire est garanti par la loi, mais seulement pour les parents qui choisissent de la réclamer, et non pas pour les élèves handicapés ou en difficulté.

De nombreuses dispositions liées au principe de l'inclusion scolaire peuvent cependant être retrouvées dans la section des responsabilités que doivent endosser différents membres de la communauté scolaire. Par exemple, le personnel enseignant a le devoir de participer à l'élaboration du plan de programme individuel (PPI) de l'élève qui a des besoins d'apprentissage particuliers (section 26.1*g*) et les aides-enseignantes doivent participer aux activités de développement professionnel qui leur sont offertes (section 40.1*e*). Quant aux parents, il est écrit dans cette même loi qu'ils ont le droit de participer à l'élaboration du PPI de leur enfant (section 25.2). Dans le cas où ils ne seraient pas satisfaits du résultat obtenu et qu'ils ne pourraient s'entendre avec l'école ou le conseil scolaire pour rectifier la situation, ils ont droit aux services d'une procédure d'appel (section 25.3). En ce qui concerne les dispositions à l'égard de l'éducation prolongée, il est spécifié que tout élève a le droit de prolonger sa scolarité jusqu'à l'âge de vingt et un ans (section 5.2). D'après un membre du secteur francophone du ministère de l'Éducation, la plupart des parents qui ont des enfants ayant des besoins particuliers choisissent d'exercer ce droit. Finalement, afin d'assurer la mise en œuvre des services auxquels les élèves à besoins particuliers ont droit, le gouverneur en conseil a la responsabilité de développer des politiques

qui vont de pair avec les énoncés de la Loi sur l'éducation et le surintendant du conseil scolaire doit s'assurer que les ressources allouées pour l'éducation spéciale seront attribuées à ces fins.

Malgré l'existence d'une « clause échappatoire » à l'inclusion de tous les élèves avec handicaps ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA), le principe de l'inclusion scolaire fait partie intégrante du discours des enseignants et des enseignantes de la Nouvelle-Écosse depuis près de vingt ans. C'est en effet en 1991 que le ministère de l'Éducation publie une déclaration en faveur de l'intégration dans laquelle il reconnaît le droit à l'inclusion scolaire et qu'il entreprend du même coup la mise en place des conditions nécessaires pour garantir la réussite de tous ses élèves. En 1996, le secteur des Services aux élèves du Ministère publie son *Manuel de politique en matière d'éducation spéciale* dans lequel on retrouve un énoncé de principe qui cherche à tenir compte des différences individuelles de chaque élève dans le contexte d'une inclusion scolaire (p. 13). Le principe de l'inclusion scolaire et certaines des treize conditions associées à celle-ci ont récemment été réaffirmés dans divers feuillets publiés par les Services aux élèves du ministère de l'Éducation : *Adaptation: Strategies and Resources* (2004); *Inclusion: un appui pour tous les élèves* (2005) et *Transition: A Lifelong Process* (2005).

En ce qui concerne la reconnaissance du droit à l'unicité des élèves qui ont un handicap, notons de façon particulière l'énoncé de principe qui se trouve à la page 13 du *Manuel de politique en matière d'éducation spéciale* (1996). Puisqu'il préconise pour *tous* les élèves de la Nouvelle-Écosse une reconnaissance et une valorisation des caractéristiques individuelles et particulières de leur personne, il est logique de présumer que ce « droit à l'unicité » s'applique autant à ceux et celles qui ont handicap qu'à ceux et celles qui n'en ont pas :

Une école qui favorise l'intégration est une école dans laquelle *tous les élèves* sont respectés en tant que membres de la communauté et dans laquelle on encourage chaque enfant à apprendre et à réaliser autant de choses que possible [...], un endroit dans lequel *tous les enfants* peuvent apprendre et dans lequel *on aime les différences pour la richesse qu'elles apportent*<sup>3</sup> (p. 13).

En préambule au document *The Education Act and Regulations under the Education Act* (2002), il est écrit que chaque élève a le droit de recevoir des services qui lui sont dus dans sa langue maternelle, alors que la section 26.1*m* du même texte recommande aux enseignants et aux enseignantes de respecter les pratiques religieuses de leurs élèves. De nouveau, il n'est pas spécifié que ces services s'appliquent aux élèves qui ont un handicap mais, puisqu'il s'agit d'un préambule et d'un article de la loi, nous présumons que l'ensemble des élèves y a droit.

---

3. C'est nous qui soulignons.

Tableau 3. **Conditions de type I (ententes sociales et droits individuels) touchant l'inclusion scolaire en Nouvelle-Écosse**

Type I : ententes sociales et droits individuels	The Education Act and Regulations (...) (2002)	Manuel de politiques (...) 1996	Déclaration d'intégration (1991)
Accès au système d'éducation public	✓		
Accès aux ressources financières nécessaires	✓		
Accès protégé et confidentialité des dossiers			
Collaboration (mécanismes de)			
Éducation prolongée au besoin	✓		
Évaluation continue et adaptée		✓	
Instruction et services éducatifs reçus en classe ordinaire	✓		✓
Intervention et éducation précoces			
Mise en œuvre de services d'adaptation scolaire (soutien actif)		✓	✓
Personnel qualifié	✓ (aides)		
Plan de transition (planification de l'entrée)			
Procédure d'appel pour parents	✓		
Programmes individualisés	✓	✓	

### Politiques du type II : directives administratives

En ce qui concerne les politiques scolaires du type II, nous devons préciser qu'à l'heure actuelle c'est à ces directives administratives que les responsables des Services aux élèves consacrent le plus d'efforts. Parmi les dix documents publiés à cet effet, citons plus particulièrement les trois suivants: le *Guide concernant les procédures d'appel pour les conseils scolaires et le Ministère* (1999), le document *Transition Planning for Students with Special Needs: The Early Years Through to Adult Life* (2005) et le guide des *Procédures administratives du CSAP* (édition révisée, 2005). Nous pouvons en particulier constater le travail accompli par le secteur des Services aux élèves du ministère de l'Éducation et les autorités scolaires locales pour encadrer l'implantation de trois des conditions liées à l'inclusion scolaire: les programmes individualisés des élèves ayant des besoins particuliers, les procédures d'appel et les plans de transition.

Dans le *Manuel de politique en matière d'éducation spéciale* (1996), une section entière était déjà destinée aux programmes individualisés. On y trouvait les principes et les lignes directrices que le conseil scolaire était encouragé à suivre et à implanter. Le Conseil scolaire acadien provincial y élabore les rôles et les responsabilités de

l'équipe de planification de programmes, le processus de planification de programmes et le processus d'évaluation des programmes et des services pour les élèves ayant des besoins particuliers. Le même contenu se retrouve dans le manuel destiné aux conseils scolaires anglophones.

Si un cas advient où les parents d'un élève ne sont pas satisfaits de la programmation que reçoit leur enfant, ceux-ci peuvent se référer au *Guide concernant les procédures d'appel pour les conseils scolaires et le Ministère* (1999), qui précise les dispositions de la loi et ses règlements administratifs à ce sujet<sup>4</sup>. Ce guide a été préparé par le secteur des Services aux élèves pour aider les parents, les élèves et les éducateurs à comprendre le fonctionnement des audiences d'appel des conseils scolaires et du Ministère et à se préparer à une audience de ce type.

En ce qui concerne le processus de transition, le ministère de l'Éducation publie en 2005 un guide consacré à cette importante question. Le guide *Transition Planning for Students with Special Needs: The Early Years Through to Adult Life* est principalement destiné aux membres de l'équipe de planification de programmes. Ses auteurs décrivent les procédures à suivre pour préparer le processus de transition qui peut avoir lieu entre la maison et l'entrée à l'école, d'une année scolaire à l'autre, d'une école à l'autre et à la sortie de l'école secondaire.

À l'intérieur de cette abondante littérature, un document a particulièrement attiré notre attention en ce qui concerne le « droit à l'unicité » pour les élèves qui ont des besoins d'apprentissage particuliers. Dans le guide des *Procédures administratives du CSAP* (révisé en 2005), on trouve une section portant sur la planification de programmes dans un modèle d'intégration « pas plus spécial que nécessaire ». C'est une façon de travailler, un guide à suivre pour les équipes de planification. Cette approche soutient le principe que l'élève qui a des besoins particuliers ne doit pas sortir de la classe ordinaire pour recevoir des services spécialisés avant que les membres de l'équipe de planification de son programme aient pu évaluer ses forces et ses faiblesses et aient jugé son retrait nécessaire pour les parties de son programme qu'il ne peut recevoir adéquatement avec les autres élèves de son âge. On verra à retourner l'élève en salle de classe ordinaire le plus rapidement possible pour y continuer son programme individualisé. Il est à noter que la planification de programmes pour répondre au modèle d'intégration « pas plus spécial que nécessaire » se retrouve également dans la version anglophone des procédures administratives des conseils scolaires de la Nouvelle-Écosse, puisqu'elle a été préparée par le ministère de l'Éducation de la province.

---

4. Le *Manuel de politique en matière d'éducation spéciale* (1996) contenait également quelques informations de base sur ce sujet.



Tableau 4. **Conditions de type II (directives administratives) touchant l'inclusion scolaire en Nouvelle-Écosse**

Type II: directives administratives	Procédures administratives du CSAP (2005)	Transition planning for students with special needs (...) (2005)	Guide concernant les procédures d'appel (...) (1999)	Lignes directrices pour les aides-enseignantes (...) (1998)	Manuel de politique en matière d'éducation spéciale (1996)
Accès au système d'éducation public					
Accès aux ressources financières nécessaires					
Accès protégé et confidentialité des dossiers					
Collaboration (mécanismes de)					
Éducation prolongée au besoin					
Évaluation continue et adaptée				✓	
Instruction et services éducatifs reçus en classe ordinaire	✓				
Intervention et éducation précoces					
Mise en œuvre de services d'adaptation scolaire (soutien actif)				✓	
Personnel qualifié				✓	
Plan de transition (planification de l'entrée)		✓			
Procédure d'appel pour parents			✓		
Programmes individualisés					✓

Deux autres de ces textes méritent mention, soit le *Handbook of the Transportation of Students with Special Needs in Nova Scotia* (1999), qui fournit les lignes directrices nécessaires pour assurer l'accès aux écoles publiques des élèves ayant des handicaps physiques, condition nécessaire à l'exercice de leur droit d'accès au système d'éducation public et les *Lignes directrices pour les aides-enseignantes et les aides-enseignants* (1998). Ce dernier document permet d'orienter l'encadrement à offrir aux aides (directive qu'on peut associer à la condition « personnel qualifié »), mais favorise également le soutien actif de ces intervenants dans la « mise en œuvre de services d'adaptation scolaire » et dans l'« évaluation continue et adaptée » des élèves avec handicaps.

### Politiques du type III: procédures psychoéducatives

Les politiques du type III, qui sont liées aux procédures psychoéducatives pratiquées directement auprès des élèves ayant des besoins particuliers, ont été jusqu'à maintenant peu développées par le secteur des Services aux élèves du Ministère. En effet, seuls 4 des 23 textes analysés abordent la question du « comment », en proposant

aux enseignantes et aux enseignants des procédures permettant de répondre aux besoins éducatifs particuliers de leurs élèves avec handicaps.

Premièrement, mentionnons les procédures psychoéducatives en ce qui concerne les programmes individuels des élèves qui ont des besoins particuliers. Seul le *Physical Education Curriculum Grades 7-9* (1999) (programme d'études en éducation physique élaboré pour les élèves de la 7<sup>e</sup> à la 9<sup>e</sup> année) propose une vision inclusive en éducation physique. Des lignes directrices y sont incluses pour permettre aux membres du personnel enseignant de planifier leurs cours en tenant compte du concept « pas plus spécial que nécessaire », et des exemples de stratégies éducatives sont fournis pour répondre spécifiquement aux besoins des élèves selon la particularité qu'ils affichent.

Le *Guide d'utilisation des relevés de notes* (2000) précise pour sa part une démarche à suivre pour inclure les performances des élèves ayant des programmes individualisés. Par exemple, les auteurs de ce guide expliquent qu'en plus d'indiquer le résultat obtenu par l'élève sur le relevé de notes ils y ajoutent un résumé des résultats d'apprentissage maîtrisés par l'élève et, quand cela s'applique, un bilan de l'expérience de travail ou des stages en coopération avec la communauté effectués par l'élève.

En ce qui concerne les procédures psychoéducatives touchant au processus de transition, le guide *Transition Planning for Students with Special Needs: The Early Years Through to Adult Life* (2005) ne fournit pas seulement les procédures à suivre pour préparer les diverses transitions appelées à être vécues par l'élève avec handicap. Il contient également en annexe des grilles destinées à la planification réelle d'un cas. Les membres de l'équipe de planification de programmes peuvent s'en servir directement ou les adapter aux besoins de chaque élève.

Tableau 5. **Conditions de type III (procédures psychoéducatives) touchant l'inclusion scolaire en Nouvelle-Écosse**

Type III: procédures psychoéducatives	Procédures administratives du CSAP (2005)	Transition planning for students with special needs (...) (2005)	Guide concernant les procédures d'appel (...) (1999)	Lignes directrices pour les aides-enseignantes (...) (1998)	Manuel de politique en matière d'éducation spéciale (1996)
Accès au système d'éducation public					
Accès aux ressources financières nécessaires					
Accès protégé et confidentialité des dossiers					
Collaboration (mécanismes de)					
Éducation prolongée au besoin					
Évaluation continue et adaptée				✓	
Instruction et services éducatifs reçus en classe ordinaire	✓				
Intervention et éducation précoces					
Mise en œuvre de services d'adaptation scolaire (soutien actif)				✓	
Personnel qualifié				✓	
Plan de transition (planification de l'entrée)		✓			
Procédure d'appel pour parents			✓		
Programmes individualisés					✓

## Conclusion

L'analyse du contenu des entrevues et l'étude documentaire des lois et des politiques scolaires de la Nouvelle-Écosse nous conduisent à deux grands constats : le premier portera sur une appréciation générale, somme toute plutôt positive, des politiques scolaires de la Nouvelle-Écosse en matière d'inclusion scolaire et le deuxième traitera des aspects positifs, mais également des limites au principe « pas plus spécial que nécessaire » lorsqu'il est appliqué à un groupe minoritaire tel que celui desservi par le Conseil scolaire acadien provincial.

### Les politiques scolaires de la Nouvelle-Écosse

De prime abord, notre analyse nous fournit l'image d'un système scolaire provincial en constante évolution depuis plus de trente ans et qui progresse, plus particulièrement depuis la fin des années 1990<sup>5</sup>, vers la mise en place de politiques

5. Rappelons que la deuxième moitié des années 1990 verra la publication de nombreux guides ou directives administratives (p. ex. : *Manuel de politiques en matière d'éducation spéciale*, 1996) favorisant l'implantation de l'inclusion scolaire dans un contexte éducatif « pas plus spécial que nécessaire ».

scolaires de types II et III, c'est-à-dire vers l'adoption des directives administratives considérées comme nécessaires à l'implantation d'une inclusion scolaire et vers l'introduction de procédures psychoéducatives plus propices à une inclusion scolaire des élèves ayant des besoins particuliers. Seuls ces niveaux de politiques scolaires permettront d'assurer aux élèves qui ont des handicaps qu'ils recevront les services éducatifs nécessaires à la réussite de leur éducation « inclusive ».

Les politiques de type II du ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse sont nombreuses et diversifiées (10 documents sur les 23 textes recensés) et ont été rédigées à l'intention des différents membres de la communauté éducative (aides-enseignants et aides-enseignantes, parents, enseignants et enseignantes, conducteurs et conductrices d'autobus scolaires), un fait qui reflète peut-être l'aspect plus communautaire de l'inclusion scolaire en Nouvelle-Écosse.

En ce qui a trait aux politiques de type III, les initiatives prises jusqu'à présent semblent démontrer une volonté de la part du ministère de l'Éducation d'assister les enseignants et les enseignantes de classes ordinaires à inclure davantage les élèves handicapés dans les activités pédagogiques de leur classe. Les lacunes les plus significatives en matière de directives administratives (politiques de type II) et de procédures psychoéducatives (politiques de type III) apparaissent dans les domaines de la collaboration, de l'intervention précoce, de l'évaluation continue et de la qualification du personnel (voir le tableau 6).

Tableau 6. **Tableau synthèse de l'analyse des lois et des politiques concernant l'inclusion scolaire des élèves handicapés en Nouvelle-Écosse**

MATRICE	Type I Ententes sociales et droits individuels	Type II Directives administratives	Type III Procédures psychoéducatives
Accès au système d'éducation public	✓		
Accès aux ressources financières nécessaires	✓		
Accès protégé et confidentialité des dossiers			
Collaboration (mécanismes de)			
Éducation prolongée au besoin	✓		
Évaluation continue et adaptée	✓		✓
Instruction et services éducatifs reçus en classe ordinaire	✓	✓	✓
Intervention et éducation précoces			
Mise en œuvre de services d'adaptation scolaire (soutien actif)	✓	✓	✓
Personnel qualifié	✓ (aides)	✓ (aides)	✓ (aides)
Plan de transition (planification de l'entrée)		✓	✓
Procédure d'appel pour parents	✓	✓	✓
Programmes individualisés	✓	✓	✓

Bien que nous ayons pu observer sur le terrain de nombreux indices de collaboration entre les divers intervenants auprès des élèves avec handicaps, nous ne pouvons que constater l'absence de directives administratives garantissant des mécanismes de collaboration formelle, par exemple entre les membres de l'équipe de planification de programmes et les parents, pour assurer, entre autres choses, l'évaluation continue des plans de programmes individuels (PPI) élaborés pour les élèves intégrés. De plus, signalons l'absence de politiques garantissant l'accès à des services d'éducation préscolaire (politiques de type I) pour les enfants avec handicaps, mais également de directives et de procédures (politiques de types II et III) visant le développement optimal de ces enfants avant leur entrée à l'école. Aucun mécanisme ne permet non plus d'assurer que l'équipe offrant ces services préscolaires sera régulièrement consultée dans les premières sessions d'élaboration des programmes individuels afin de garantir une continuité dans les services offerts. Enfin, en ce qui concerne les critères d'embauche du personnel scolaire responsable de l'encadrement des élèves intégrés, c'est-à-dire les enseignantes et les enseignants ressources, aucune directive administrative ne spécifie les compétences professionnelles exigées pour l'obtention de ces postes.

Malgré le fait que le ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse reconnaisse depuis plus de trente ans la valeur positive de l'inclusion scolaire, on se doit de constater que les politiques du type I liées aux ententes sociales et aux droits individuels ne sont pas des plus explicites quant à leur engagement à l'égard d'une éducation résolument « inclusive » pour tous! En fait, le Ministère préconise une version plus modérée du modèle d'inclusion scolaire, surtout si l'on compare sa position à celles adoptées par d'autres juridictions en matière scolaire. Pensons par exemple à la Loi sur l'éducation (1997) du Nouveau-Brunswick, qui préconise le placement à temps plein en classe ordinaire des élèves ayant un handicap<sup>6</sup>.

La province de la Nouvelle-Écosse a depuis longtemps été reconnue pour la qualité de ses institutions et de ses écoles spécialisées en matière d'adaptation scolaire. Ainsi qu'il a été mentionné précédemment, il existe encore aujourd'hui certaines écoles conçues pour répondre spécifiquement à certains besoins éducatifs particuliers, par exemple les écoles pour les élèves avec handicaps visuels ou auditifs gérées par l'*Atlantic Provinces Special Education Authority* (APSEA). On peut émettre l'hypothèse que la présence historique de ces institutions de marque ait pu influencer, ne serait-ce que dans une certaine mesure, le discours relatif à la mise en place de lois et de politiques scolaires plus contraignantes en matière d'inclusion scolaire.

En fait, il convient de souligner que le passage du droit d'accès au système d'éducation public (condition n° 1) à un système d'éducation conçu de manière véritablement inclusive relève fondamentalement d'un choix collectif, celui de se doter d'une école pour tous, d'une école publique misant sur les différences et construite sur la base d'une reconnaissance du droit à l'unicité. La Nouvelle-Écosse a choisi de

---

4. L'article 12(3) de la Loi sur l'éducation du Nouveau-Brunswick (1997) stipule que « dans la mesure du possible et en tenant compte des besoins en éducation de tous les élèves, le directeur général concerné doit placer un élève exceptionnel dans une classe régulière pour qu'il y reçoive les services et les programmes d'adaptation scolaire et afin qu'il puisse participer avec des élèves qui ne sont pas des élèves exceptionnels ».

privilégier le respect du choix des parents (celui d'exiger ou non l'accès au système d'éducation public pour leurs enfants) plutôt que de garantir l'accès universel des enfants à une école inclusive. Il ne nous appartient pas de juger de la pertinence d'un tel choix, mais il met en lumière le dilemme social qu'il occasionne.

### **Les politiques scolaires du Conseil scolaire acadien provincial**

Les politiques scolaires du Conseil scolaire acadien provincial en matière d'inclusion scolaire sont essentiellement les mêmes que celles des conseils scolaires anglophones de la province. Le principe éducatif « pas plus spécial que nécessaire » nous laisse entendre que leurs lois et leurs politiques misent plus sur les ressemblances qui existent entre les élèves qui ont un handicap et ceux et celles qui n'en ont pas que sur leurs différences. Le fait que les enseignants et les enseignantes soient invités à considérer un élève comme étant spécial, donc différent des autres, seulement lorsqu'il leur est impossible de répondre aux besoins spécifiques de son programme en salle de classe ordinaire les incite peut-être à considérer la plupart de ces élèves, la plupart du temps, comme « semblables » aux autres élèves de leur classe plutôt que différents d'eux.

Ayant eu la chance de côtoyer de nombreux élèves avec handicaps ou ayant des besoins spécifiques d'apprentissage, nous savons qu'un tel principe répond davantage au besoin d'appartenance de chacun, surtout pour ceux et celles qui ont l'habitude de se faire remarquer à cause d'une particularité physique ou d'un handicap quelconque. Mais quelles pourraient être les conséquences de l'adoption d'un principe éducatif qui viserait une reconnaissance des différences individuelles *chez chaque élève*, y compris chez ceux et celles qui n'ont pas de handicap ni de déficience intellectuelle? Ne serait-ce pas une façon d'atténuer encore davantage les conséquences négatives que peuvent provoquer *certaines* de nos particularités individuelles si les différences étaient considérées comme naturelles et comme des occasions de célébration plutôt que le contraire?

### **Réflexion sur la dimension légale de l'inclusion scolaire**

Cet article, consacré à l'analyse des politiques scolaires à l'égard de l'inclusion scolaire des élèves avec handicaps, traite essentiellement de la dimension légale de l'inclusion scolaire. De plus en plus de juridictions en matière scolaire, tant régionales (p. ex. : les provinces canadiennes) que nationales, optent aujourd'hui pour des systèmes scolaires inclusifs. Ainsi, en octobre 2009, une conférence internationale réunissant une cinquantaine de pays participants s'est tenue à Salamanca, en Espagne, ville même où avait eu lieu, quinze ans plus tôt (en 1994), la Conférence mondiale sur les besoins éducatifs spéciaux: accès et égalité, organisée par l'UNESCO et par le ministère de l'Éducation et de la Culture de l'Espagne. À cette occasion, pas moins de 92 pays, dont le Canada, et 25 organisations internationales signaient la Déclaration de Salamanque, déclaration qui confirmait la dimension internationale du mouvement d'inclusion scolaire: « Nous croyons et proclamons que [...] tous ceux ayant des besoins éducatifs spéciaux doivent pouvoir accéder aux écoles ordinaires, qui doivent les intégrer dans un régime pédagogique centré sur

l'enfant et capable de répondre à leurs besoins » (extrait de l'article 2 de la Déclaration).

Pourquoi ce choix, de plus en plus généralisé, vers un système scolaire inclusif plutôt que vers le maintien d'un système scolaire parallèle destiné aux élèves «différents»? Dans un chapitre de son rapport sur l'étude des services en inclusion scolaire au Nouveau-Brunswick, chapitre consacré aux considérations juridiques, MacKay (2006) reconnaît qu'«il existe un grand nombre de perspectives et de conceptualisations concurrentielles et conflictuelles sur la façon dont le système scolaire doit remplir ses obligations relatives à une prestation équitable de services éducatifs» (p. 25) pour ces élèves à besoins particuliers. Confronté à «ce brouillard et cette confusion», il propose le langage de l'égalité comme phare pour guider nos choix collectifs. Or, ce «langage de l'égalité» comporte deux applications en éducation: «Premièrement, l'égalité est une affaire d'appartenance et de communauté; deuxièmement, l'égalité comprend le bénéfice de la loi» (MacKay, 2006, p. 25). Un système scolaire inclusif permet «à tous les élèves de faire partie de la collectivité de manière positive et constructive» et «veille également à ce que chaque élève retire tous les avantages voulus des services éducatifs afin de l'aider à exploiter pleinement ses capacités».

On reconnaît aussi de plus en plus une justification pédagogique à l'inclusion scolaire, celle-ci présentant plus d'impacts positifs que d'éventuels désavantages pour les élèves inclus (Baker, Wang et Walberg, 1994-1995; Lipsky et Gardner, 1995; Moore, Gilbreath et Maluri, 1998; Vienneau, 2004; 2010). Parallèlement à ces fondements légaux et empiriques, d'autres ont choisi de mettre en avant une justification éthique et font de l'inclusion une question morale (voir par exemple Biklen, 1985). En plus de cette dimension éthique, les fondements philosophiques de l'inclusion scolaire (Vienneau, 2002) incluent des valeurs fondamentales telles que le respect du choix des personnes et des familles concernées et les valeurs sociales d'ouverture à la différence et de valorisation de la diversité humaine, dont découle précisément le droit à la différence que nous souhaitons voir un jour s'établir.

En conclusion, quelle place accorde-t-on à cette différence que représentent, entre autres sujets, les élèves avec handicaps à l'intérieur des lois et des politiques scolaires de la Nouvelle-Écosse? Le caractère unique de chaque élève, incluant l'unicité de l'élève handicapé, a-t-il droit de cité dans ces textes? Dans le rapport CELDIC, *Un million d'enfants*, publié par la Commission sur l'étude des troubles de l'affectivité et de l'apprentissage chez l'enfant (1970) à la suite d'une vaste étude nationale, on rappelait les deux grandes finalités de l'éducation, à savoir l'insertion sociale du jeune dans le but d'une contribution optimale à la société et le développement de son caractère unique en tant que personne, ce que nous désignons comme son unicité. Si ces deux buts demeurent d'actualité quelque quarante ans plus tard, force nous est de constater la nécessaire complémentarité des trois types de politiques scolaires retenus aux fins de notre analyse pour pouvoir un jour les atteindre.

Ainsi, les politiques de type I, les ententes sociales et les droits individuels, doivent être rédigées non pas dans la perspective d'un simple droit d'accès à l'éducation public, mais dans la perspective d'un accès universel à une école conçue pour tous

et d'une école garantissant l'accès aux ressources financières nécessaires au développement intégral de chacun des membres de sa communauté d'apprentissage. Ce premier niveau de politiques scolaires doit également garantir des services éducatifs de qualité offerts par un personnel qualifié, le droit effectif à une programmation individualisée ainsi que l'accès à des services d'intervention précoce (condition n° 8). Les politiques de type II, les directives émanant des différents paliers administratifs, doivent pour leur part garantir les mécanismes de collaboration nécessaires à l'implantation d'une pédagogie de l'inclusion et non se contenter d'en formuler le vœu. Ces politiques doivent également clairement établir l'option prioritaire de l'enseignement en classe ordinaire et assurer une transition harmonieuse (un plan de transition) à toutes les étapes de la scolarisation obligatoire, y compris la planification de l'entrée à la maternelle. Enfin, au troisième et dernier niveau de ces politiques scolaires, les procédures psychoéducatives doivent permettre d'outiller les intervenants pour qu'ils respectent, entre autres choses, les exigences d'une évaluation continue, répondant aux besoins de chaque apprenant et contribuant à la mise en œuvre des services d'adaptation scolaire nécessaires.

---

## Références bibliographiques

- AUCOIN, A. et GOGUEN, L. (2004). L'inclusion réussie : un succès d'équipe! Dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- BAKER, E., WANG, M. et WALBERG, H. (1994). The effects of inclusion on learning. *Educational Leadership*, 52(4), 33-35.
- BIKLEN, D. (1985). Mainstreaming: From compliance to quality. *Journal of Learning Disabilities*, 18(1), 58-61.
- CANADA. MINISTÈRE DE LA JUSTICE (1982). *Charte canadienne des droits et libertés*. [En ligne]. [<http://laws.justice.gc.ca/fr/charte/1.html>].
- COMMISSION SUR L'ÉTUDE DES TROUBLES DE L'AFFECTIVITÉ ET DE L'APPRENTISSAGE CHEZ L'ENFANT (1970). *Un million d'enfants. Le rapport CELDIC sur les troubles de l'affectivité et de l'apprentissage chez les enfants canadiens*. Toronto : Leonard Crainford.
- CONSEIL SCOLAIRE ACADIEN PROVINCIAL (2007). *Inscriptions 2007-2008*. [En ligne]. [<http://csap.ednet.ns.ca/pdf/ins2007.pdf>].
- CRAWFORD, C. (2005). *Scoping Inclusive Education for Canadian Students with Intellectual and Other Disabilities*. Toronto : Roeher Institute.



- CRAWFORD, C. et PORTER, G. L. (1992). *How It Happens: A Look at Inclusive Educational Practice in Canada for Children and Youth with Disabilities*. North York, ON : Roeher Institute.
- CSAPO, M. et GOGUEN, L. (dir.) (1989). *Special Education across Canada: Issues and Concerns for the 90's*. Vancouver : Centre for Human Development and Research.
- CULATTA, R. A. et TOMPKINS, J. R. (1999). *Fundamentals of Special Education: What Every Teacher Needs to Know*. Upper Saddle River, NJ : Merrill.
- DORÉ, R., WAGNER, S. et BRUNET, J.-P. (1996). *Réussir l'intégration scolaire. La déficience intellectuelle*. Montréal : Éditions Logiques.
- DORÉ, R., WAGNER, S., BRUNET, J.-P. et BÉLANGER, N. (2000). L'intégration scolaire des élèves ayant une incapacité dans les provinces et territoires du Canada. Dans Y. Lenoir, W. Hunter, D. Hodgkinson, P. de Broucker et A. Dolbec (dir.), *Un programme pancanadien de recherche en éducation*. Ottawa : Société canadienne pour l'étude en éducation.
- DUMAS, P. (2006). *Textbook and Instructional Materials Adoption Policy and Procedures. Policy Brief*. [En ligne]. Honolulu, HI : Pacific Resources for Education and Learning.
- GOGUEN, L. (1989). Evolving educational rights of exceptional children in Canada. Dans M. Csapo et L. Goguen (dir.), *Special Education across Canada : Issues and Concerns for the 90's*. Vancouver : Centre for Human Development and Research.
- GOGUEN L. et POIRIER, D. (1995). Are the educational rights of exceptional students protected in Canada? Dans R. Ghosh et D. Roy (dir.), *Social Change and Education in Canada* (3<sup>e</sup> éd.). Toronto : Harcourt Brace.
- HIGGINS, S. et BARRESI, J. (1979). The changing forces of public policy. *Exceptional Children*, 45(4), 270-277.
- ÎLE-DU-PRINCE-ÉDOUARD. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (18 juillet 1997). Directive du Ministère. Éducation spéciale, n° MD 97-07. [En ligne]. [<http://www.gov.pe.ca/eecd/index.php3?number=1028354&lang=E>].
- LANDRY, R. et ROUSSELLE, S. (2003). *Éducation et droits collectifs : au-delà de l'article 23 de la charte*. Moncton : Éditions de la Francophonie.
- LIPSKY, D. K. et GARDNER, A. (1995). *The Evaluation of Inclusive Education Programs*. New York : National Center on Educational Restructuring and Inclusion.
- 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*. Halifax : AWM Legal Consulting. [En ligne]. [<http://www.gnb.ca/0000/publications/mackay/mackay-f.asp>].

- MOORE, C., GILBREATH, D. et MALURI, F. (1998). *Educating Students with Disabilities in General Education Classrooms: A Summary of Research*. [En ligne]. [<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED419329.pdf>].
- MUCCHIELLI, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- NOUVEAU-BRUNSWICK. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1988). *Français élémentaire : programme 1988*. Fredericton : Le Ministère.
- NOUVEAU-BRUNSWICK. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2004). *Le plan d'intervention et l'équipe stratégique*. Fredericton : Le Ministère.
- NOUVELLE-ÉCOSSE. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2000). *Guide d'utilisation des relevés de notes*. [En ligne]. [[http://www.ednet.ns.ca/pdfdocs/studentsvcs/guide\\_d'utilisation\\_du\\_releve\\_de\\_notes.pdf](http://www.ednet.ns.ca/pdfdocs/studentsvcs/guide_d'utilisation_du_releve_de_notes.pdf)].
- NOUVELLE-ÉCOSSE. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA CULTURE. (1991). *Déclaration d'intégration*. Halifax : Le Ministère.
- NOUVELLE-ÉCOSSE. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA CULTURE (1996). *Manuel de politique en matière d'éducation spéciale*. Halifax : ministère de l'Éducation et de la Culture, Services aux élèves.
- NOUVELLE-ÉCOSSE. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA CULTURE (Première ébauche, 1998). *La pédagogie actualisante*. Halifax : Conseil scolaire acadien provincial.
- NOUVELLE-ÉCOSSE. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA CULTURE (Révision en 2005). *Les procédures administratives du CSAP*. Halifax : Nouvelle-Écosse, ministère de l'Éducation et de la Culture, Services aux élèves.
- NOUVELLE-ÉCOSSE. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA CULTURE (1998). *Lignes directrices pour les aides-enseignantes et les aides-enseignants*. Halifax : ministère de l'Éducation et de la Culture, Services aux élèves.
- NOUVELLE-ÉCOSSE. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA CULTURE (1999). *Guide concernant les procédures d'appel pour les conseils scolaires et le Ministère*. Halifax : ministère de l'Éducation et de la Culture, Services aux élèves.
- NOUVELLE-ÉCOSSE. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA CULTURE. (2005). *Série services aux élèves – Inclusion : un appui pour tous les élèves*. Halifax : ministère de l'Éducation et de la Culture, Services aux élèves.
- NOVA SCOTIA. DEPARTMENT OF EDUCATION (1999). *Physical Education Curriculum, Grades 7-9*. [En ligne]. [<http://ftp.ednet.ns.ca/pub/educ/curriculum/physed7-9.pdf>].
- NOVA SCOTIA. DEPARTMENT OF EDUCATION AND CULTURE (1999). *Handbook of the Transportation of Students with Special Needs in Nova Scotia*. Halifax : Department of Education and Culture, Student Services Division.

- NOVA SCOTIA. DEPARTMENT OF EDUCATION AND CULTURE (2002). *The Education Act and Regulations under the Education Act*. Halifax: Department of Education and Culture.
- NOVA SCOTIA. DEPARTMENT OF EDUCATION AND CULTURE (2005). *Student Services Fact Sheet – Transition: A Lifelong Process*. Halifax: Department of Education and Culture, Student Services Division.
- NOVA SCOTIA. DEPARTMENT OF EDUCATION AND CULTURE (2005). *Transition Planning for Students with Special Needs. The Early Years Through to Adult Life*. Halifax: Department of Education and Culture, Student Services Division.
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (OCDE). (1995). *L'intégration scolaire des élèves à besoins particuliers*. Paris: L'Organisation.
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (OCDE). (1999). *L'insertion scolaire des handicapés: des établissements pour tous*. Paris: L'Organisation.
- ORGANISATION DES NATIONS UNIES (ONU). (1948). *Déclaration des droits de l'homme*. [En ligne]. [<http://www.un.org/fr/documents/udhr/>].
- ORGANISATION DES NATIONS UNIES POUR L'ÉDUCATION, LA SCIENCE ET LA CULTURE (UNESCO) (1994). *Déclaration de Salamanque*. [En ligne]. [<http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427fo.pdf>].
- PARENT, G. (2004). Rôles de la direction dans une école inclusive. Dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- PIKE, G. (2000). Preparing teachers for global citizenship: The impact of the specialization in international education. *Exceptionality Education Canada*, 10(1-2), 95-106.
- POIRIER, D., GOGUEN, L. et LESLIE, P. (1988). *Educational Rights of Exceptional Children in Canada*. Toronto, ON: Carswell.
- PORTER, G. L. et RICHLER, D. (1991). *Changing Canadian Schools: Perspectives on Disability and Inclusion*. North York, ON: The Roeher Institute.
- PORTER, G. L. et STONE, J. A. (1998). The inclusive school model. A framework and key strategies for success. Dans J. W. Putnam (dir.), *Cooperative Learning and Strategies for Inclusion*. Baltimore, MD: Brookes.
- ROUSSEAU, N. et S. BÉLANGER (2004). Dix conditions essentielles à la mise en place d'une école inclusive. Dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- SMITH, W. J. et FOSTER, W. F. (1996). *Des chances égales pour les élèves handicapés ou en difficulté*. Montréal: Bureau de recherche sur la politique scolaire, Université McGill.

- SMITH, W. J. et LUSTHAUS, C. (1994). Students with disabilities in Canada: What rights do they have? *Education Canada*, 34(3), 4-9.
- TRÉPANIÉ, N. (2005). *L'intégration scolaire des élèves en difficulté. Une typologie de modèles de services* (2<sup>e</sup> éd.). Montréal: Éditions Nouvelles.
- VIENNEAU, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion: fondements, définitions, défis et perspectives. Dans R. Landry, C. Ferrer et R. Vienneau (dir.), *La pédagogie actualisante. Éducation et francophonie*, 30(2), 255-284.
- VIENNEAU, R. (2004). Impacts de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage et sur le développement social. Dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- WINZER, M. (1990). *Children with Exceptionalities: A Canadian Perspective* (2<sup>e</sup> éd.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- YORK-BARR, J., SCHULTZ, T., DOYLE, M. B., KRONBERG, R. et CROSSETT, S. (1996). Inclusive schooling in St. Cloud: Perspectives on the process and people. *Remedial and Special Education*, 17(2), 92-105.