Les élèves en premier

Une intégration dans l'éducation qui favorise l'enseignement, l'apprentissage et la réussite de tous les élèves de la Nouvelle Écosse

Rapport de la Commission sur l'intégration dans l'éducation
Mars 2018

Adela Njie, Dre Sarah Shea, Monica Williams

Commission sur
L'INTÉGRATION DANS L'ÉDUCATION

Table des matières

Remerciements 1

Résumé 3

Section 1 : Introduction. 9

Section 2 : Nouveau modèle d'intégration dans l'éducation. 17

Section 3 : Ressources et financement adéquats 55

Section 4 : Formation pratique et spécialisée du personnel. 71

Section 5 : Collaboration entre les agences axée sur les élèves 81

Section 6 : Partenariats solides entre la maison et l'école. 95

Section 7 : Cadre d'élaboration des politiques

d'intégration dans l'éducation. 105

Section 8 : Leadeurship, surveillance et plan stratégique 121

Section 9 : Conclusion 141

Remerciements

La **Commission sur l'intégration dans l'éducation** est reconnaissante d'avoir eu la possibilité d'entreprendre ce travail important au cours des 12 derniers mois.

Chacun de nous est redevable envers sa famille et ses collègues pour leur soutien indéfectible. Nous voudrions féliciter et remercier les nombreuses personnes du ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance, qui ont permis notre recherche et dont le soutien a été inébranlable. Nous voudrions également souligner le soutien qu'a apporté le Syndicat des enseignants de la Nouvelle-Écosse aux travaux de la commission.

Nous n'aurions pas pu entreprendre nos consultations et nos activités de sensibilisation sans l'aide de notre équipe de projet, et plus particulièrement de notre gestionnaire de projet, Candice Finbow. Nous adressons nos remerciements aux autres personnes qui nous ont appuyés dans notre travail; chacune de ces personnes a apporté une contribution unique et importante.

Nous sommes particulièrement reconnaissants envers les éducateurs, les dirigeants et les administrateurs extraordinaires qui, tous les jours, apportent une très grande contribution à la vie des élèves. Votre volonté d'échanger des idées et des renseignements est profondément appréciée.

Aux nombreux intervenants, parents, grands-parents, membres des familles et autres Néo-Écossais mobilisés qui ont été présents : nous vous remercions de nous avoir fait part de vote expérience, de votre opinion et de vos espoirs concernant l'amélioration du système.

Fait le plus important : nous remercions les enfants et les jeunes de la Nouvelle-Écosse qui continuent de nous inspirer, et nous leur dédions le présent rapport. Nous espérons qu'il contribuera à vous offrir à tous un avenir meilleur et radieux.

Résumé

Le rapport de la Commission sur l'intégration dans l'éducation (la commission) est l'aboutissement d'une année d'étude, de recherche, de consultation publique et de dialogue continu avec les Néo-Écossais. La commission a été mise sur pied par le gouvernement provincial et par le Syndicat des enseignants de la Nouvelle Écosse (NSTU) le 24 mars 2017. Notre mandat prévu par la loi consistait à :

a) proposer, en se fondant sur un travail de recherche, une vue d'ensemble de la politique et des pratiques actuelles en matière d'intégration dans l'éducation en ce qui a trait aux élèves des écoles publiques gérées par les différents conseils scolaires de la province;
b) effectuer un travail approfondi d'analyse des publications et travaux de recherche existants sur l'intégration dans l'éducation;
c) mettre en évidence les difficultés auxquelles les éducateurs font face dans la mise en œuvre de l'intégration dans l'éducation;
d) mettre en évidence les domaines d'amélioration possible des politiques de la province et des conseils scolaires en ce qui a trait à l'intégration dans l'éducation;
e) définir et recommander, après examen des recherches à l'échelle provinciale, nationale et internationale, des pratiques exemplaires pour la mise en œuvre de l'intégration dans l'éducation;
f) faire des recommandations en vue d'améliorer la mise en œuvre de l'intégration dans l'éducation, notamment sur les aspects suivants :
   (i) financement
   (ii) ressources, affectation des ressources et transparence
   (iii) perfectionnement professionnel
   (iv) harmonisation des initiatives
   (v) mécanisme pour réexaminer régulièrement l'intégration dans l'éducation
   g) mettre en évidence les domaines dans lesquels il serait bon d'enquêter de façon plus approfondie;
h) mettre au point un plan stratégique global avec des objectifs mesurables dans l'enseignement pour la mise en œuvre de l'intégration dans l'éducation et des recommandations bien précises en vue d'améliorer l'enseignement et les conditions d'apprentissage dans l'optique de réaliser ces objectifs.

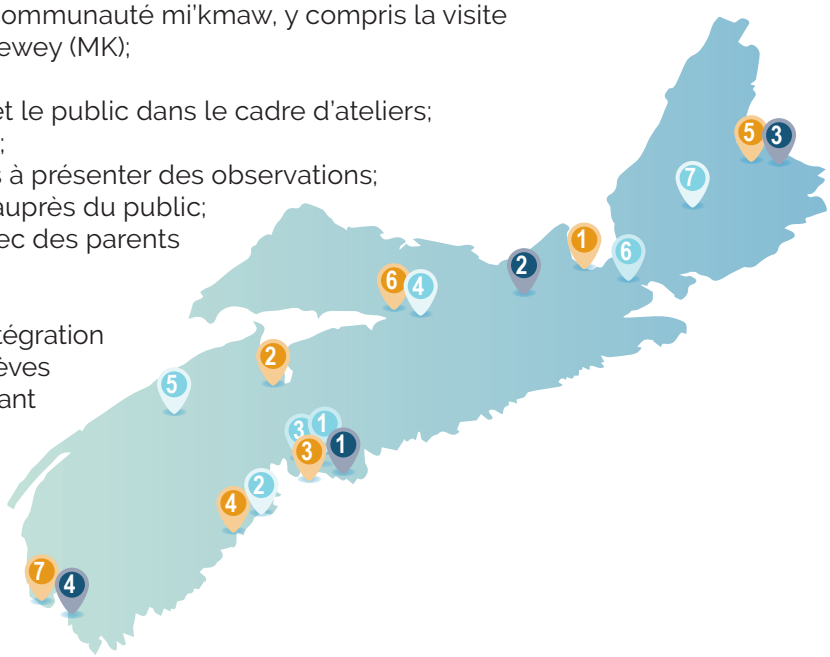
Les réactions au mandat qu'a eues la commission sont contenues dans le présent rapport final. Elles figurent dans le corps du texte, se reflètent dans les recommandations et le plan stratégique ou se trouvent dans les annexes.

Nous savons à quel point il est important pour les Néo-Écossais que nous fassions bien

les choses. Nous avons pris un certain nombre de mesures afin de nous acquitter de nos responsabilités, notamment les suivantes :

- effectuer des recherches et un examen des pratiques exemplaires;
- mobiliser des universitaires afin qu'ils effectuent des recherches et des analyses documentaires sur divers sujets précis dans le domaine de l'intégration dans l'éducation;
- tenir des réunions avec le NSTU et des groupes d'éducateurs;
- examiner les comptes rendus du hansard concernant les exposés relatifs aux amendements apportés au projet de loi 75;
- consulter, en partenariat avec le NSTU, des éducateurs de partout dans la province tout au long de l'automne 2017;
- tenir des réunions avec des représentants de conseil scolaire et des administrateurs d'école;
- échanger avec des représentants du Delmore « Buddy » Daye Learning Institute (DBDLI), du Council on African Canadian Education (CACE) et de l'Association des éducateurs de race noire (BEA) au sujet du vécu des éducateurs et des élèves afro-néo-écossais;
- mobiliser des représentants de la communauté mi'kmaw, y compris la visite d'une école de Mi'kmaw Kina'matnewey (MK);
- visiter des écoles;
- consulter des parents, des élèves et le public dans le cadre d'ateliers;
- tenir des réunions des intervenants;
- inviter le public et les organisations à présenter des observations;
- offrir un sondage général en ligne auprès du public;
- tenir des groupes de discussion avec des parents et des élèves.

Nous avons été chargés d'améliorer l'intégration dans l'éducation au profit de tous les élèves néo-écossais. Nous l'avons fait en donnant la priorité aux élèves. Nous avons tenté d'établir un équilibre entre la prestation d'un soutien précoce accru aux élèves qui sont actuellement dans le système et qui ne peuvent pas attendre un changement à long terme et en jetant les bases d'améliorations continues.



Ateliers publics

1 Halifax
2 Stellarton
3 Sydney
4 Yarmouth

Visites d'écoles et d'établissements

1 Commission de l'enseignement spécial des provinces de l'Atlantique
2 École élémentaire de Bridgewater
3 École secondaire Citadel
4 École acadienne de Truro
5 Centre d'éducation de Lawrencetown
6 École intermédiaire St. Andrew (Antigonish)
7 École We'koqma'q Mi'kmaw

Réunions des conseils de représentation régionale du NSTU

1 Antigonish
2 Greenwich
3 Halifax
4 Hebbville
5 Sydney
6 Truro
7 Yarmouth

LES ÉLÉMENTS DE BASE

Un nouveau modèle d'intégration dans l'éducation

Le modèle est constitué d'un système de mesures de soutien multi-niveaux (MTSS) qui est propre au contexte néo-écossais et qui répond d'une manière intégrée aux besoins scolaires, socioémotionnels et comportementaux des élèves. Les trois niveaux forment un continuum souple et interrelié de mesures de soutien scolaires, comportementales et socioémotionnelles aux trois niveaux suivants :

1. En classe : troc commun et cours de base universels offerts à tous les élèves
2. En petits groupes : interventions complémentaires à l'intention de certains élèves
3. Individuel : interventions intensives auprès d'un petit pourcentage d'élèves

Il s'agit d'un cadre unifié pour l'éducation public qui harmonise et coordonne de multiples changements apportés à notre système scolaire qui est axé sur une cible commune : la réussite des élèves. Le modèle est ancré dans une nouvelle définition du terme « intégration dans l'éducation » qui va au delà des programmes et des stages traditionnels pour fournir à tous les élèves plusieurs niveaux de soutien, y compris une diversité d'évaluations, de cours, d'interventions et d'espaces d'apprentissage qui sont adaptés aux forces et aux besoins de chaque élève. Il est axé sur l'enseignement en classe, offre davantage de mesures de soutien en matière d'enseignement et d'apprentissage et met l'accent sur l'importance du recours à des programmes fondés sur des données probantes. Le modèle tire profit des forces des élèves et du système en suivant les progrès et en entretenant la collaboration. Il est conçu pour renforcer les capacités de notre système scolaire afin de favoriser la réussite de tous les élèves

Financement et quantité de ressources accrus

L'intégration dans l'éducation requiert une augmentation importante du financement. Les ratios de dotation ont été modifiés de manière à accroître le nombre de fournisseurs de services directs (des spécialistes professionnels et des auxiliaires d'enseignement). Un facteur d'amélioration de l'équité en éducation a été ajouté, ainsi qu'un mécanisme d'expansion du soutien pour les classes complexes. Parmi les premières priorités au chapitre du financement, mentionnons l'accroissement du soutien visant à régler les problèmes de comportement, de santé mentale et d'ordre médical.

Concentration sur la formation pratique et spécialisée des employés pour appuyer l'intégration dans l'éducation

Les lacunes au chapitre de la préparation des enseignants dans les programmes de baccalauréat en éducation (B.Ed.) et dans les cours de perfectionnement professionnel continus ont été comblées de manière à fournir aux éducateurs les connaissances, les aptitudes et les compétences pratiques dont ils ont besoin pour réussir à mettre en œuvre

l'intégration dans l'éducation et à répondre aux divers besoins des élèves. On a notamment révisé les programmes de B.Ed. afin d'offrir aux futurs enseignants des cours améliorés et une expérience pratique supervisée en intégration dans l'éducation. Pour ceux qui exercent déjà, on offrira des possibilités de perfectionnement professionnel en intégration dans l'éducation qui seront ponctuelles, interactives, axées sur l'éducateur, axées sur l'école, pratiques et tenant compte des besoins propres aux élèves. De plus, un cours de préparation à l'intégration dans l'éducation sera offert aux dirigeants.

La Nouvelle-Écosse ne compte actuellement pas un effectif adéquat composé de divers spécialistes professionnels et auxiliaires d'enseignement qualifiés pour assurer pleinement l'intégration dans l'éducation. Pour que l'on puisse répondre à la demande, il est essentiel que les effectifs augmentent, ce qui exigera l'expansion des programmes existants et l'ajout de nouveaux programmes.

Collaboration axée sur les élèves améliorée entre les agences

En réaction au rapport d'étape de la commission, des travaux visant à améliorer la collaboration entre les ministères ont commencé. Les prochaines étapes comprendront le parachèvement de la grille des rôles et responsabilités ministériels pour ce qui est de répondre aux besoins propres aux élèves des écoles publiques, l'harmonisation du financement des services à jumeler et le fait d'assurer l'accès et l'équité dans l'ensemble de la province. La création de normes provinciales pour la prestation des services par d'autres agences et ministères du système scolaire sera également importante, e même que le fait de s'assurer que l'on dispose du temps et des appuis technologiques nécessaires à la collaboration. L'accent mis sur l'amélioration du soutien à la transition a été souligné.

Renforcement des partenariats entre la maison et l'école

L'intégration dans l'éducation dépend d'une collaboration à tous les niveaux, et plus particulièrement entre la maison et l'école. Les mesures clés consisteront à fournir davantage de renseignements sur les pratiques qui appuient les parents et les éducateurs, y compris en offrant le temps requis et des méthodes souples pour l'établissement de liens. Nous devons nous assurer que les parents participent véritablement à l'établissement des buts et à la planification du programme en éliminant les obstacles actuels. Le plan de communication entre la maison et l'école et l'établissement du rôle des parents dans l'appui des programmes doivent faire partie de tous les projets d'apprentissage personnels. Des spécialiste en soutien parental/de l'aide à la transition ont été ajoutés.

Les parents d'enfants ayant des besoins spéciaux doivent être présents lorsque sont prises des décisions au sujet de l'intégration dans l'éducation, notamment en tant que membre du comité consultatif de chaque école et du comité d'école consultatif régional (le nouveau comité consultatif provincial) et de l'organisme directeur de l'institut de la Nouvelle-Écosse pour l'intégration dans l'éducation proposé.

Un nouveau cadre d'élaboration des politiques pour l'intégration dans l'éducation

> « Mes classes comportent souvent des élèves ayant des besoins spéciaux. J'ai constaté que, de façon générale, leur présence enrichit l'expérience d'apprentissage… elle nous enseigne l'empathie et la compréhension et donne l'occasion aux élèves de perfectionner leurs compétences de mentorat et de leadeurship. Je pense que mes élèves en conviendraient. »
>
> - Un éducateur

Les politiques provinciales relatives à l'intégration dans l'éducation doivent être révisées et simplifiées. Certaines doivent être remplacées et d'autres, mises à jour, et il faudra en ajouter plusieurs nouvelles. L'information liée aux politiques devrait être intégrée et facilement accessible en ligne. Les prochaines étapes entraîneront la création des éléments suivants :

- une nouvelle politique pour l'intégration dans l'éducation qui remplacera l'actuelle politique en matière d'éducation spéciale et appuiera la mise en œuvre du MTSS;
- de nouvelles lignes directrices pour les aides-enseignants de la province;
- une nouvelle politique sur la sécurité et l'intégration dans les écoles pour remplacer la Politique provinciale sur le code de conduite dans les écoles existante;
- de nouvelles lignes directrices relatives au soutien dans le cadre d'une stratégie provinciale de soutien comportemental;
- une nouvelle politique/entente interministérielle concernant la prestation de services aux élèves, y compris un protocole pour les élèves ayant des besoins complexes;
- de nouvelles lignes directrices pour l'éducation des autistes dans le cadre d'une stratégie provinciale relative à l'autisme pour les écoles de la Nouvelle-Écosse;
- et de nouvelles lignes directrices en santé mentale dans le cadre d'une stratégie provinciale relative à la santé mentale pour les écoles de la province.

La concentration sur les besoins des élèves doit toujours être au cœur des travaux en cours. Les parents qui, comme on l'a mentionné précédemment, se feront entendre au sein des conseils consultatifs contribueront au maintien de cette concentration. L'apport des premières personnes handicapées à se faire entendre sera également crucial, et un représentant de ce groupe devrait être membre du comité consultatif provincial.

Un leadeurship solide à tous les échelons du système d'éducation public et une surveillance continue de l'intégration dans l'éducation

Le leadeurship à tous les échelons est essentiel à la réussite de la mise en œuvre des changements requis. La création d'un poste de directeur général de l'intégration dans l'éducation au sein du ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance

(MEDPE) sera un volet important. Le directeur général dirigera la mise en œuvre du nouveau modèle et fera partie de l'institut de la Nouvelle-Écosse pour l'intégration dans l'éducation. Cet institut sera organisé et appuyé par le MEDPE, mais agira comme un organisme indépendant. Ses fonctions comprendront l'établissement de mesure des résultats et le processus de mesure qui permettra de déterminer dans quelle mesure l'intégration dans l'éducation fonctionne bien dans la province pour les élèves, les éducateurs, les administrateurs, les parents et le public. En outre, il appuiera et suivra les modifications apportées aux programmes de formation préalable des enseignants (B.Ed.), à la préparation des dirigeants et aux possibilités de perfectionnement professionnel visant à répondre aux besoins de l'intégration dans l'éducation. L'institut de la Nouvelle-Écosse pour l'intégration dans l'éducation contribuera à l'élaboration de la nouvelle politique d'intégration dans l'éducation et apportera sa contribution à d'autres politiques et procédures du MEDPE du point de vue de l'intégration dans l'éducation. Il appuiera également l'innovation et la recherche dans le domaine de l'intégration dans l'éducation, y compris la recherche portant sur la mise en œuvre de programmes. Cet institut présentera au public un rapport annuel sur l'état de l'intégration dans l'éducation dans la province.

Un plan pour la mise en œuvre par étapes et pour l'harmonisation avec d'autres initiatives en matière d'éducation

Le présent rapport est un plan directeur pour le changement, et le travail de reconstruction du système commence par sa présentation. La suite sera une approche par étapes, laquelle reconnaît qu'il faudra du temps pour mettre en place le modèle de MTSS, pour perfectionner les effectifs nécessaires à son soutien et pour ajouter graduellement du financement et des ressources.

Section 1
Introduction

Aider *tous* les élèves à atteindre leur plein potentiel, c'est à la fois la promesse et le défi que présente l'intégration dans l'éducation. Au cours des cinq dernières décennies, de grandes avancées ont été faites en Nouvelle-Écosse. Nous avons progressé en passant de l'exclusion et de l'isolement à l'intégration et à l'inclusion. Toutefois, même si les écoles d'aujourd'hui sont plus accueillantes et qu'elles acceptent davantage la diversité, trop d'élèves n'atteignent pas leur plein potentiel, et le système est soumis à des pressions considérables. Cette situation doit changer.

La voie à suivre commence par la mise en œuvre d'un nouveau modèle d'intégration dans l'éducation, lequel appuie l'enseignement, l'apprentissage et la réussite de tous les élèves. Elle commence aussi par le fait de s'assurer que le système est financé adéquatement et qu'il reçoit des ressources appropriées. Nous devons suivre la cadence des besoins changeants des élèves, des changements de contextes sociaux, de la recherche au sujet des pratiques exemplaires et des nouvelles technologies. En allant de l'avant, nous devrons nous inspirer des réussites, éliminer les obstacles, respecter la contribution de chacun et utiliser le travail préparation de relations positives comme fondement d'un changement significatif.

Le manque de clarté et de constance dans la façon dont l'intégration dans l'éducation est définie et mise en œuvre en Nouvelle-Écosse est un obstacle au progrès. Pendant de nombreuses années, les politiques, les procédures et termes relatifs à l'intégration dans l'éducation ont été interprétés et appliqués différemment d'une école à une autre et d'une région à une autre. L'absence de consensus au sujet de la nature de l'intégration dans l'éducation et de la façon dont elle devrait être mise en œuvre a eu une incidence négative sur les élèves, sur les parents*, et sur les enseignants. Cette confusion répandue a également nui à la compréhension mutuelle et limité les possibilités de partenariat et de collaboration entre les éducateurs et d'autres agences offrant du soutien.

L'intégration dans l'éducation, c'est :

- **le droit de tous les élèves à une éducation** de qualité dans des communautés scolaires accueillantes qui appuient l'enseignement et l'apprentissage;
- **une approche axée sur les élèves et fondée sur les besoins** de prestation de programmes et de services éducatifs à tous les élèves grâce à une démarche axée sur la collaboration et le travail d'équipe qui accueille favorablement la pleine participation des parents;
- **un continuum multi-niveaux de programmes, de services et de contextes** qui va au delà des limites des stages et des programmes traditionnels afin de fournir à tous les élèves — y compris à ceux qui ont des besoins spéciaux — une évaluation, un enseignement, des interventions et des espaces d'apprentissage adaptés à leurs forces et besoins personnels;
- **des environnements d'apprentissage positifs** qui facilitent la pleine adhésion, la participation et l'apprentissage de tous les élèves;
- **des valeurs et croyances fondamentales** qui font respecter les intérêts des élèves dans les décisions en matière d'éducation, qui favorisent un accès équitable des élèves à des programmes et à des services d'éducation et qui respectent la diversité dans les communautés scolaires et y accordent de la valeur;
- **des politiques, pratiques et procédures fondées sur des données probantes** qui favorisent la réussite de tous les élèves;
- **un engagement à l'égard de l'excellence** en enseignement, en apprentissage et en leadeurship, qui facilite la tâche à tous les élèves et les habilite afin qu'ils puissent atteindre leur plein potentiel en tant qu'apprenants.

Le sujet de l'endroit où les élèves sont éduqués suscite de vives émotions. Notre appui d'une approche progressive qui intègre d'autres environnements d'apprentissage pourrait ne pas correspondre aux attentes de certaines personnes que tous les enfants soient dans la classe principale en tout temps. Nous souhaitons préciser clairement que nous préconisons non pas un placement fondé sur les différences, mais plutôt un système qui est souple et qui peut répondre aux besoins des élèves, notamment en leur faisant passer du temps à l'extérieur de la classe principale si — et seulement si — c'est ce qu'il faut pour aider l'élève et assurer une véritable équité.

Selon une approche progressive, les élèves peuvent s'attendre à devenir des membres à part entière de communautés scolaires accueillantes qui acceptent la diversité. Les étapes se chevauchent pour offrir un continuum de soutien scolaire à trois niveaux :

1. En classe : troc commun et cours de base universels offerts à tous les élèves
2. En petits groupes : interventions complémentaires à l'intention de certains élèves
3. Individuel : interventions intensives auprès d'un petit pourcentage d'élèves

La grande majorité des élèves connaîtront la réussite scolaire en classe grâce au tronc commun et aux cours de base. Certains auront besoin de programmes, de services et de milieux d'éducation supplémentaires ainsi que d'interventions supplémentaires en éducation à divers stades de leur scolarité afin que leurs forces et besoins uniques soient pris en compte. Cela ne veut pas dire que nous appuyons la répartition en classes homogènes ou l'affectation permanente d'élèves à des stages et/ou programmes scolaires. **Ce n'est pas le cas.**

Le fait que de nombreux parents et élèves nous ont dit qu'ils voulaient une éducation qui donne la priorité aux élèves, pas aux lieux, est d'une importance cruciale. Ils veulent que tous les élèves soient intégrés de façon significative dans des milieux scolaires qui tiennent compte des forces et des besoins des élèves par des moyens souples. Pendant trop longtemps, les élèves ont été intégrés dans des programmes d'éducation établis qui ne répondent pas pleinement à leurs besoins ou qui n'encouragent pas leur réussite.

Dans notre rapport d'étape, nous nous sommes engagés à ne pas nous tourner vers les pratiques passées ni rester les bras croisés face aux limites actuelles; nous voulons plutôt œuvrer à l'adoption d'un nouveau modèle d'intégration dans l'éducation qui répond aux besoins de tous les élèves d'une manière faisable et durable. C'est exactement ce que nous avons fait en présentant un modèle d'intégration dans l'éducation qui est axé sur les besoins des élèves et consacré à la réussite de ces derniers.

En tant que commission, nous avons reçu pour mandat d'améliorer l'intégration dans l'éducation en procédant à des recherches, à une réforme des politiques et à des consultations publiques. Afin de réaliser ce mandat, nous avons examiné des rapports provinciaux, nationaux et internationaux, des études et des politiques. Nous avons établi des partenariats avec des chercheurs universitaires afin d'étudier les aspects clés de l'intégration dans l'éducation. Mais surtout, nous avons appris en écoutant. Grâce aux consultations publiques, aux visites scolaires, à des sondages en ligne, à des observations écrites, à des rencontres avec les intervenants et à d'innombrables conversations à l'improviste, nous avons entendu ce qu'avaient à dire des milliers de Néo-Écossais. Nous avons tiré des leçons de leurs histoires et observations et avons profité de leurs idées et suggestions pour aller de l'avant.

À chaque étape, nous avons été inspirés par les efforts et le dévouement exceptionnels des élèves, des parents et des enseignants qui ont conçu des solutions novatrices aux problèmes auxquels ils font face. Il se passe des choses merveilleuses qui visent à régler les problèmes dans les écoles de la Nouvelle-Écosse, mais ces innovations sont habituellement à petite échelle et locales. Elles doivent être appuyées et communiquées.

Nous avons entendu parler des obstacles majeurs qui existent dans le domaine de l'intégration dans l'éducation. Les lacunes au chapitre du financement et des ressources, les politiques incohérentes, le manque de possibilités de perfectionnement professionnel et le besoin d'une meilleure collaboration entre les agences et entre la maison et l'école posent tous un défi pour le système et les personnes qui en font partie. Les cas de cloisonnement sont trop nombreux à tous les niveaux : les écoles, les structures administratives, les ministères et les autres agences. Ce cloisonnement nuit à la collaboration, à la communication et au partage de la responsabilité, qui sont essentiels au succès de l'intégration dans l'éducation. Les élèves, les parents, les enseignants et les administrateurs sont tous frustrés par le labyrinthe de règles, de règlements, de procédures et de travail administratif avec lesquels ils doivent composer lorsqu'ils tentent d'obtenir des programmes et des services. Ce cloisonnement doit être éliminé. Nous devons créer un système où des mesures de soutien axées sur les élèves et la famille efficaces sont offertes d'une manière intégrée.

Ces mesures de soutien sont nécessaires parce que nos élèves font face à de nombreuses difficultés. On a cerné chez certains des besoins spéciaux, y compris des troubles spécifiques d'apprentissage, le trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité (TDAH); la détérioration de la santé chronique; un trouble du spectre de l'autisme (TSA); des troubles émotionnels ou problèmes de santé mentale et/ou de comportement; des troubles de l'élocution/du langage/de la communication; la perte de la vue, la perte de l'ouïe, la surdi-cécité; une incapacité physique/un handicap moteur; la déficience intellectuelle; une lésion cérébrale acquise; de multiples handicaps/des besoins complexes; et la douance. Les élèves qui ne sont pas désignés comme présentant l'une ou l'autre de ces besoins spéciaux pourraient tout de même avoir de la difficulté à l'école en raison de l'incidence de problèmes familiaux, de la pauvreté, des inégalités régionales, de barrières linguistiques ou de tendances ancrées relativement aux inégalités sociales. Ces élèves ont tous besoin d'un système d'intégration dans l'éducation qui fonctionne.

Actuellement, les élèves ne peuvent pas toujours accéder au soutien offert par des spécialistes et aux programmes dont ils ont besoin pour leur procurer les meilleurs résultats. Un pourcentage important d'élèves ne possèdent pas les compétences correspondant à leur niveau scolaire en lecture, en écriture ou en mathématiques, compétences qui sont essentielles à la réussite scolaire. Un nombre croissant d'élèves présentent des problèmes de comportement graves qui interrompent l'enseignement et nuisent à l'apprentissage et à la sécurité de ces élèves et des autres. Certains élèves sont aux prises avec la maladie mentale ou ont des besoins d'ordre médical qui requièrent une intervention et un traitement par des professionnels de la santé. Ces élèves et leur famille ont besoin de services de soutien coordonnés et axés sur les élèves. Dans certains cas, ces services comprennent des programmes offerts en milieu hospitalier et en consultation externe pour le traitement du comportement et de la santé mentale. D'autres élèves ont besoin d'autres programmes qui renforcent leur lien avec l'école et leur offrent des parcours différents vers l'obtention du diplôme d'études secondaires.

Tout comme les élèves, les parents et les membres de la famille requièrent eux aussi des services de soutien supplémentaires. Les parents ont besoin de l'aide des éducateurs et d'autres spécialistes professionnels au moment où ils défendent l'accès de leurs enfants à une intégration dans l'éducation de qualité. Ils requièrent une communication bilatérale régulière avec l'école de leur enfant, de l'aide pour s'y retrouver dans le système d'éducation et une participation significative au programme scolaire de leur enfant. Ils veulent qu'on les mette au courant des options de programme qui s'offrent à eux. Ils veulent être informés. Ils veulent être appuyés à mesure que leur enfant progresse et franchit des points de transition dans son éducation. Les parents veulent être des partenaires à part entière et méritent de l'être.

Les enseignants sont en première ligne et constatent par eux-mêmes les nombreux défis auxquels font face les élèves et leurs parents. Ils comprennent mieux que quiconque les réalités des écoles modernes. Les enseignants sont des professionnels travaillants et talentueux, mais ils ne peuvent pas répondre seuls à tous les besoins des élèves. Ils ont besoin de plus de soutien pour donner efficacement leurs cours en répondant à des besoins de plus en plus complexes. Les enseignants ont besoin de temps, de ressources, de perfectionnement professionnel, de services de soutien en classe et de l'aide de spécialistes scolaires et

interagences. La quantité de travail administratif et le nombre de réunions et d'autres exigences qui grugent le temps des enseignants doivent être réduits afin de libérer ces derniers pour qu'ils puissent enseigner et travailler directement auprès de leurs élèves.

Il nous faut un système clair permettant de cerner les besoins des élèves et d'y répondre, lequel doit être pratique et fondé sur des données probantes et des pratiques exemplaires. Nos élèves ont besoin de programmes et de services qui fonctionnent. Nous devons nous assurer que notre système favorise véritablement l'intégration, afin que tous les élèves apprennent et se sentent intégrés.

C'est pour toutes ces raisons que nous devons passer à un modèle d'intégration dans l'éducation fondé sur les besoins qui comprend un système de soutien multi-niveaux (MTSS) pour tous les élèves et qui offre une multitude de parcours et de méthodes permettant de mieux appuyer nos enfants. Le modèle fournit un cadre unifié qui appuie l'enseignement en classe, met l'accent sur la détection et l'intervention précoces et intègre des programmes scolaires, comportementaux et socioémotionnels. Même si le modèle répond aux besoins des jeunes désignés comme ayant des besoins spéciaux, **il ne s'agit pas de ce que l'on considère habituellement comme de l'éducation spéciale. Il s'agit d'un modèle unifié d'éducation publique favorisant l'intégration qui tient compte de tous les besoins des élèves et qui harmonise plusieurs changements à tous les échelons du système scolaire public vers l'atteinte d'un unique but commun : un taux de réussite accru chez les élèves.**

L'harmonisation des initiatives compte parmi les buts énoncés dans notre mandat. Il est d'une importance cruciale que les changements soient coordonnés et harmonisés, de sorte que les partenaires clés dans le domaine de l'éducation publique — les élèves, les parents et les enseignants — ne deviennent pas débordés. Parmi les améliorations actuellement en cours, mentionnons le travail du Conseil pour l'amélioration des conditions en salle de classe, l'élaboration d'un nouveau programme d'études provincial et la mise en œuvre d'une nouvelle politique relative à l'assiduité des élèves. De plus, le Plan d'action en matière d'éducation de 2015 de la Nouvelle-Écosse comprend un accent sur les milieux scolaires favorisant l'intégration de tous, et le MEDPE a lancé de nouvelles stratégies en matière de littératie et de mathématiques. Certaines des 15 recommandations contenues dans notre rapport d'étape ont suscité la création de nouvelles initiatives.

Ce modèle d'intégration dans l'éducation ainsi que nos buts et notre plan d'action énoncés sont conformes à la recommandation et aux priorités de ces autres processus. Ensemble, ils offrent un cadre unifié pour la mise en œuvre de multiples changements et initiatives d'une manière coordonnée et séquentielle.

Nous reconnaissons que nous décrivons des changements importants au système d'éducation public de la Nouvelle-Écosse. Ce modèle représente un abandon de la façon dont l'éducation publique a toujours été structurée, financée et offerte. Nous ne recommandons pas cette transformation à la légère ni en nous fondant sur des renseignements limités. Au contraire, nous avons passé une année à cumuler un important corpus de connaissances grâce à des recherches, à des études et à des consultations publiques. On a examiné et comparé les

politiques, les modèles et les mécanismes de financement pour l'intégration dans l'éducation de chaque province et territoire. On a examiné les modèles de MTSS utilisés ailleurs en Amérique du Nord afin de cerner les caractéristiques qui conviennent le mieux à la Nouvelle-Écosse. Nous avons étudié les données et les rapports compilés par le personnel de partout au gouvernement et par une équipe de chercheurs universitaires ainsi que des renseignements détaillés sur des aspects importants de l'intégration dans l'éducation, y compris la formation des enseignants, le financement, les aides-enseignants et la collaboration.

C'est toutefois l'avis des Néo-Écossais qui nous a le plus interpellés. À mesure que nous faisions notre travail, le visage des élèves, des parents et des enseignants avec qui nous avons travaillé au fil des ans et des personnes que nous avions rencontrées durant nos consultations était toujours devant nous. Ces visages nous rappelaient constamment que nous faisions notre travail au nom des enfants et des jeunes de la province. Nous venons de milieux différents et représentons des intérêts différents, mais, en tant que commissaires, nous sommes fermement unis par un engagement commun envers l'intérêt des élèves.

Il faudra du temps pour mettre en œuvre pleinement ce nouveau modèle, et nous devons commencer maintenant. On a besoin d'une injection précoce de ressources afin de faire démarrer les améliorations et de jeter des bases solides pour un changement à long terme durable. Nous devons accroître les services de soutien dans les domaines prioritaires, comme le comportement et la santé mentale, afin de répondre aux besoins des élèves qui sont actuellement dans le système et qui ne peuvent pas attendre le changement à long terme. Par conséquent, il faut établir un équilibre entre les changements à court et à long terme dans la mise en œuvre du nouveau modèle. Au cours des cinq prochaines années, la mise en œuvre par étape du nouveau modèle d'intégration dans l'éducation comprendra les cinq volets de base suivants :

1. Des ressources et un financement adéquats
2. Une formation pratique et spécialisée à l'intention du personnel
3. Des services interagences axés sur les élèves
4. Une forte collaboration entre la maison et l'école
5. Un cadre d'élaboration des politiques d'intégration dans l'éducation

Les pages qui suivent décrivent le nouveau modèle d'intégration dans l'éducation et le plan de mise en œuvre visant à le concrétiser. Le présent rapport porte principalement sur la mise en œuvre, car c'est souvent durant cette étape que le changement s'essouffle, que les rapports sont relégués sur les tablettes et que le statu quo est maintenu. Nous disposons déjà d'une montagne de rapports et de données probantes qui décrivent le besoin d'apporter des changements à l'éducation publique. En tant que province, nous devons tous nous engager maintenant — et rester engagés — à l'égard de la concrétisation de ce projet.

Le moment est venu de nous rassembler pour créer un système d'éducation public favorisant l'intégration de tous qui est sans égal. Au bout du compte, l'intégration dans l'éducation habilite nos enfants et nos jeunes et leur permet d'être heureux, en santé et des membres accomplis de leur collectivité. Une intégration dans l'éducation de qualité garantit le meilleur avenir pour

tous les Néo-Écossais. Même si les défis sont de taille, nous devons travailler ensemble pour établir de meilleures possibilités d'apprentissage pour nos élèves. Les Néo-Écossais veulent que ces possibilités soient offertes à leurs enfants. Les éducateurs ont besoin des moyens et des systèmes nécessaires pour réussir dans leur travail qui est d'une importance cruciale. Tous les élèves doivent prospérer à l'école et dans la vie.

La Nouvelle-Écosse peut devenir un chef de file en matière d'intégration dans l'éducation. Il s'agit de notre plan directeur exposant la façon dont nous y arriverons.

**Nota : Dans le présent document, le terme « parent » est employé pour désigner un parent ou un tuteur*

Plan directeur pour le changement

FINANCEMENT CIBLÉ

- Financement de base pour l'intégration dans l'éducation
- Formule de financement fondée sur les besoins
- Écoles rurales
- Classes complexes
- Évaluations en psychologie et en orthophonie scolaires
- Incitatifs au recrutement et à la fidélisation de spécialistes
- Incitatifs pour amener les enseignants à suivre une formation spécialisée
- Programmes de transition vers le secondaire

ACCÈS À DES SPÉCIALISTES

- Enseignants spécialisés dans le soutien comportemental
- Enseignants spécialisés dans le soutien en matière d'apprentissage
- Psychologues scolaires
- Spécialistes de l'autisme
- Orthophonistes
- Conseillers d'orientation
- Spécialistes des technologies fonctionnelles
- Spécialistes de l'aide à la transition/en soutien parental
- Infirmières scolaires communautaires

MEILLEUR SOUTIEN

- Institut de la Nouvelle-Écosse pour l'intégration dans l'éducation
- Stratégie en matière de comportement
- Stratégie pour la santé mentale
- Stratégie en matière d'autisme
- Programmes alternatifs
- Programmes de traitement intensif
- Programmes/ services interagences
- Services de soutien destinés aux parents
- Formation du personnel
- Formation/lignes directrices pour les aides-enseignants
- Assistants en troubles de communication
- Politiques, lignes directrices

Section 2
Nouveau modèle d'intégration dans l'éducation

Dans notre rapport d'étape de juin 2017 intitulé Un Tournant, nous avons déterminé qu'il fallait un nouveau modèle, une nouvelle définition et une nouvelle politique relativement à l'intégration dans l'éducation en Nouvelle-Écosse. Après avoir conclu que le modèle actuel d'intégration dans l'éducation ne fonctionne pas, nous avons tourné notre attention vers les deux principales questions suivantes :

1. Quels sont les besoins prioritaires des élèves dans un nouveau modèle d'intégration dans l'éducation?
2. Quel modèle d'intégration dans l'éducation répond le mieux aux besoins cernés chez les élèves?

Pour répondre à ces questions fondamentales, nous avons puisé dans nos propres recherches et dans l'expertise de nombreux Néo-Écossais, notamment les suivants :

- élèves (anciens et actuels), y compris ceux qui ont des besoins spéciaux
- parents
- éducateurs, spécialistes en éducation et administrateurs scolaires
- personnel du ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance (MEDPE)
- dirigeants et membres du Syndicat des enseignants de la Nouvelle-Écosse (NSTU)
- représentants d'autres ministères et agences
- chercheurs du bureau de Service Nouvelle-Écosse
- membres du corps enseignant et administrateurs universitaires

- diverses équipes et divers comités provinciaux
- groupes d'intervenants
- groupes de revendication

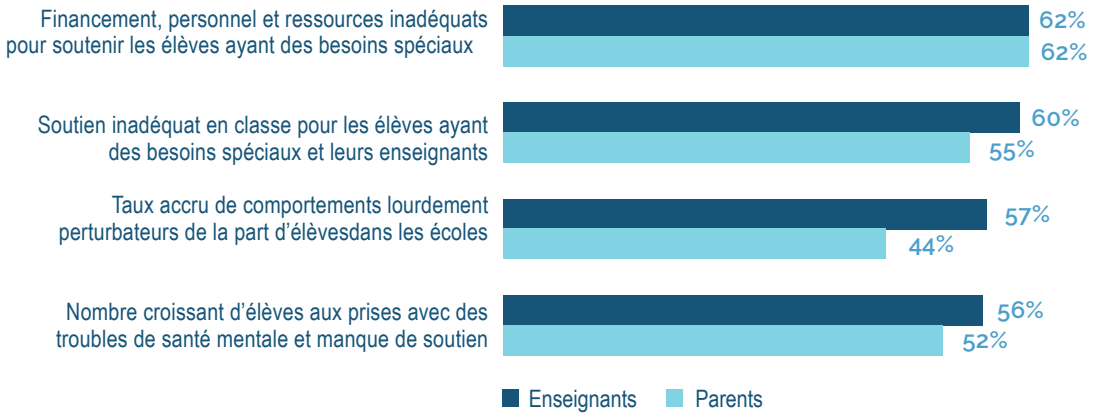
Durant notre année de recherches, d'études, de dialogue et de consultations publiques, le bien-fondé du changement et les caractéristiques de base d'un nouveau modèle d'intégration dans l'éducation sont ressortis des données probantes.

Le bien-fondé du changement

Le modèle actuel d'intégration dans l'éducation présente des problèmes de longue date relativement à des interprétations incohérentes de la façon de mettre en œuvre l'intégration dans l'éducation, à l'insuffisance des interventions stratégiques au moyen de méthodes efficaces et à des ressources inadéquates. De plus, il a été dépassé par la complexité, la gravité et le volume croissants des besoins des élèves au cours des dernières années. Quand le modèle a été instauré, en 1996, il n'a pas été conçu pour s'adapter au volume des problèmes scolaires, comportementaux et socioémotionnels qui se chevauchent et que présentent de nombreux élèves aujourd'hui.

Dans notre sondage en ligne, les parents et les éducateurs ont mentionné des problèmes majeurs liés à l'intégration dans l'éducation.

PRINCIPAUX DÉFIS DES ÉDUCATEURS ET DES PARENTS FACE À L'INTÉGRATION DANS L'ÉDUCATION



Voici les plus grandes priorités à traiter dans un nouveau modèle d'intégration dans l'éducation :

1. le comportement
2. la santé mentale
3. la littératie
4. les mathématiques
5. les aptitudes à la vie quotidienne

Le comportement

À chaque fois, les personnes dont nous avons entendu l'opinion ont soulevé le problème que pose le comportement perturbateur de certains élèves, lequel interrompt l'enseignement et nuit à l'apprentissage des élèves à tous les niveaux scolaires. Avant toute chose, les enfants qui affichent un comportement problématique sont en détresse et ont besoin d'aide. Par ailleurs, des parents ont communiqué leurs préoccupations au sujet du comportement perturbateur qu'affichent des élèves à l'école de leurs enfants et l'incidence négative qui s'y rattache sur l'apprentissage de ces derniers. Les parents ont décrit des enfants qui avaient peur d'aller à l'école en raison de comportements violents à bord des autobus scolaires, dans la cour de récréation et dans les classes. Quand les enfants ont peur d'aller à l'école parce qu'ils ont été témoins ou victimes d'un comportement violent à l'école, cela mine gravement l'éducation publique.

Nous avons également entendu parler du manque de choix de programmes et d'intervention pour les élèves ayant des besoins liés à un comportement grave, surtout dans la Nouvelle-Écosse rurale. Les enseignants nous ont dit qu'ils n'ont pas accès à la formation pratique, aux ressources ou aux services de spécialistes et au soutien dont ils ont besoin lorsqu'ils font face à des élèves au comportement gravement perturbateur en classe. Les enseignants et les administrateurs décrivent des cas de comportement violent adopté par un élève qui se sont soldés par des blessures à d'autres élèves et à des membres du personnel, par des évacuations de la salle de classe, par des fermetures d'école et par un malaise croissant au sujet de la sûreté et de la sécurité de nos écoles. Les enseignants ne peuvent pas enseigner, et les élèves ne peuvent pas apprendre, si leur salle de classe a été évacuée à cause de la menace posée par le comportement agressif d'un élève.

Des enseignants et des administrateurs de partout dans la province ont insisté sur le fait qu'il faut plus de prévention, d'interventions, de cours de formation spécialisée et de services interagences pour régler le nombre croissant de problèmes de comportement chez les élèves à tous les niveaux scolaires. Ils ont également souligné le besoin de services supplémentaires de soutien à la transition, de spécialistes du comportement et de programmes alternatifs supplémentaires afin de pouvoir assurer des interventions scolaires intensives et quotidiennes auprès des élèves présentant des problèmes de comportement. Les cadres supérieurs de conseil scolaire de toutes les régions ont décrit comment le comportement de plus en plus perturbateur des élèves met à rude épreuve les ressources scolaires déjà surchargées. Ils ont fait ressortir la nécessité d'un plus grand nombre d'enseignants qualifiés spécialisés dans le soutien comportemental et de meilleures possibilités de formation préalable et de perfectionnement professionnel pour tous les membres du personnel des écoles. Les enseignants, les administrateurs, les aides-enseignants, et les spécialistes qui tentent de combler les lacunes sans disposer de ressources adéquates sombrent dans l'épuisement professionnel.

Des membres de l'exécutif provincial du NSTU ont décrit le comportement perturbateur des élèves comme l'un des problèmes les plus difficiles dans les salles de classe aujourd'hui, qui a des conséquences négatives sur l'enseignement et sur l'apprentissage de tous les élèves. Ils ont également déclaré que les besoins croissants des élèves en matière de comportement et de santé mentale soumettent à des tensions les services d'orientation déjà débordés et imposent des exigences supplémentaires aux administrateurs scolaires qui doivent consacrer une plus grande part de leur temps à la discipline des élèves. Des exigences procédurales, administratives et relatives aux recommandations et au temps qui existe lorsque la planification de programmes est utilisée comme moyen de répondre aux besoins des élèves en matière de comportement s'ajoutent aux pressions exercées sur les enseignants et sur les administrateurs scolaires. L'exécutif provincial a souligné qu'il faut davantage de services de soutien interagences pour tenir compte des problèmes de comportement des élèves, surtout à la lumière du nombre croissant d'élèves ayant des besoins complexes. Ils ont recommandé l'établissement d'une nouvelle politique relative au comportement des élèves ainsi qu'un plus grand nombre de cours de perfectionnement professionnel pour les enseignants, de spécialistes en matière de comportement et de programmes d'intervention, en particulier pour les jeunes qui ont été témoins ou victimes d'un traumatisme.

Les enseignants et les administrateurs scolaires ont également souligné le problème posé par le nombre croissant d'élèves qui ont été victimes ou témoins d'un traumatisme et le fait qu'il s'agit de l'une des nombreuses causes profondes des problèmes de comportement des élèves. Les recherches décrivent les répercussions importantes du traumatisme sur les jeunes enfants (Perry, 2009). Nous avons entendu les éducateurs et dirigeants autochtones nous parler des conséquences du traumatisme vécu par les survivants des pensionnats et de l'importance de tenir compte des effets intergénérationnels du traumatisme au moment de s'attaquer aux problèmes de comportement, conclusion appuyée par la recherche (Université de Calgary, 2012).

> « Les enseignants au secondaire tenaient compte de mes besoins personnels. Ils ont noué une relation avec moi… qui tenait compte de ma façon d'apprendre et qui a fait toute la différence. »
>
> - Un élève

Les problèmes liés au comportement des élèves ne sont pas uniques à la Nouvelle-Écosse. Des systèmes scolaires de partout au pays et d'ailleurs font face à ce problème (Pollock, Wang et Hauseman, 2017; The Alberta Teachers' Association, 2014). Le fait que les problèmes de comportement des élèves ont tendance à apparaître dès le début de la scolarité, y compris à la prématernelle et à la maternelle, a été soulevé dans le cadre de nos consultations publiques et de la recherche (Brown, 2018).

Les problèmes de comportement chevauchent souvent d'autres besoins des élèves. En 2017, le MEDPE a examiné, en partenariat avec les conseils scolaires, le cas d'élèves ayant des besoins complexes et a conclu qu'environ les trois quarts présentaient d'importants problèmes de comportement et que presque la moitié avait de graves problèmes de santé mentale.

Au Canada, même si aucune définition unique du terme « troubles comportementaux » n'est utilisée dans l'ensemble du pays, on compte parmi les caractéristiques fréquemment attribuées à ces troubles les suivantes :

- un comportement qui va à l'extrême, qui diffère de façon importante de ce à quoi on s'attend normalement;
- un problème de comportement qui est chronique et qui ne disparaît pas rapidement;
- un comportement qui est inacceptable en raison d'attentes sociales ou culturelles;
- un comportement qui nuit au rendement scolaire de l'élève;
- un comportement qui ne peut pas être expliqué par des difficultés liées à la santé, sensorielles, ou sociales (Smith, Polloway, Patton, Dowdy et McIntyre, 2015, page 154).

Les problèmes de comportement peuvent découler de nombreux facteurs, notamment le besoin d'apprendre comment fonctionner en groupe ou en classe, des lacunes en matière de communication, une détresse sensorielle, la frustration ou l'ennui lorsque les programmes ne répondent pas aux besoins, le rejet social, les tentatives d'échapper à des situations ou à des activités non souhaitées, le désir de contrôle, les troubles de santé mentale et le traumatisme. Les besoins insatisfaits et le soutien inadéquat entraînent souvent une détérioration du comportement.

La cooccurrence fréquente des problèmes comportementaux et socioémotionnels chez les élèves éprouvant des difficultés en communication, en lecture et en ce qui a trait au développement langagier et au rendement scolaire a été soulignée dans la recherche (Smith, Polloway, Patton, Dowdy et McIntyre, 2015). Chez les jeunes apprenants, les problèmes de comportement pourraient être associées à des difficultés d'apprentissage dans les domaines du langage et de la littératie (Graham, 2008; Lindsay et Dockrell, 2000; Ripley et Yuilll, 2005). De très nombreux élèves qui connaissent des difficultés sur le plan de la santé mentale et du développement socioémotionnel éprouvent aussi des difficultés scolaires et/ou affichent des comportements perturbateurs qui perturbent l'apprentissage de leurs pairs (Greenberg, Weissberg, O'Brien, Zins, Fredericks, Resnik et Elias, 2003). Comme l'ont décrit McIntosh et Goodman (2016), plusieurs études ont confirmé les liens importants entre la littératie, les mathématiques et les problèmes comportementaux et socioémotionnels. Ces chevauchements s'intensifient souvent au fil de la progression scolaire des élèves. Les chevauchements sont les plus prononcés entre la littératie et le « passage à l'acte » ou l'adoption par les élèves de comportements perturbateurs. Malheureusement, ceux qui connaissent des difficultés sur les plans de la scolarité, du comportement et de l'apprentissage socioémotionnel obtiennent les pires résultats scolaires, y compris un rendement scolaire réduit, des problèmes de santé mentale et le décrochage scolaire (McIntosh et Goodman, 2016).

Le fait de s'assurer que des programmes éprouvés et fondés sur des données probantes sont utilisés compte parmi les considérations les plus importantes dans la mise en œuvre d'approches efficaces et systématiques relativement au comportement et à l'apprentissage socioémotionnel des élèves. Divers programmes sont mis en œuvre dans les écoles, mais nombre d'entre eux ne sont pas ancrés dans une recherche rigoureuse. Dans le cadre d'un examen systématique de la recherche portant sur les mesures d'adaptation pour les élèves affichant des problèmes de comportement, Harrison, Bunford, Evans et Owens (2013) ont constaté que [traduction] « [...] les

experts dans le domaine recommandent la prise de nombreuses mesures d'adaptation; pourtant, peu sont fondées sur des données scientifiques ou sont efficaces. » Une recherche portant sur l'efficacité de plus de 300 initiatives et programmes d'apprentissage socioémotionnel mis en œuvre en Nouvelle-Écosse a révélé que seulement 28 programmes avaient un programme d'études structuré et que seulement 5 étaient appuyés par des données probantes solides (Leblanc, Parkington, Varasarathan, Donato et Bilsbury, 2013).

Il est essentiel que les services de soutien sur le plan du comportement adressés aux enfants soient offerts tout au long de la journée d'école. Les programmes doivent tenir compte de l'importance cruciale du dîner et de la récréation, qui sont des moments risqués pour les élèves ayant des problèmes de comportement, mais aussi des occasions idéales pour renforcer les compétences des pairs et favoriser une participation sociale réussie. La pratique actuelle en ce qui a trait aux programmes durant ces périodes ne correspond pas toujours aux besoins. Toutefois, nous avons entendu parler d'exemples de réussite de services de soutien social/comportemental durant les périodes à l'extérieur de la classe dans certaines écoles de la Nouvelle-Écosse.

La santé mentale

Les troubles de mentaux sont des difficultés sociales ou émotionnelles qui causent des symptômes et des handicaps cliniquement importants à la maison, à l'école ou dans des milieux communautaires (Waddell, Shepherd, Schwartz et Barican, 2014). Parmi les troubles mentaux observés chez les enfants et les jeunes, mentionnons les troubles de l'anxiété, les troubles liés à la consommation de substances, les troubles de conduite et les troubles dépressifs majeurs (Waddell, Schwartz, Barican, Andres et Gray-Grant, 2015). Les troubles mentaux apparaissent souvent durant l'enfance et l'adolescence; la majorité d'entre eux peuvent être diagnostiqués avant l'âge de 25 ans (Kutcher, 2017). La prévalence et la gravité des troubles mentaux observés au sein de la population d'âge scolaire présentent de nombreux problèmes pour les élèves, les familles, les enseignants et les administrateurs (Pollock, Wang et Hauseman, 2017; The Alberta Enseignants' Association, 2014; Waddell, Shepherd, Schwartz et Barican, 2014).

Dans une étude menée en 2014 pour le ministère du Développement des enfants et de la famille de la Colombie-Britannique, on estimait que 12,6 % des enfants et des jeunes âgés de 4 à 17 ans pourraient présenter des troubles de santé mentale à tout moment (Waddell, Shepherd, Schwartz et Barican, 2014). De plus, les chercheurs estimaient que 29 % de ces enfants et jeunes présentaient simultanément au moins deux troubles de santé mentale, souvent en concomitance avec la dépression et l'anxiété ou des problèmes de toxicomanie. Il est fréquent que les troubles de conduite coïncident avec des troubles de toxicomanie ou avec le trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité (TDAH).

L'expérience de la Nouvelle-Écosse correspond aux conclusions de la recherche. Tout au long de nos consultations publiques, on nous a répété que les problèmes de santé mentale s'aggravent et sont de plus en plus nombreux et fréquents chez les jeunes enfants. Selon les descriptions, dans les écoles élémentaires, les élèves auraient des difficultés liées à l'anxiété et à

l'autorégulation des émotions. Au premier cycle du secondaire, les problèmes de santé mentale des élèves mettent à rude épreuve les services de consultation, de psychologie scolaire et d'orientation. Les listes d'attente pour les services de santé mentale sont longues, et il n'y a pas assez d'intervention et de traitements intensifs en santé mentale dans la collectivité. En raison de la lacune au chapitre des services accessibles en santé mentale, les écoles peuvent avoir l'impression d'être en « mode crise » et de réagir aux problèmes des élèves. À l'échelon de l'école secondaire, la fréquence des signalements de problèmes de santé mentale est élevée. C'est surtout à ce niveau que les administrateurs ont décrit de longues listes d'attente pour accéder aux services de psychologie scolaire. Cette situation est due en partie aux postes qui sont vacants depuis longtemps. Ces postes vacants réduisent le soutien offert aux élèves et aux enseignants et forcent les écoles à rétablir continuellement l'ordre de priorité des listes d'attente.

À l'échelon régional, les administrateurs de conseil scolaire nous ont dit que l'effectif de professionnels de la santé mentale disponibles et la quantité de services accessibles pour les élèves ne suffisent pas à répondre à la demande croissante. Les taux élevés de roulement et les postes qui sont vacants depuis longtemps ont été mentionnés par des cliniciens en santé mentale de SchoolsPlus. Ces administrateurs ont souligné que les qualifications et l'expérience en milieu scolaire des cliniciens en santé mentale variaient. Ils ont décrit les incohérences sur le plan des services en santé mentale d'une région à un autre et une impression que les liens sont parfois rompus entre le système scolaire et l'équipe des services de santé mentale.

La lacune au chapitre des services de soutien en santé mentale était une préoccupation fréquente chez les élèves, les parents et les éducateurs. Plus de la moitié des parents et des éducateurs qui ont répondu aux questions de notre sondage en ligne ont désigné le nombre croissant d'élèves ayant des problèmes de santé mentale et le manque de services de soutien pour les traiter comme un problème important qui menace l'intégration dans l'éducation. En outre, 90 % des indicateurs ont indiqué que les psychologues scolaires sont trop peu nombreux, et 81 %, qu'il y a trop peu de conseillers d'orientation. Parmi les membres du public qui ont répondu au sondage, 42 % ont indiqué que la santé et le mieux-être des élèves, y compris leur santé mentale, comptent parmi les problèmes les plus importants auxquels fait face notre système d'éducation public.

Les problèmes de santé mentale des élèves et le suicide de plusieurs jeunes du Cap-Breton en 2017 ont mené à la nomination du Dr Stan Kutcher, psychiatre, à un poste consacré à l'examen de la situation. Voici certains des changements qu'il propose :

- créer une structure unique pour améliorer l'ensemble des politiques, des plans et des méthodes de surveillance et d'évaluation liés à la santé mentale en milieu scolaire;
- mettre à jour le cadre de prévention du suicide en se fondant sur la contribution d'experts et sur des données probantes tirées de la recherche;
- réviser la Politique provinciale sur le code de conduite dans les écoles afin de clarifier le recours à des interventions fondées sur des données probantes;
- dresser une liste de programmes fondés sur des données probantes pour l'apprentissage socioémotionnel et les interventions en santé mentale à des fins d'utilisation dans les écoles de la Nouvelle-Écosse.

La recherche sur les troubles mentaux précise clairement que, plus les élèves font l'objet d'interventions tôt pour le traitement de leurs troubles de santé mentale, mieux sont les résultats en santé et en éducation (Kutcher, 2017). On fait de plus en plus appel aux éducateurs pour offrir les programmes de santé mentale dans les écoles (Han et Weiss, 2005). Les écoles peuvent mettre en œuvre plusieurs pratiques fondées sur des données probantes pour favoriser la santé et le mieux-être des élèves (Mental Health Quarterly), y compris des programmes de littératie en santé mentale (Kutcher, 2016). La recherche a montré que plusieurs programmes d'apprentissage socioémotionnel sont efficaces et méritent qu'on envisage de les inclure dans le programme d'études scolaire (Leblanc, Parkington, Varasarathan, Donato et Bilsbury, 2013). En outre, plusieurs stratégies de prévention et approches d'intervention génériques relatives aux troubles mentaux pendant l'enfance se sont révélées efficaces (Waddell, Schwartz, Barican, Andres et Gray-Grant, 2015). Les approches d'intervention sont la formation des parents et la thérapie cognitivo-comportementale. Parmi les programmes de formation efficaces à l'intention des parents, mentionnons le Nurse-Family Partnership, The Incredible Years, FRIENDS et Triple P. Toutefois, la recherche montre également qu'un grand nombre des interventions et des programmes de traitement en santé mentale ciblant les troubles mentaux comme la dépression sont mieux offerts par des professionnels de la santé qualifiés (Calear et Christensen, 2009). Il s'agit d'un élément clé : on ne devrait pas s'attendre à ce que les enseignants assument la prestation des services de soutien en santé mentale, sauf s'il est évident qu'ils peuvent être efficaces.

La littératie et les mathématiques

Comme nous l'avons mentionné dans notre rapport d'étape de juin 2017, un pourcentage important d'élèves néo-écossais n'affichent pas des compétences correspondant à leur niveau scolaire en lecture, en écriture ou en mathématiques. Les inégalités sociales sont un facteur, et les pourcentages sont plus élevés chez les élèves afro-néo-écossais et autochtones. Les lacunes majeures au chapitre des capacités de lecture et d'écriture et des compétences en mathématiques ont une incidence négative sur l'apprentissage et le rendement des élèves dans d'autres matières et nuisent à la réussite scolaire en général. Les conséquences négatives d'une grande portée de ces difficultés à l'école et dans la vie nous ont été communiquées de façon répétée par les élèves, les parents et les enseignants. Les élèves visés par un plan de programme individualisé (PPI) ont décrit toute l'importance qu'a pour eux le fait de disposer du temps et du soutien intensif nécessaires pour maîtriser leurs compétences linguistiques et leurs capacités de lecture et d'écriture. Ces compétences et capacités sont essentielles à la réussite dans d'autres matières, et les élèves estimaient qu'il vaudrait mieux qu'ils consacrent leur temps au travail de leurs capacités de lecture et d'écriture plutôt que d'assister à d'autres cours. Ils ont déclaré que leur présence à d'autres cours, alors que leurs compétences linguistiques et capacités de lecture et d'écriture n'étaient pas à la hauteur de la tâche, avait miné leur confiance en soi et leur estime de soi, car ils avaient l'impression d'accuser encore plus de retard par rapport à leurs pairs.

Dans le cadre des groupes de discussion de parents tenus partout dans la province, certains parents ont attribué le rendement réduit des élèves en mathématiques et en littératie à un manque de financement et de temps d'enseignement consacrés à ces matières de base dans des classes qui sont dominées par d'autres problèmes. Durant les ateliers publics, des participants ont laissé entendre qu'un soutien plus intensif en matière de lecture, d'écriture

et de mathématiques au début de l'élémentaire réduirait le besoin de prendre des mesures d'adaptation et d'établir des PPI plus tard. On a l'impression que le programme Reading Recovery, qui est offert pour une période limitée (habituellement, en première année), est le seul « véritable » service de soutien adressé aux enfants ayant de la difficulté à lire et à écrire. Les élèves qui ont besoin du programme ne peuvent pas tous y accéder, et ceux qui ne progressent pas grâce à lui ne reçoivent habituellement pas d'autres services de soutien ou de soutien intensif prolongé. Des programmes de ressources non spécifiques de faible niveau sont offerts à un grand nombre d'élèves, mais les interventions qui s'y rattachent ne sont souvent pas fondées sur des données probantes, et il ne semble pas y avoir de suivi important des résultats. Les parents affirment avoir l'impression que le système « abandonne » tôt, de sorte que la prise d'autres mesures visant à régler les problèmes liés à la littératie cesse au milieu de l'élémentaire dans le cas de bien des élèves. Les parents qui peuvent trouver un moyen de financer le soutien de leur enfant se tournent vers des tuteurs privés, des programmes d'alphabétisation et les écoles privées afin d'accéder aux interventions dont ils constatent l'inaccessibilité à l'école. Certains enfants sont jugés non admissibles au soutien destiné aux cas de troubles d'apprentissage graves (TAG), mais seulement après qu'ils ont pu accéder à une évaluation en psychoéducation et, habituellement, après avoir figuré sur une liste d'attente pendant longtemps. Le soutien offert dans le cadre du programme pour les élèves présentant des TAG est limité du point des heures et de la durée.

Les parents affirment regarder leurs enfants qui ont des difficultés en mathématiques accuser un retard progressif lorsque ces derniers ne font l'objet d'aucune intervention intensive. Les dirigeants scolaires ont indiqué que le manque d'enseignants ayant reçu une formation spécialisée dans le soutien en mathématiques était un facteur de contribution. Les travaux récents visant à augmenter la quantité d'interventions dans cette matière sont un pas important, mais il ne répond pas à tous les besoins.

Les enseignants et les administrateurs des écoles intermédiaires ont évoqué les difficultés que connaissent de nombreux élèves en ce qui a trait aux capacités de lecture, d'écriture et de calcul de base, y compris en ce qui a trait à la compréhension. Ils ont souligné le besoin de programmes d'intervention intensifs, quotidiens, en petits groupes et fondés sur des données probantes portant sur les capacités de lecture, d'écriture et de calcul à l'intention des élèves de l'école intermédiaire. Tout comme de nombreux autres enseignants à divers niveaux scolaires, les éducateurs des écoles intermédiaires ont désigné la tendance à la réduction des compétences linguistiques orales chez les élèves qui commencent la maternelle comme un obstacle majeur à l'alphabétisation à partir de l'école élémentaire. À l'échelon de l'école secondaire, les éducateurs ont déclaré que de nombreux élèves ne possèdent pas les capacités de compréhension en lecture qui sont essentielles à la réussite dans tous les cours donnés au secondaire.

Dans le cadre des discussions avec des représentants des Afro-Néo-Écossais, le pourcentage élevé d'élèves de cette communauté qui n'affichent pas des capacités de lecture, d'écriture et de calcul correspondant à leur niveau scolaire a été décrit comme « une vraie crise ». Aux dires d'un éducateur afro-néo-écossais : « nous devons passer à l'action, et nous devons le faire hier ». Dans le cadre de notre rencontre avec des éducateurs autochtones, ces derniers ont évoqué l'importance d'interventions précoces et intensives et de parcours souples en mathématiques qui sont adaptables aux divers niveaux et styles d'apprentissages et qui encouragent les élèves à réussir. Ils ont également souligné l'importance de pratiques d'évaluation tenant compte des différences culturelles pour le repérage des difficultés en lecture, en écriture et en mathématiques.

Le fait de disposer de ressources et de fonds adéquats pour appuyer les programmes de soutien en mathématiques et en alphabétisation a été désigné comme étant essentiel à l'amélioration des capacités de lecture, d'écriture et de calcul de nos élèves. Les administrateurs de conseil scolaire ont déclaré que la formule de financement actuelle fondée sur l'inscription dans les classes d'éducation spéciale ne tient pas compte des écarts en ce qui a trait aux besoins des élèves d'une école à une autre et d'une région à une autre. Le manque de flexibilité fait qu'il est difficile de fournir à tous les élèves un fondement solide en littératie et en math et contribue aux inégalités au chapitre de l'accès des élèves aux programmes et services offerts dans les régions urbaines et rurales de la Nouvelle-Écosse. Les administrateurs ont précisé que les élèves qui ont besoin de soutien en lecture et en écriture ne l'obtiennent souvent pas.

Les aptitudes à la vie quotidienne

L'acquisition d'aptitudes à la vie quotidienne est essentielle à la réussite à long terme, surtout pour les élèves ayant des besoins spéciaux. Les aptitudes à la vie quotidienne sont celles dont on a besoin pour mener les activités quotidiennes. Il s'agit notamment des compétences relatives à la santé et à la sécurité et des compétences sociales et interpersonnelles; de la participation à des activités à la maison, à l'école et dans la collectivité; du fait de s'adonner à des loisirs; et de la contribution apportée à la collectivité en tant que citoyens responsables (Smith, Polloway, Patton, Dowdy et McIntyre, 2015). Ces compétences sont le fondement du succès en matière d'emploi, de l'indépendance, de l'autonomie et de la participation communautaire. Elles influent sur la capacité des élèves de réussir à socialiser et, au bout du compte, sur leur bonheur. Ces derniers ont également besoin de compétences en lecture, en écriture, en expression orale, en résolution de problème, en gestion du temps, en organisation, en calcul et en relations interpersonnelles afin de connaître du succès à la maison, à l'école, dans la collectivité et au travail. Même si, dans les programmes d'études et les interventions, on traite souvent séparément l'acquisition des compétences scolaires, des compétences comportementales et des aptitudes à la vie quotidienne, tous ces domaines sont étroitement interreliés et devraient être traités d'une manière intégrée, dès l'école élémentaire (Smith, Polloway, Patton, Dowdy et McIntyre, 2015).

Malgré leur importance par rapport à la socialisation des élèves et à leur succès dans les environnements familial, scolaire et communautaire, on nous a répété que les élèves néo-écossais n'acquièrent pas les aptitudes à la vie quotidienne dont ils ont besoin. Les enseignants-ressources à l'intermédiaire nous ont dit que certains élèves ont besoin d'un enseignement quotidien des aptitudes à la vie quotidienne afin d'acquérir les compétences en gestion du temps, en gestion de l'argent, en calcul, en soins personnels et en communication qui sont essentielles à leur réussite. Les éducateurs et les parents d'élèves du secondaire nous ont dit qu'il faut des parcours plus souples vers l'obtention du diplôme d'études secondaires afin que, plutôt que d'obtenir des crédits supplémentaires, les élèves aient la possibilité d'acquérir les aptitudes à la vie quotidienne dont ils ont besoin pour réussir la transition de l'école vers les milieux postsecondaire et communautaire. Les participants aux ateliers publics ont établi le besoin d'une diversité de programmes et d'espaces pédagogiques, où les élèves peuvent s'épanouir et acquérir les aptitudes à la vie quotidienne nécessaires à l'apprentissage de métiers et d'autres professions. Les participants ont préconisé l'intégration des aptitudes à la vie quotidienne dans le programme d'études scolaire afin de mieux préparer les élèves au monde extérieur.

Un nouveau modèle d'intégration dans l'éducation

Quand nous nous sommes penchés sur le caractère prioritaire du comportement, de la santé mentale, de la littératie, des mathématiques et des aptitudes à la vie quotidienne et sur les nombreux liens qui existent entre ces domaines, il est devenu évident qu'un modèle d'intégration dans l'éducation qui traitait chaque domaine séparément ne fonctionnerait pas. Les programmes et services éducatifs fragmentés qui disposent de ressources inadéquates et qui sont mal coordonnés, surveillés, évalués et améliorés au fil du temps sont peu susceptibles d'être durables ou fructueux pour ce qui est d'obtenir des résultats positifs pour les élèves (Greenberg, Weissberg, O'Brien, Zins, Fredericks, Resnik et Elias, 2003). Nous avons plutôt besoin d'une approche intégrée qui favorise l'apprentissage de tous les élèves dans l'ensemble de ces domaines, y compris le nombre croissant de ceux qui sont aux prises avec de multiples difficultés à l'école. Nous voulions également tirer profit des programmes et services novateurs qui servent efficacement les élèves néo-écossais, y compris ceux qui ont des besoins spéciaux. Enfin, nous avons reconnu l'importance d'élaborer un nouveau modèle d'intégration dans l'éducation qui harmonise, coordonne et regroupe les nombreux changements actuellement en cours dans le milieu de l'éducation publique afin que l'on puisse se concentrer sur les besoins et la réussite des élèves.

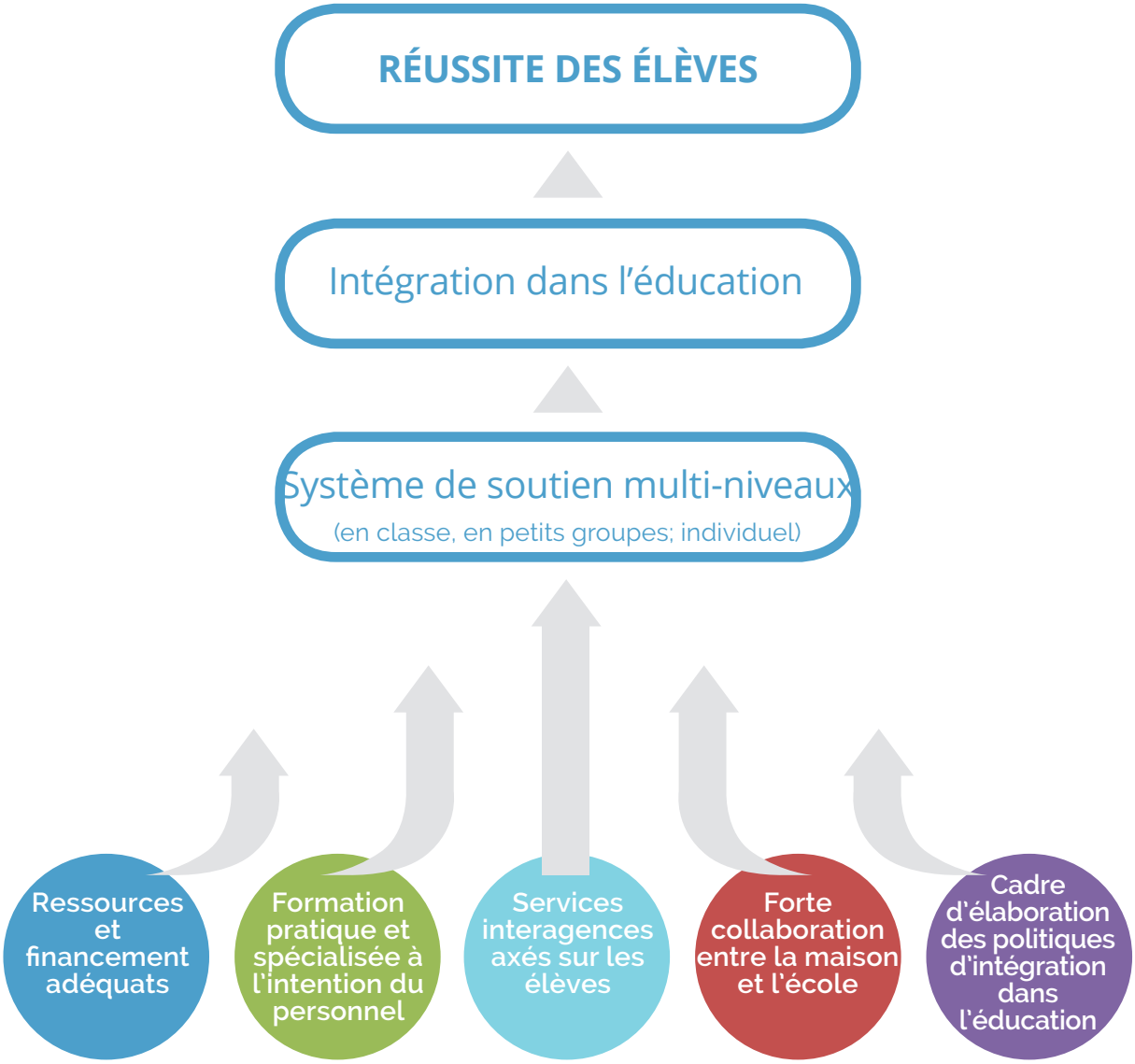
Dans le cadre de notre sondage en ligne, les Néo-Écossais nous ont dit quelles sont leurs priorités en ce qui a trait à un nouveau modèle d'intégration dans l'éducation. Ils veulent un financement adéquat permettant de répondre aux besoins des élèves, l'injection judicieuse de fonds dans des programmes éprouvés, la responsabilité et la transparence en matière de finances et la répartition équitable des ressources dans les régions rurales et urbaines.

Compte tenu de tous ces facteurs, nous appuyons la mise en œuvre progressive d'un nouveau modèle d'intégration dans l'éducation pour la Nouvelle-Écosse qui constitue un système de soutien multi-niveaux (MTSS). À la lumière d'une étude de la recherche portant sur les écoles favorisant l'intégration de tous, le MTSS s'est révélé être hautement efficace (Batsche, 2014; Causton et Theoharis, 2014; Cusumano, Algozzine, et Algozzine, 2014; McIntosh et Goodman, 2016). Contrairement à la supposition de longue date selon laquelle l'intégration dans l'éducation dépend de *l'endroit où et d'avec qui* les élèves reçoivent leur éducation (Erevelles, 2011), le MTSS met beaucoup plus l'accent sur le fait d'offrir aux élèves des interventions dont l'intensité et la qualité leur permettent d'obtenir des résultats positifs (Batsche, 2014). L'intégration de la prévention, du repérage et des interventions précoces et les programmes et services fondés sur des données probantes adressés aux élèves qui en ont besoin font du MTSS un cadre unifié qui favorise la réussite de tous les élèves (McIntosh et Goodman, 2016). Ce système, qui est orienté par un leadeurship solide et axé sur la collaboration, comprend l'apport du changement majeur et à grande échelle à l'éducation publique que demandent de nombreux Néo-Écossais, en particulier un soutien plus important à l'enseignement et à l'apprentissage dans nos salles de classe.

Le cadre du MTSS pour la Nouvelle-Écosse est constitué de cinq composantes de base qui sont essentielles à la réussite de sa mise en œuvre :

1. Des ressources et un financement adéquats
2. Une formation pratique et spécialisée à l'intention du personnel
3. Des services interagences axés sur les élèves
4. Une forte collaboration entre la maison et l'école
5. Un cadre d'élaboration des politiques d'intégration dans l'éducation

Système de soutien multi-niveaux de la Nouvelle-Écosse



Réussite des élèves

La réussite des élèves ne doit pas être étroitement décrite comme la réussite d'épreuves normalisées en mathématiques, en lecture et en écriture. Elle comporte plutôt trois volets interreliés : l'apprentissage, le développement et le bien-être.

- **Apprentissage** : Les élèves acquièrent des connaissances, des capacités et des compétences dans diverses matières du programme d'études de base ainsi que dans des domaines d'apprentissage qui ne font pas partie du programme d'études de base, notamment des aptitudes à la vie quotidienne.

- **Développement** : Les élèves acquièrent des compétences sociales, émotionnelles et comportementales appropriées qui facilitent leur pleine appartenance et participation et leur plein apprentissage à l'école.

- **Bien-être** : Les élèves apprennent et adoptent des styles de vie sains qui favorisent leur croissance et leur développement physiques et mentaux.

Définition du terme « intégration dans l'éducation »

L'intégration dans l'éducation est une éducation publique qui favorise l'apprentissage, le développement et le bien-être de tous les élèves d'une manière équitable, efficiente et efficace. L'intégration dans l'éducation, c'est :

- **le droit de tous les élèves à une éducation de qualité** dans des communautés scolaires accueillantes qui appuient l'enseignement et l'apprentissage;

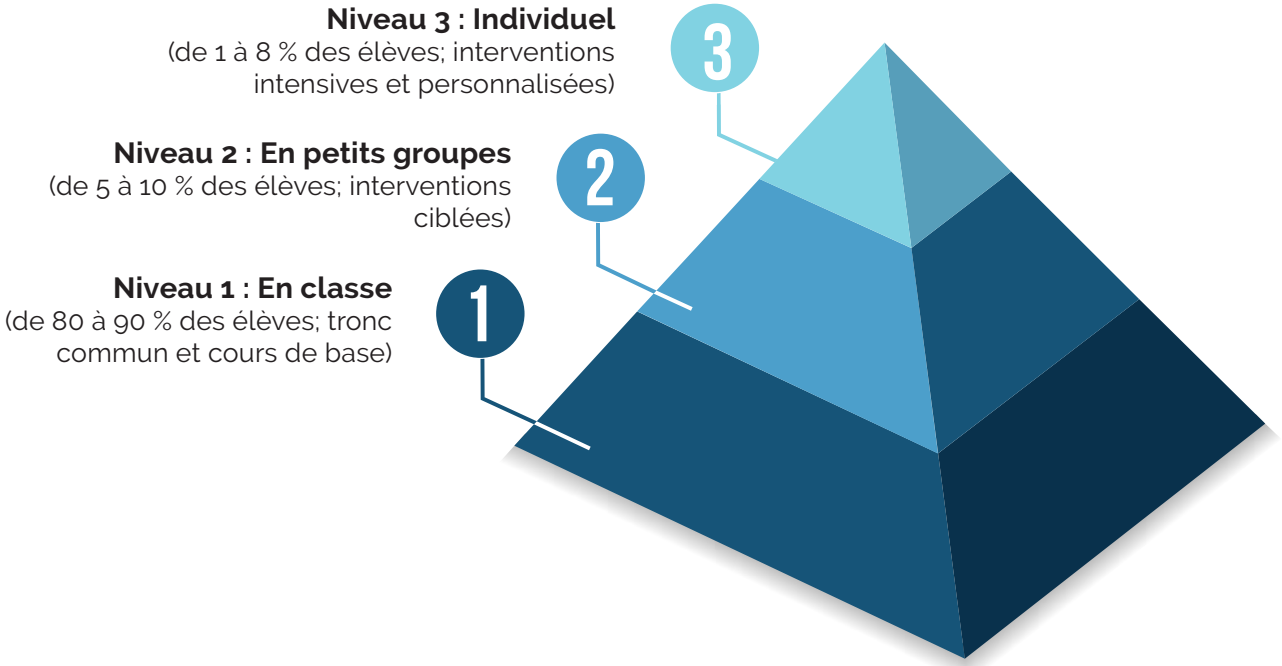
- **une approche axée sur les élèves et fondée sur les besoins** de prestation de programmes et de services éducatifs à tous les élèves grâce à une démarche axée sur la collaboration et le travail d'équipe qui accueille favorablement la pleine participation des parents;

- **un continuum multi-niveaux de programmes, de services et de contextes** qui va au delà des limites des stages et des programmes traditionnels afin de fournir à tous les élèves — y compris à ceux qui ont des besoins spéciaux — une évaluation, un enseignement, des interventions et des espaces d'apprentissage adaptés à leurs forces et besoins personnels;

- **des environnements propices à l'apprentissage** qui facilitent la pleine adhésion, la participation et l'apprentissage de tous les élèves;

- **des valeurs et croyances fondamentales** qui font respecter les intérêts des élèves dans les décisions en matière d'éducation, qui favorisent un accès équitable des élèves à des programmes et à des services d'éducation et qui respectent la diversité dans les communautés scolaires et y accordent de la valeur;
- **des politiques, pratiques et procédures fondées sur des données probantes** qui favorisent la réussite de tous les élèves;
- **un engagement à l'égard de l'excellence** en enseignement, en apprentissage et en leadeurship, qui facilite la tâche à tous les élèves et les habilite afin qu'ils puissent atteindre leur plein potentiel en tant qu'apprenants.

Systèmes de soutien multi-niveaux



Des systèmes de soutien multi-niveaux (MTSS) sont intégrés et répondent d'une manière coordonnée aux besoins scolaires et sur les plans du comportement et de la santé socioémotionnelle des élèves. Le MTSS vise principalement à offrir un enseignement et des interventions de grande qualité qui sont adaptés aux forces et aux besoins de chaque élève à des degrés d'intensité croissants. L'accent est également mis sur la prévention et le repérage et les interventions précoces afin que l'on puisse répondre aux besoins en apprentissage dès leur apparition. Grâce à l'intégration des services de soutien scolaire et sur les plans comportemental/socioémotionnel, de la santé mentale et des aptitudes à la vie quotidienne, le MTSS améliore l'efficience et l'efficacité des systèmes scolaires (Brown-Chidsey et Bickford, 2016; Kampwirth et Powers, 2016; McIntosh et Goodman, 2016).

Pour décrire la mise en œuvre de services de soutien multi-niveaux offerts dans un district scolaire de l'Alberta, Howery, McClellan et Pedersen-Bayus (2013) affirment que le modèle [traduction] « […] repose sur des bases solides et est fondé sur une croyance en la justice sociale et en la valeur de tous les enfants, sur un engagement à l'égard de l'intégration dans l'éducation, sur une compréhension du pouvoir des équipes et sur l'adoption d'un modèle de financement souple ». Ce sont des caractéristiques clés que nous approuvons.

Le MTSS comprend des modèles d'éducation fondés sur des données probantes qui dépendent des données, de la surveillance continue de la progression des élèves et d'une résolution de problèmes axée sur la collaboration pour intégrer une évaluation, un enseignement et des interventions scolaires, sur le plan du comportement et en santé socioémotionnelle. Les ressources régionales et scolaires sont organisées en fonction des besoins des élèves afin que l'on puisse s'assurer que ces derniers reçoivent les programmes éducatifs appropriés à trois niveaux de services et de soutien de plus en plus intenses.

Le MTSS est :

- **axé sur les élèves** — met l'accent sur l'intérêt de tous les élèves
- **fondé sur les besoins** — tient compte des besoins et des forces de tous les élèves
- **fondé sur des données probantes** — ancré dans la recherche actuelle
- **axé sur les résultats** — vise des résultats positifs pour tous les élèves
- **harmonisé** — intègre des initiatives de changement dans l'éducation publique
- **combiné** — regroupe tous les programmes, les services et les environnements éducatifs en un système unifié
- **adaptable** — conçu pour les milieux scolaires élémentaire, intermédiaire et secondaire
- **axé sur la prévention** — met l'accent sur la détection et les interventions précoces
- **étayé par des données** — processus décisionnel fondé sur des évaluations fréquentes de la progression des élèves
- **conçu pour tenir compte des différences culturelles** — représentatif de la diversité des élèves et tenant compte des besoins à cet égard
- **est axé sur la collaboration** — offre une approche de résolution de problèmes et de planification de programmes en équipe relativement aux programmes d'éducation des élèves qui incluent les parents en tant que partenaires à part entière

- **collectif** — facilite une planification, une responsabilité et un perfectionnement professionnel communs relativement aux programmes d'éducation des élèves chez enseignants ordinaires et spécialisés

- **efficace** — recourt à des pratiques éprouvées qui appuient l'enseignement, l'apprentissage et la réussite des élèves

- **équitable** — fournit à tous les élèves l'accès aux services de soutien dont ils ont besoin pour réussir

- **efficient** — met l'accent sur l'utilisation judicieuse des ressources, des infrastructures et des fonds publics (Brown-Chidsey et Bickford, 2016; Kampwirth et Powers, 2016; McIntosh et Goodman, 2016)

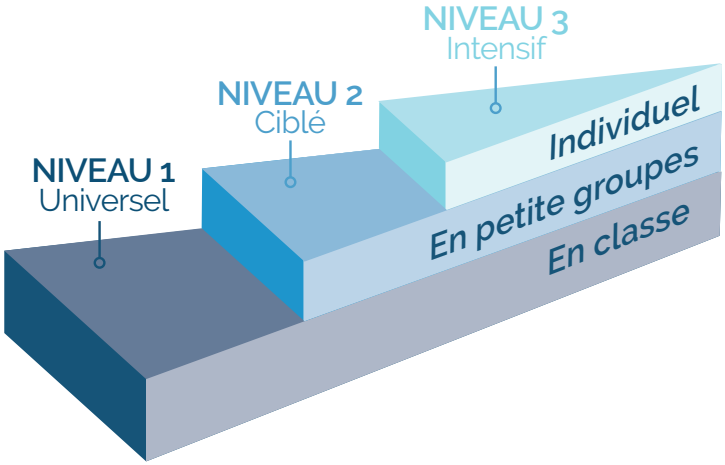
Le MTSS est alimenté par un perfectionnement professionnel continu offert aux enseignants, lequel est ponctuel, pratique et convivial. Ensemble, les enseignants ordinaires et spécialisés participent au perfectionnement professionnel afin d'apprendre à connaître des pratiques d'enseignement, d'évaluation et d'intervention qui favorisent la réussite des élèves. Grâce à l'intégration d'une évaluation, d'un enseignement et d'interventions assurés par des enseignants ordinaires et spécialisés et à l'adoption d'une approche d'équipe, le MTSS élimine les obstacles entre ces enseignants (Causton et Theoharis, 2014; Howery, McClellan et Pedersen-Bayus, 2013). Il encourage une approche d'enseignement, d'apprentissage et de soutien des élèves impliquant l'ensemble de l'école. En outre, le MTTS harmonise de multiples initiatives dans un cadre unifié, y compris les changements apportés au programme d'études, l'évaluation, les interventions, le financement, les ressources et le perfectionnement professionnel.

Grâce au MTSS, les élèves profitent d'un enseignement tenant compte des différences culturelles et du développement qui leur fournit un accès équitable au programme d'études. Ce système offre un enseignement en classe de grande qualité à tous les élèves du tronc commun. L'état de santé socioémotionnel et les comportements attendus partout dans l'école sont enseignés et renforcés. La véritable intégration sociale fait l'objet d'une promotion active tout au long de la journée d'école. On met l'accent sur la prévention grâce à une détection précoce des difficultés d'apprentissage et des problèmes de comportement (dès leur apparition) et à des interventions précoces à l'égard de ces difficultés et problèmes. Les données recueillies dans le cadre de l'évaluation continue de la progression des élèves éclairent les décisions relatives aux programmes.

Les élèves, les parents, les enseignants et les administrateurs sont tous appuyés par le MTSS. Les élèves reçoivent l'enseignement et font l'objet d'interventions qui encouragent leur réussite à l'école. Les parents participent de façon continue et significative au programme scolaire de leur enfant (Kampwirth et Powers, 2016). Les enseignants reçoivent du temps, du perfectionnement professionnel, des ressources et le soutien de spécialistes dans leur salle de classe. Les administrateurs scolaires et régionaux sont appuyés grâce à des ressources, à du

perfectionnement professionnel et à la collaboration de plusieurs ministères. La collaboration et la communication sont essentielles. Elles ont lieu à l'intérieur de l'école, entre la maison et l'école et entre l'école et les ministères qui fournissent leur appui. Les décisions sont prises dans l'intérêt de l'élève, au moyen d'un processus axé sur la collaboration et sur la résolution de problèmes qui inclut les enseignants ordinaires et spécialisés, les parents, les administrateurs scolaires et, s'il y a lieu, les élèves et des spécialistes professionnels externes (Brown-Chidsey et Bickford, 2016; Kampwirth et Powers, 2016; McIntosh et Goodman, 2016).

Un système souple qui tient compte des besoins des élèves



Les trois niveaux du MTSS offrent aux élèves une évaluation, un enseignement et des interventions à des degrés d'intensité croissants. Le tronc commun et l'enseignement de base offerts au niveau 1 forment le fondement de l'apprentissage pour tous les élèves. Le terme « tronc commun » désigne le programme d'études provincial, qu'on appelle en Nouvelle-Écosse les Programmes des écoles publiques (PEP). Les PEP font actuellement l'objet d'une révision et d'une mise à jour. Ils sont une composante clé intégrée dans le MTSS. Dans le cadre des interventions aux niveaux 2 et 3, qui renforcent les bases solides du programme d'études, on offre des programmes, des services et des interventions complémentaires. De nombreux élèves n'ont besoin que du soutien de niveau 1 pour réussir à terminer leurs études. Toutefois, d'autres élèves, notamment ceux qui ont des besoins spéciaux, pourraient aussi avoir besoin des mesures de soutien offertes aux niveaux 2 et 3 à diverses étapes de leur scolarité (Brown-Chidsey et Bickford, 2016; Kampwirth et Powers, 2016; McIntosh et Goodman, 2016). Ces niveaux souples ne sont ni complètement séparés ni fixes. Les trois forment plutôt un continuum souple et interrelié de mesures de soutien sur les plans de la scolarité, du comportement et de la santé socioémotionnelle dans les trois contextes suivants :

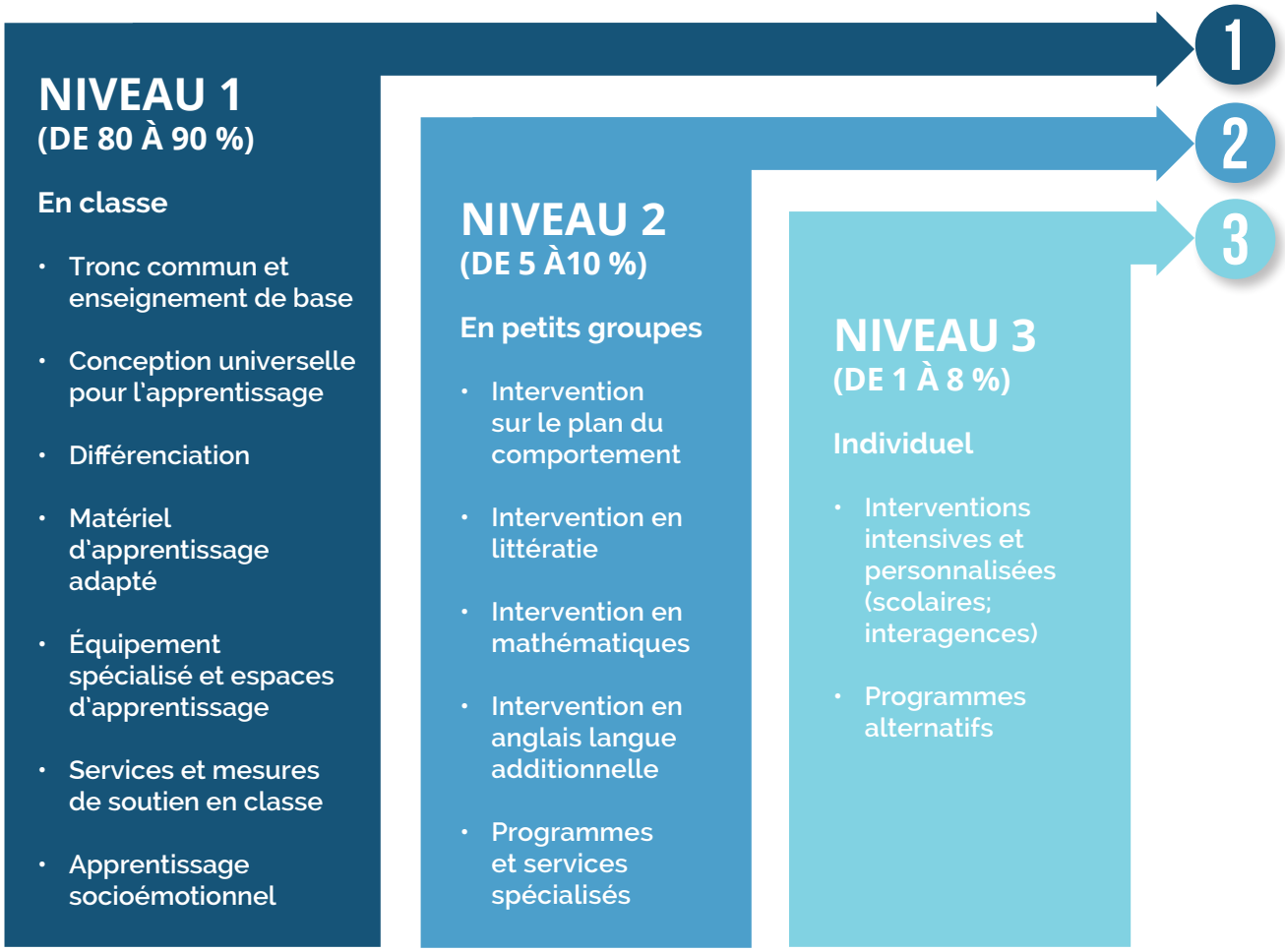
1. en classe : troc commun et cours de base universels offerts à tous les élèves
2. en petits groupes : interventions complémentaires à l'intention de certains élèves
3. individuel : interventions intensives auprès d'un petit pourcentage d'élèves

NIVEAU 1 : À ce niveau, on emploie des méthodes d'enseignement de grande qualité et fondées sur des données probantes pour instruire tous les élèves du tronc commun et leur offrir une formation solide pour l'acquisition de compétences scolaires, socioémotionnelles et comportementales. La recherche montre qu'environ 80 à 90 % des élèves devraient connaître du succès grâce au tronc commun. La prévention, de même que le repérage et les interventions précoces, est cruciale au niveau 1. Les enseignants surveillent attentivement et continuellement la progression des élèves afin de repérer les problèmes liés à la scolarité, au comportement et à la santé mentale et socioémotionnelle et de les régler dès leur apparition. Au niveau 1, les élèves acquièrent des connaissances, des capacités et des compétences en littératie, en mathématiques et dans d'autres matières en compagnie de leurs pairs et dans des environnements propices à l'apprentissage qui encouragent leur mobilisation, leur participation et leur apprentissage. Les enseignants ont recours à des méthodes d'enseignement, des stratégies d'évaluation, des activités pédagogiques et du matériel d'apprentissage divers. Ils modifient l'enseignement en classe en réaction aux diverses forces et aux divers besoins, champs d'intérêt et styles d'apprentissage des élèves. **Le tronc commun et les cours de base du niveau 1 sont le fondement de programmes pédagogiques destinés à tous les élèves, y compris ceux qui accèdent aux interventions des niveaux 2 et 3**. Les enseignants ordinaires et spécialisés contribuent à l'enseignement des matières du tronc commun et de l'enseignement en classe. Les élèves et les enseignants ordinaires profitent des services de spécialistes qui sont fournis en classe (Brown-Chidsey et Bickford, 2016; McIntosh et Goodman, 2016; McIntosh, MacKay, Andreou, Brown, Mathews, Gietz et Bennett, 2011).

NIVEAU 2 : Les élèves qui sont à risque de ne pas répondre aux attentes correspondant à leur niveau scolaire font l'objet d'interventions ciblées et fondées sur des données probantes visant des problèmes particuliers liés à la scolarité, au comportement et à la santé mentale et socioémotionnels. Les recherches indiquent qu'environ 5 à 10 % des élèves ont besoin de mesures de soutien au niveau 2 en plus de l'enseignement des matières du tronc commun et des cours de base qu'ils continuent de recevoir dans leur salle de classe. L'établissement du calendrier des cours et des interventions de niveaux 1 et 2 est coordonné entre les enseignants ordinaires et spécialisés. Cette coordination réduit au minimum les perturbations dans l'apprentissage et maximise la réussite des élèves. Au niveau 2, les élèves mettent en pratique que les compétences comportementales, en matière de santé mentale et socioémotionnelles qu'ils acquièrent en classe. On leur enseigne également de nouvelles compétences en littératie, en mathématiques, en matière de comportement et dans d'autres matières, qui sont adaptées à leurs besoins. Les interventions sont adaptées continuellement en fonction de la progression des élèves, laquelle fait l'objet d'une surveillance attentive visant à déterminer si les interventions fonctionnent. Les données des évaluations éclairent les décisions relatives aux programmes prises pour chaque élève. Des enseignants et/ou des spécialistes en éducation qualifiés en interventions ciblées sur les plans de la scolarité, du comportement et de la santé mentale et socioémotionnelle interviennent auprès des élèves à l'intérieur et à l'extérieur de

la salle de classe (McIntosh et Goodman, 2016; McIntosh, MacKay, Andreou, Brown, Mathews, Gietz et Bennett, 2011).

NIVEAU 3 : Environ 1 à 8 % des élèves ont besoin de faire l'objet d'interventions intensives et personnalisées afin de répondre à des besoins graves et persistants liés à la scolarité, au comportement et à la santé mentale et socioémotionnelle ou d'ordre médical. Si possible, ces élèves continuent d'accéder au tronc commun et aux cours de base du niveau 1. La fréquence, l'intensité, le calendrier, l'environnement et la durée des interventions intensives de niveau 3 sont déterminés en fonction des besoins de chaque élève. À ce niveau, on effectue des interventions intensives, quotidiennes et fondées sur la recherche auprès de petits groupes de un à cinq élèves sur des périodes prolongées. Certains élèves, y compris ceux qui ont des besoins graves et complexes, pourraient requérir des interventions et des traitements intensifs offerts par des spécialistes professionnels d'autres ministères, y compris des professionnels de la santé. Dans certains cas, les élèves ayant des besoins graves et complexes sont le mieux servis pendant une période donnée par des programmes et des services interagences intensifs offerts dans des établissements scolaires, de soins de santé ou communautaires spécialisés. Les interventions de niveau 3 sont effectuées par des éducateurs et des spécialistes qui sont qualifiés en interventions intensives et personnalisées auprès d'élèves qui en ont besoin (McIntosh et Goodman, 2016; McIntosh, MacKay, Andreou, Brown, Mathews, Gietz et Bennett, 2011).



NIVEAU 1 : En classe — Mesures de soutien universelles

a. **Le tronc commun** est le programme d'études provincial (ou les Programmes des écoles publiques), qui comprend toutes les matières et tous les cours enseignés dans les écoles publiques de la Nouvelle-Écosse. Il comprend le contenu des cours, les ressources pédagogiques et les points de repère pour l'apprentissage des élèves à chaque niveau scolaire. Les cours de base du MTSS font l'objet d'un enseignement de grande qualité et fondé sur des données probantes des matières du tronc commun; cet enseignement est axé sur les élèves, stimulant et adapté au stade de développement, et il tient compte des différences culturelles. Le tronc commun et les cours de base forment la base de l'éducation publique et fournissent à tous les élèves de solides connaissances de base dans les matières enseignées à chaque niveau scolaire (Brown-Chidsey et Bickford, 2016).

b. **La conception universelle de l'apprentissage (UDL)** est la conception d'installations scolaires, d'équipement, de programmes d'études, d'évaluations et de matériel

pédagogique adaptés à tous les élèves et leur procurant un accès égal à l'apprentissage. L'UDL est une fonction essentielle du tronc commun qui tient compte des besoins des élèves. Les écoles qui l'offrent possèdent une flexibilité et une adaptabilité intégrées leur permettant de répondre à divers besoins et de prendre des mesures d'adaptation à l'égard de tous les apprenants lorsque les installations scolaires, l'équipement, les programmes d'études, les évaluations et le matériel pédagogique sont facilement accessibles et utilisables par tout le monde, les écoles deviennent plus favorables à l'intégration de tous par définition (Howery, McClellan et Pedersen-Bayus, 2013; Towle, 2015).

c. **La différenciation** est une approche d'enseignement axée sur les élèves. Les enseignants tiennent compte des différences au chapitre des champs d'intérêt, des styles d'apprentissages, des aptitudes et de la préparation à l'apprentissage des élèves en enseignant la même notion de diverses manières; en fournissant aux élèves diverses ressources et activités d'apprentissage; en créant des environnements propices à l'apprentissage; et en offrant aux élèves diverses options pour faire la démonstration de ce qu'ils ont appris. Cette approche souple personnalise l'enseignement et en classe et fournit aux élèves divers moyens d'apprendre et de connaître du succès (Brown-Chidsey et Bickford, 2016; Causton et Theoharis, 2014).

d. **Le matériel d'apprentissage adapté** est constitué de ressources adaptées afin de répondre aux divers besoins des élèves. Il facilite la participation et l'apprentissage de tous les élèves en classe. Par exemple, les livres peuvent être adaptés de diverses manières afin de les rendre plus accessibles aux élèves ayant des capacités différentes. Les livres adaptés se présentent sous diverses formes et possèdent un vaste éventail de caractéristiques, y compris les livres audios, les gros caractères, le braille, un contraste d'impression élevé, un vocabulaire simplifié, des effets sonores, des odeurs ou des couvertures et des pages faciles à saisir (Causton et Theoharis, 2014). Le nouveau programme d'études provincial requerra une banque facilement accessible de textes, de ressources d'apprentissage et de matériel pédagogique adaptés afin d'aider les élèves et les enseignants et rendre le programme d'études le plus accessible possible pour tous.

e. **L'équipement spécialisé et les espaces d'apprentissage** sont des mesures de soutien en classe qui permettent aux élèves d'accéder au programme d'études, de participer aux activités d'apprentissage et d'interagir avec leur enseignant et leurs compagnons de classe. L'équipement spécialisé pourrait comprendre des aides à la mobilité (marchettes, fauteuils roulants), des meubles adaptés (bureaux, tables, chaises), la technologie fonctionnelle (matériel et logiciels adaptés), un éclairage modifié et/ou des systèmes d'amplification sonore. Les espaces d'apprentissage spécialisés sont créés à l'intérieur des salles de classe et partout dans les écoles afin d'accueillir l'équipement spécialisé et/ou de permettre l'enseignement individuel et d'offrir des milieux de petits groupes ou des environnements d'apprentissage tranquilles (Smith, Polloway, Patton, Dowdy et McIntyre, 2012).

f. **Les services et mesures de soutien en classe** appuient l'enseignement et l'apprentissage et sont offerts par des spécialistes professionnels et des auxiliaires d'enseignement, y compris des aides-enseignants, des spécialistes du comportement, des spécialistes de la lecture, des enseignants-ressources et d'autres membres du personnel scolaires, régionaux et interagences. La prestation de services en salle de classe permet aux psychologues

scolaires, aux orthophonistes, aux conseillers d'orientation et aux autres spécialistes de travailler directement auprès des élèves et d'aider les enseignants à répondre aux besoins de ces derniers (Causton et Theoharis, 2014).

g. **Les programmes d'apprentissage socioémotionnel** sont des programmes fondés sur des données probantes qui enseignent aux élèves comment développer, surveiller et maîtriser leurs sentiments, leurs actes et leurs comportements. Les élèves apprennent comment reconnaître et gérer leurs émotions, montrer qu'ils se soucient et se préoccupent des autres, se fixer et atteindre des buts personnels, nouer et maintenir des relations positives, faire des choix responsables et faire face adéquatement à des situations difficiles. Ces programmes encouragent le développement de la conscience de soi, de l'autogestion, de l'empathie, de l'aptitude à communiquer et de la capacité de travailler avec les autres des élèves (Greenberg, Weissberg, O'Brien, Zins, Fredericks, Resnik et Elias, 2003). Ainsi, ils favorisent la véritable intégration sociale.

NIVEAU 2 : En petits groupes — Interventions ciblées

a. **Le soutien sur le plan du comportement** comprend une évaluation, un enseignement et des interventions sur le plan du comportement qui sont fondés sur des données probantes et qui aident les élèves à améliorer la surveillance et la maîtrise de leur comportement. Les élèves pourraient avoir besoin d'un soutien sur le plan du comportement parce qu'ils affichent des comportements appropriés qui font obstacle à leur apprentissage et à celui d'autres élèves. Ils pourraient commencer à éprouver des difficultés émotionnelles; leur champ d'attention pourrait être limité en classe, ou bien ils pourraient avoir de la difficulté à organiser et à terminer leur travail. Les élèves pourraient profiter de bilans quotidiens, de séances de groupe de counseling/renforcement des compétences, de pauses prévues durant la journée, d'horaires visuels, de systèmes de récompenses, d'histoires sociales ou d'aides organisationnelles. Ils pourraient également apprendre des techniques de relaxation, des stratégies d'adaptation et des méthodes d'autorégulation de leur comportement à l'école et dans d'autres milieux. Les élèves s'exercent également à adopter les comportements positifs qu'ils apprennent en classe et acquièrent de nouvelles compétences qui facilitent l'adoption d'un comportement approprié à l'école, à la maison et dans la collectivité (McIntosh et Goodman, 2016).

b. **Le soutien en littératie** comprend une évaluation de l'alphabétisme ainsi qu'un enseignement et des interventions en littératie ciblés et fondés sur des données probantes qui portent sur les capacités de lecture et d'écriture de base en ce qui a trait à la conscience phonologique, au vocabulaire, à l'aisance, à la compréhension, à l'épellation et à la rédaction. Des compétences en littératie particulières sont enseignées en fonction des besoins cernés, à l'aide de stratégies d'enseignement et d'interventions éprouvées. Le soutien en littératie offre des occasions de l'exercer et de renforcer les compétences en littératie enseignées en classe, tout en apprenant de nouvelles compétences. Un enseignement ciblé, des interactions et une rétroaction régulières entre l'enseignant et l'élève et une surveillance continue de la progression de ce dernier favorisent l'acquisition de compétences en littératie (Smith, Polloway, Patton, Dowdy et McIntyre, 2012).

c. **Le soutien en mathématiques** comprend une évaluation des apprentissages dans cette matière ainsi qu'un enseignement et des interventions ciblés et fondés sur des données probantes à l'intention des élèves qui ont besoin de maîtriser des compétences relatives au sens des chiffres et des nombres, aux opérations (addition, soustraction, multiplication et division), à la résolution de problèmes, à la ma mesure et à l'estimation. Un peu comme dans le cas des autres niveaux, le soutien en mathématiques de niveau 2 renforce les apprentissages en classe et enseigne de nouvelles compétences grâce à un enseignement direct, un apprentissage par la pratique, à plusieurs occasions de s'exercer, à une rétroaction continuelle et à une surveillance continue. Les interventions ciblées aident les élèves à réduire les lacunes au chapitre de leurs apprentissages en mathématiques (Smith, Polloway, Patton, Dowdy et McIntyre, 2012).

d. **Le soutien en anglais langue additionnelle** comprend une évaluation, un enseignement et des interventions ciblées et fondées sur des données probantes à l'intention des élèves qui apprennent l'anglais comme langue additionnelle. Une fois que les besoins en apprentissage de la langue sont cernés, les élèves font l'objet d'interventions ciblées à l'égard de diverses compétences linguistiques, y compris la connaissance de l'alphabet, l'acquisition du vocabulaire, la compréhension de la langue, les compétences en conversation et/ou l'aisance dans l'expression orale, dans la lecture et dans l'écriture. On renforce les compétences linguistiques qui ont été enseignées aux élèves en classe, et on leur en enseigne d'autres. Les enseignants ont recours à des stratégies d'enseignement, à des activités et à des ressources d'apprentissage interactives pour établir un modèle et enseigner l'anglais. Ils encouragent les élèves à mettre en pratique leurs compétences linguistiques à la maison, à l'école et dans la collectivité. Ils surveillent continuellement les progrès et adressent aux élèves une rétroaction continuelle sur leurs apprentissages linguistiques (Brown-Chidsey et Bickford, 2016).

e. **Les programmes et services spécialisés** comprennent des évaluations et interventions ciblées et fondées sur des données probantes qui sont offertes aux élèves par des spécialistes. Ces programmes et services spécialisés encouragent l'acquisition de compétences scolaires, socioémotionnelles et comportementales et d'aptitudes à communiquer qui sont essentielles à la réussite des élèves. Voici certaines des interventions du niveau 2 :

- des traitements orthophoniques fournis par des orthophonistes
- des programmes d'enseignement d'aptitudes sociales animés par des conseillers d'orientation et d'autres intervenants
- des services de counseling et d'autres services de soutien offerts par des psychologues scolaires
- des programmes pour les élèves ayant des troubles d'apprentissage offerts par des spécialistes en la matière
- des cours d'acquisition d'aptitudes à la vie quotidienne donnés par des enseignants en centre d'apprentissage

- des programmes d'intervention sur le plan du comportement offerts par des spécialistes en la matière
- des programmes d'intervention auprès des élèves autistes offerts par des spécialistes de l'autisme
- des interventions en littératie et en mathématiques effectuées par des responsables de l'encadrement dans ces matières
- de l'enrichissement offert par les enseignants ordinaires et/ou spécialisés (selon Causton et Theoharis, 2014 et Kampwirth et Powers, 2016)

NIVEAU 3 : Services de soutien intensifs et personnalisés

a. **Les interventions intensives et personnalisées** sont des services de soutien concentrés et intensifs qui sont constamment mis en œuvre par des professionnels spécialisés pendant toute leur durée. De façon générale, ces interventions complètes et soutenues sont offertes quotidiennement, pendant au moins une heure, sur des tranches de temps prolongées. Elles sont assurées par des spécialistes de l'éducation et/ou des spécialistes professionnels interagences dans divers contextes. Les paramètres précis des interventions sont déterminés en fonction des besoins de l'élève.

   Les élèves ayant des besoins complexes ont souvent plusieurs problèmes graves et persistants qui se chevauchent, comme des problèmes concomitants de comportement, de santé mentale ou de communication. Afin de régler ces multiples problèmes, des interventions intensives sont effectuées par des spécialistes en éducation, dans les écoles, et/ou par des spécialistes professionnels externes, dans les établissements scolaires, de soins de santé ou autres. Les décisions concernant les programmes, les services et les milieux les plus appropriés pour un élève sont fondées sur les forces et les besoins qui lui sont propres, sur le type de service de soutien requis pour répondre à ses besoins et sur le milieu qui convient le mieux à la prestation des services de soutien.

   Dans certains cas, les besoins graves et persistants de l'élève dans les domaines du comportement, de la santé mentale et de la communication ou ses problèmes de santé chroniques pourraient requérir la prestation mixte d'un soutien, de programmes et de services intensifs par plusieurs ministères. Il pourrait notamment s'agir de programmes de traitement intensifs en milieu hospitalier et en consultation externe offerts dans des établissements de soins de santé. Dans ces cas là, une collaboration interagences et une prestation de services axées sur les élèves sont essentielles afin que ces derniers et leur famille reçoivent les services de soutien nécessaires.

b. **Les programmes alternatifs** sont conçus, organisés et exécutés dans le but d'offrir des programmes appropriés aux élèves fréquentant les écoles intermédiaires et secondaires (premier et deuxième cycles) qui connaissent de graves difficultés en ce qui a trait à l'assiduité scolaire, à la participation, au comportement, à la santé mentale et/ou à l'apprentissage, lesquelles exigent des mesures de soutien personnalisées au delà des niveaux 1 et 2. Ces élèves présentent souvent un risque accru de décrochage scolaire. Ils ont besoin de programmes éducatifs novateurs qui les font participer activement à l'apprentissage, encouragent le développement socioémotionnel, préconisent l'adoption d'un comportement positif, favorisent la santé physique et mentale, remédient aux difficultés d'apprentissage particulières et fournissent aux élèves les services de soutien dont ils ont besoin pour réussir à se présenter, participer et connaître du succès à l'école. Les programmes alternatifs offrent aux élèves qui sont devenus désintéressés ou qui ont pris du retard dans leurs études la possibilité de renouer avec l'école et de connaître le succès.

   Les programmes alternatifs se caractérisent par des classes de petite taille, des horaires flexibles et des relations de travail étroites entre les élèves et les enseignants dans une ambiance communautaire tissée serrée. Ces programmes facilitent un apprentissage par la pratique de diverses manières, notamment grâce à des cours donnés dehors, à l'orientation et à l'exploration professionnelles, aux programmes de santé personnelle et de mise en forme et à l'enseignement d'aptitudes à la vie quotidienne pratiques. Selon les besoins propres aux élèves et leur niveau scolaire, les programmes alternatifs pourraient être offerts en tant que programmes autonomes dans des salles de classe modifiées : un modèle d'école dans une école qui occupe une section distincte de l'immeuble; ou une école alternative qui est exploitée de façon indépendante dans une école ou dans un établissement communautaire désigné. Les élèves qui participent aux programmes alternatifs pourraient faire l'objet de mesures d'adaptation, de modifications et/ou d'un plan éducatif personnalisé. Le but est de permettre aux élèves d'obtenir leur diplôme d'études secondaires et d'entreprendre des études postsecondaires ou d'intégrer le marché du travail (Smith, Polloway, Patton, Dowdy et McIntyre, 2012). Actuellement, la Nouvelle-Écosse

Éducation spéciale et MTSS

L'éducation spéciale est ancrée dans le modèle de MTSS de la Nouvelle-Écosse de plusieurs manières, notamment le processus remanié de planification de programme et les choix étendus de programmes personnalisés. Afin de nous assurer que les élèves de la Nouvelle-Écosse qui ont des besoins spéciaux reçoivent les programmes éducatifs qui leur conviennent, nous renforçons et élargissons les services de soutien grâce à la création d'un cadre complet d'élaboration des politiques d'intégration dans l'éducation qui comprend ce qui suit :

- une nouvelle politique sur l'intégration dans l'éducation qui remplacera les politiques actuelles de la province et des conseils scolaires concernant l'éducation spéciale

- une nouvelle politique sur les écoles sécuritaires qui favorisent l'intégration, laquelle remplacera l'actuel code de conduite dans les écoles provinciales

- de nouvelles lignes directrices pour les aides-enseignants qui remplaceront les lignes directrices actuelles
- une nouvelle entente entre les agences concernant la prestation de services interministériels aux élèves des écoles publiques
- des lignes directrices relatives au soutien comportemental dans le cadre d'une stratégie provinciale de soutien sur le plan du comportement pour les écoles de la Nouvelle-Écosse
- des lignes directrices relatives au soutien en santé mentale, dans le cadre d'une stratégie provinciale pour la santé mentale dans les écoles de la Nouvelle-Écosse
- des lignes directrices relatives à l'éducation des autistes, dans le cadre d'une stratégie provinciale pour les autistes fréquentant les écoles de la Nouvelle-Écosse

Les détails du cadre d'élaboration des politiques d'intégration dans l'éducation sont présentés dans la section 7. Toutefois, afin d'illustrer le lien entre l'éducation spéciale et le MTSS, trois éléments de ce cadre sont décrits plus bas :

a. Liste des besoins spéciaux
b. Plus grand choix de programmes personnalisés
c. Processus de planification de programme simplifié

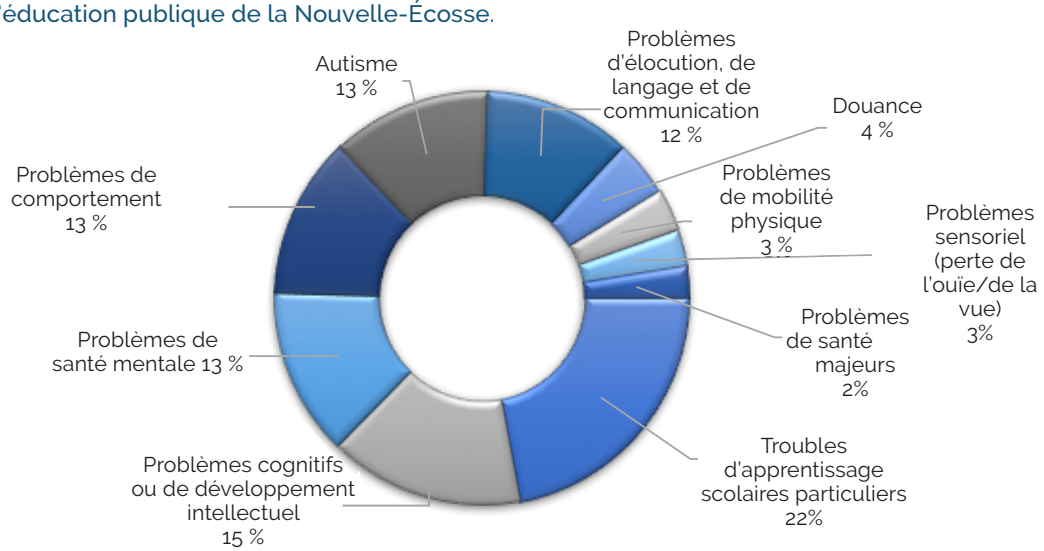
a. Liste des besoins spéciaux

L'une des principales constatations de la commission est que le cadre stratégique actuel pour l'éducation spéciale ne reflète plus les besoins des élèves de la Nouvelle-Écosse. Par exemple, la liste des besoins spéciaux figurant dans la Politique en matière d'éducation spéciale de la province ne reflète pas pleinement les besoins changeants et nouveaux des élèves. Par conséquent, l'établissement d'une nouvelle liste plus longue des besoins spéciaux qui reflète la grande portée des problèmes que vivent actuellement les élèves et les liens entre ces problèmes est un des points de départ pour le changement.

Plus du tiers (36 %) des parents qui ont répondu à notre sondage en ligne ont déclaré qu'ils avaient dans le système d'éducation public un enfant présentant des besoins faisant partie du vaste éventail de besoins spéciaux présenté plus bas.

ENFANTS AYANT DES BESOINS SPÉCIAUX

Le tiers (36 %) des parents ont indiqué qu'ils avaient un enfant ayant des besoins spéciaux dans le système d'éducation publique de la Nouvelle-Écosse.



Nous avons mis à jour la liste des besoins spéciaux afin qu'elle reflète les besoins actuels des élèves.

- Troubles spécifiques d'apprentissage
- TDAH
- Problème de santé chronique
- Trouble du spectre de l'autisme (TSA)
- Trouble lié aux émotions, à la santé mentale et/ou au comportement
- Trouble de l'élocution/du langage/de la communication
- Perte de la vue
- Perte de l'ouïe
- Surdi-cécité
- Incapacité physique/handicap moteur
- Déficience intellectuelle
- Lésion cérébrale acquise
- Handicaps multiples/besoins complexes
- Douance

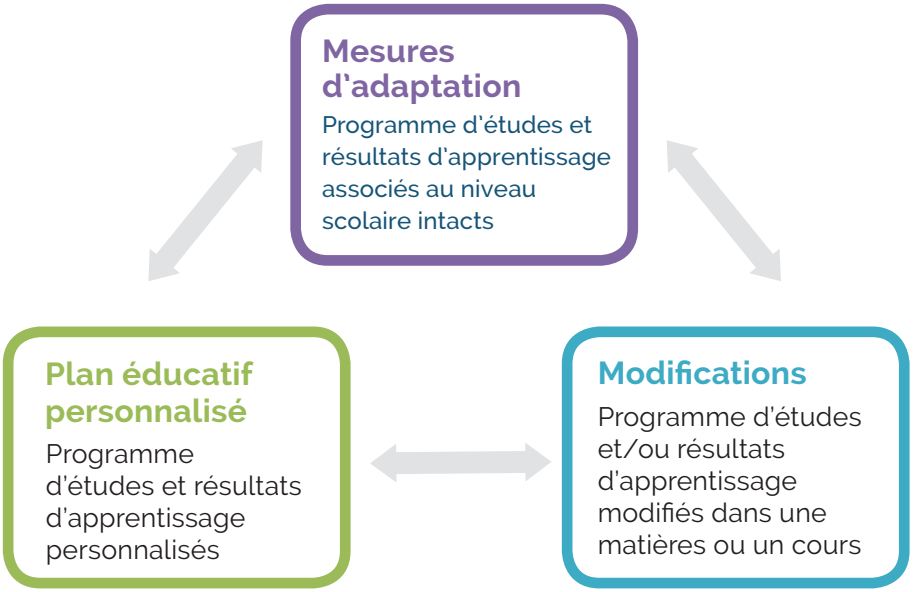
Les besoins spéciaux sont pertinents par rapport à la conception de programmes pour les élèves dans le MTSS. Toutefois, même s'ils sont informatifs dans une certaine mesure, les besoins spéciaux diagnostiqués ne permettent pas d'établir des profils d'apprentissage personnalisés et détaillés des forces et des besoins qui sont essentiels pour orienter le programme scolaire des élèves. Chaque élève est unique, et ceux qui ont les mêmes besoins spéciaux pourraient présenter des forces et des besoins très différents. De plus, il faut faire très attention pour éviter d'étiqueter les élèves en fonction de leurs besoins spéciaux (Causton et Theoharis, 2014).

b. Plus grand choix de programmes personnalisés

Les deux choix de programmes personnalisés offerts dans les écoles de la Nouvelle-Écosse sont des adaptations et des plans de programme individualisés (PPI). Même s'ils sont en place depuis plus de 20 ans, beaucoup de confusion, d'incohérences et d'insatisfaction entourent les adaptations et les PPI, selon les propos que nous avons nous-mêmes entendus d'un bout à l'autre de la province. Les élèves ont affirmé qu'ils étaient rarement inclus dans la planification des programmes et que, souvent, ils ne comprenaient pas pleinement ce que signifiait le fait d'être visé par un PPI. Les parents nous ont dit qu'ils se sentaient parfois intimidés par le cadre des rencontres de planification de programme, qu'ils avaient de la difficulté à suivre le jargon relatif aux adaptations et aux PPI et qu'ils ne comprenaient pas toujours toutes les conséquences des PPI. Ils nous ont également fait part de leur frustration à l'égard d'adaptations et de PPI qui avaient été rédigés, mais qui n'étaient pas mis en œuvre. Les enseignants ont déclaré se sentir débordés par le nombre excessif de rencontres, par la quantité excessive de travail administratif et par le temps requis pour élaborer et mettre en œuvre des adaptations et des PPI. Ils ont précisé que le temps d'enseignement était grugé par des tâches administratives et liées à la tenue de documents, y compris la saisie de renseignements dans les dossiers électroniques des élèves, dans le réseau des technologies pour l'amélioration de l'éducation (TIENET). Ils nous ont également dit que, malgré tous leurs efforts, ils n'arrivent pas à mettre en œuvre pleinement le nombre croissant d'adaptations et de PPI, surtout dans les classes complexes où les besoins des élèves sont multiples.

En plus de ces problèmes majeurs, les adaptations et les PPI n'offrent pas de choix de programmes médians pour les élèves qui ont besoin d'aide ou d'enrichissement dans au moins une matière ou un cours à l'école. À la lumière des incohérences et de la confusion entourant les adaptations et les PPI et du manque de choix de programmes entre les deux, nous sommes en faveur d'un changement au chapitre de la terminologie et des options. Les trois choix suivants seront offerts : les mesures d'adaptation, les modifications et les plans éducatifs personnalisés qui comportent des termes, des procédures et des modèles clairement définis facilitant une mise en œuvre uniforme à l'échelle de la province. Les mesures d'adaptation s'adressent aux élèves qui peuvent réussir dans le programme d'études de leur niveau scolaire et obtenir les résultats en apprentissage correspondant à leur niveau scolaire s'ils reçoivent du soutien. Les modifications s'adressent aux élèves qui ont besoin que le programme d'études et/ou les résultats d'apprentissage de leur niveau scolaire soient modifiés dans une matière ou un cours particulier. Les plans éducatifs personnalisés s'adressent au petit pourcentage d'élèves qui ont besoin de leurs propres programme d'études et résultats d'apprentissage.

Plus grand choix de programmes personnalisés



Les mesures d'adaptation sont des services de soutien dont les élèves **ont besoin** pour terminer avec succès le programme de leur niveau scolaire. Parmi les exemples de mesures d'adaptation, mentionnons du temps supplémentaire pour terminer les devoirs et les examens, l'accès à de l'équipement et à des espaces d'apprentissage spécialisés ou la technologie fonctionnelle. Les mesures d'adaptation sont sélectionnées et mises en œuvre dans le but de répondre aux besoins particuliers cernés chez les élèves. Elles ne modifient pas le programme d'études du niveau scolaire : les élèves apprennent le même contenu pédagogique et obtiennent les mêmes résultats d'apprentissage que leurs compagnons de classe. Les mesures d'adaptation sont limitées aux services de soutien qui sont nécessaires à la réussite des élèves. Dans le cas de certains élèves, elles pourraient être éliminées graduellement au fil du temps, à mesure que l'élève devient un apprenant plus indépendant.

On confond parfois les mesures d'adaptation avec la différenciation et/ou le bon enseignement. Même si ces méthodes favorisent toutes la réussite des élèves, elles sont distinctes. Les mesures d'adaptation sont des services de soutien individuel qui permettent aux élèves de répondre aux attentes associées à leur niveau scolaire. La différenciation est un enseignement souple et personnalisé qui répond aux divers besoins des élèves et qui tient compte de leur style d'apprentissage et de leurs champs d'intérêt. Le bon enseignement consiste en un enseignement en classe captivant et stimulant qui est axé sur les élèves, renforcé par une solide gestion de la classe et offert dans des environnements propices à l'apprentissage. Les mesures d'adaptation sont :

- élaborées et mises en œuvre dans le cadre de la planification du programme;
- consignées dans le dossier scolaire des élèves;

- incluses dans les rapports d'étape (bulletins) des élèves;
- offertes au moment où les élèves effectuent la transition d'un niveau à un autre et d'une école à une autre;
- surveillées régulièrement et modifiées en fonction des progrès des élèves.

Les modifications sont des changements apportés au programme d'études et/ou aux résultats d'apprentissage propres au niveau scolaire, lesquels répondent à des besoins particuliers en apprentissage qui ont été cernés. Elles peuvent être apportées dans le but d'aider des élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou d'offrir de l'enrichissement à des élèves qui sont doués. Parmi les exemples de modification, mentionnons des résultats d'apprentissage réduits, des examens et des devoirs moins longs, ou bien des résultats d'apprentissage, des activités et des devoirs enrichis. L'ajout du choix de programmes que sont les modifications permettra à davantage d'élèves de recevoir des cours enrichis, et moins d'élèves pourraient avoir besoin d'un plan éducatif personnalisé. Les modifications sont :

- élaborées et mises en œuvre dans le cadre de la planification du programme;
- consignées dans le dossier scolaire des élèves;
- incluses dans les rapports d'étape (bulletins) des élèves;
- offertes au moment où les élèves effectuent la transition d'un niveau à un autre et d'une école à une autre;
- surveillées régulièrement et modifiées en fonction des progrès des élèves.

Les plans éducatifs personnalisés sont élaborés à l'intention du petit pourcentage d'élèves qui ont besoin d'un programme d'études et de résultats d'apprentissage personnalisés en raison de l'importance de leurs difficultés d'apprentissage et de leurs problèmes de comportement, de développement et d'ordre sensoriel et/ou médical. Une évaluation, un enseignement et des stratégies d'intervention fondés sur des données probantes sont mis en œuvre en tenant compte du profil de forces et de besoins propres à l'élève. Les plans éducatifs personnalisés sont des documents évolutifs qui sont continuellement modifiés en fonction de la progression de l'élève, à mesure qu'il obtient ses résultats d'apprentissage personnalisés. Ces plans comprennent ce qui suit :

- un profil des forces et des besoins de l'élève;
- des résultats d'apprentissage personnalisés et mesurables;
- les services de soutien précis dont l'élève a besoin pour obtenir ses résultats d'apprentissage (p. ex. des programmes, des services, des milieux, des cours, des interventions, de l'équipement spécialisé et des espaces d'apprentissage);
- les rôles et les responsabilités des éducateurs, des parents et, s'il y a lieu, des élèves;

- les processus à suivre pour assurer la surveillance, effectuer les évaluations, rendre des comptes et adapter le plan éducatif personnalisé en fonction des progrès de l'élève;
- des services de soutien à la transition qui facilitent la continuité et réduisent au minimum les perturbations dans le programme scolaire de l'élève à mesure qu'il progresse par des points de transition clés, y compris de la maternelle à l'école; d'un niveau à un autre; d'une école à une autre; et de l'école vers la collectivité.

Les plans éducatifs personnalisés sont :

- élaborés et mis en œuvre dans le cadre de la planification du programme;
- consignés dans le dossier scolaire des élèves;
- inclus dans les rapports d'étape (bulletins) des élèves;
- offerts au moment où les élèves effectuent la transition d'un niveau à un autre et d'une école à une autre;
- surveillés régulièrement et modifiés en fonction des progrès des élèves.

> « Je crois que ma plus grande force est ma capacité d'établir des liens avec tous mes élèves… Je n'ai pas l'impression d'avoir assez de temps dans ma journée (malgré tout le temps que j'y consacre à la maison) pour adapter le programme à chaque élève. Je ne fournis pas non plus à me promener dans la classe… J'ai également de la difficulté à trouver le temps nécessaire pour effectuer tout le travail administratif en ligne qu'on exige de moi concernant mes élèves. »
>
> - Un éducateur

c. Processus de planification de programme simplifié

Le processus de planification de programme actuel est une approche d'équipe en huit étapes d'élaboration et de mise en œuvre d'adaptations et de PPI qui est décrite dans la Politique en matière d'éducation spéciale (2008). Plusieurs préoccupations ont été portées à notre attention concernant ce processus, notamment sa longueur, sa complexité, sa mise en œuvre incohérente et le travail administratif excessif qui s'y rattache. Dans le cadre de leur examen du processus de planification de programme et du TIENET, les chercheurs du bureau de Service Nouvelle-Écosse ont cerné des problèmes liés à l'établissement des horaires, au travail administratif, à la tenue de documents électroniques et à la mise en œuvre et à la surveillance des adaptations et des PPI en classe. Ils ont conclu que le processus de planification de programme requis au début et à la fin de chaque année scolaire (et de chaque semestre, au secondaire) crée des exigences majeures en ce qui a trait à la tenue de réunions, des

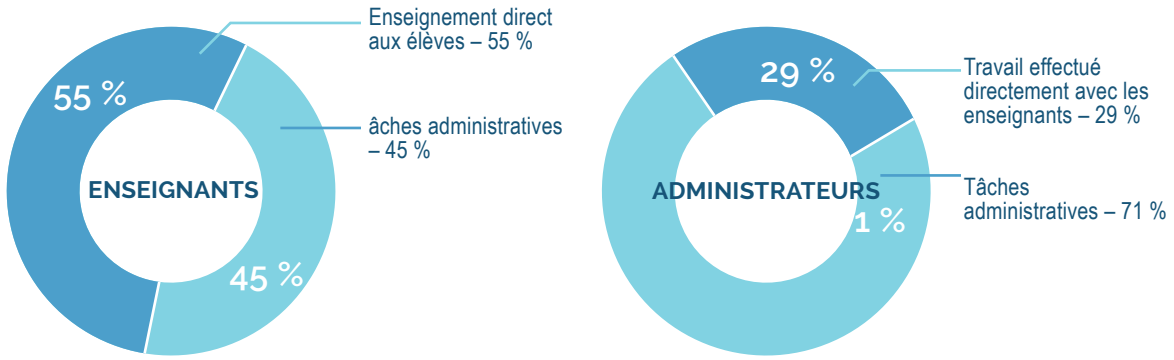
contraintes de temps et du travail administratif pour les enseignants. Certains de ces derniers ont décrit cette situation en la qualifiant de « tsunami du TIENET » parce qu'ils doivent entrer un très grand nombre de documents de planification de programme dans le dossier électronique des élèves au début de chaque année scolaire.

La charge de travail et le temps exigés des enseignants de la Nouvelle-Écosse ont été désignés comme des problèmes pressants dans notre sondage en ligne. Les membres du public qui ont répondu au sondage ont désigné la charge de travail des enseignants comme l'un des trois principaux problèmes affligeant l'éducation publique.

Les tâches administratives, comme celles qui sont associées à la planification de programme, contribuent à la charge de travail des enseignants et diminuent leur temps d'enseignement. Les enseignants et les administrateurs qui ont répondu à notre sondage ont indiqué que les tâches administratives occupent une grande part de leur temps.

RÉPARTITION DU TEMPS DU TRAVAIL

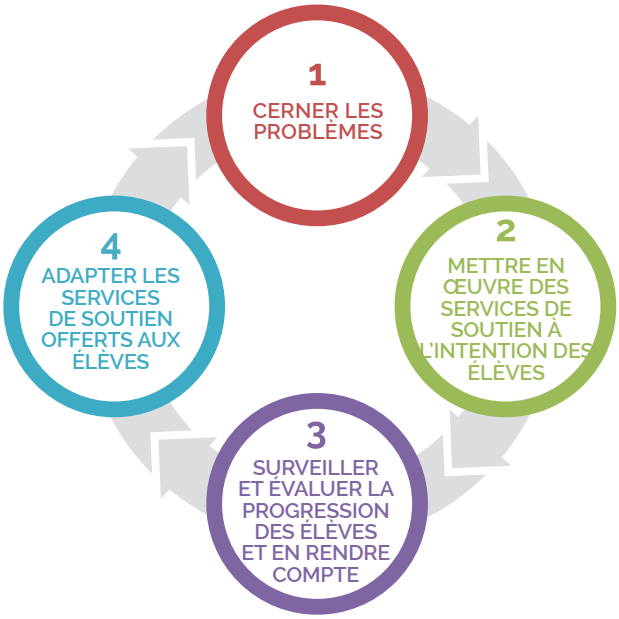
Les enseignants et les administrateurs ont indiqué le pourcentage de temps consacré dans une semaine normale (au cours de l'année scolaire) à chacune des tâches suivantes :



Depuis 2014, plus de la moitié des documents de PPI sont produits en septembre et en octobre, et plus des trois quarts des PPI ont produit des versions mises à jour que les élèves suivent déjà depuis un certain temps. Cette situation révèle la redondance et l'inefficacité du système et fait ressortir le besoin d'un processus de planification de programme simplifié et plus efficient. De surcroît, l'incohérence dans la façon dont le processus de planification de programme est mis en œuvre partout dans la province suscite de la confusion et de la frustration chez les élèves, les parents et les enseignants. Des représentants d'Autism Nova Scotia ont souligné que cette incohérence rend la tâche difficile aux parents qui tentent de se retrouver dans un système déjà complexe, tout en essayant de répondre aux divers besoins de leurs enfants.

Tous les membres des équipes de planification de programme ont besoin de processus de planification de programme efficients et axés sur la collaboration qui tirent le meilleur parti de leur temps et concentrent le temps et les ressources sur la prestation de services directs aux élèves. Le processus collaboratif de résolution de problèmes en quatre étapes qui est utilisé pour remédier aux difficultés d'apprentissage dès qu'elles surgissent compte parmi les avantages du MTSS (Howery, McClellan et Pedersen-Bayus, 2013; Kampwirth et Powers, 2016). Cette approche axée sur la collaboration sert de fondement à un nouveau processus de planification de programme simplifié dans lequel les parents sont des partenaires à part entière.

Processus de planification de programme simplifié



Étape 1 : Cerner les besoins des élèves. Définir les problèmes de comportement et/ou socioémotionnels que connaît l'élève à l'école. Comparer les objectifs d'apprentissage particuliers que ce dernier est censé atteindre ou les résultats d'apprentissage particuliers qu'il est censé obtenir compte tenu de son niveau de rendement actuel afin de déterminer s'il existe des lacunes. Recueillir et examiner des renseignements sur le rendement de l'élève auprès de plusieurs sources, y compris les commentaires des parents et des enseignants, des exemples de travaux effectués par l'élève, les bulletins, les dossiers de l'élève, des listes de contrôle et/ou des évaluations. Examiner le programme scolaire de l'élève, y compris le programme d'études, l'évaluation, l'enseignement, les interventions et les environnements d'apprentissage afin de cerner tout facteur qui pourrait contribuer aux problèmes qu'il connaît. Créer un profil des forces et des besoins de l'élève afin d'éclairer les décisions relatives à la planification de programme. À la lumière de tous les renseignements recueillis, déterminer si l'élève a besoin de programmes et de services de soutien personnalisés, y compris des mesures d'adaptation, des modifications et/ou un plan éducatif personnalisé.

Étape 2 : Élaborer et mettre en œuvre des services de soutien à l'intention des élèves. Concevoir et offrir des services de soutien qui s'attaquent directement aux problèmes cernés chez les élèves. En guise d'exemples, mentionnons les interventions en littératie ou en mathématiques, le counseling en santé mentale et/ou les interventions relatives au comportement. Au besoin, élaborer et mettre en œuvre des programmes personnalisés sous la forme de mesures d'adaptation, de modifications et/ou d'un plan éducatif personnalisé. Tous les programmes et services de soutien personnalisés doivent être fondés sur des données probantes et adaptés aux forces et aux besoins de l'élève, et ils doivent préciser quand, où, comment et par qui les cours seront offerts à l'élève et les interventions, réalisées auprès de lui, et comment les progrès seront mesurés.

Étape 3 : Surveiller et évaluer les progrès des élèves et en rendre compte. Surveiller continuellement les progrès de l'élève et évaluer si les services de soutien et/ou les programmes personnalisés produisent des résultats positifs. Examiner les facteurs qui encouragent la progression de l'élève et/ou qui y font obstacle. Fournir des rapports d'étape réguliers aux parents.

Étape 4 : Adapter les services de soutien offerts aux élèves. À la lumière des progrès réalisés par l'élève, déterminer si les services de soutien et/ou les programmes personnalisés doivent être adaptés. Ils peuvent être poursuivis, arrêtés, étendus ou réduits. Si de nouveaux problèmes sont cernés, le cycle de planification de programme recommence, et des services de soutien sont élaborés et mis en œuvre dans le but de les régler.

Mise en œuvre du MTSS

La mise en œuvre du MTSS dans les écoles de la Nouvelle-Écosse exigera une restructuration du système d'éducation public. Il s'agit d'une entreprise de grande envergure qui nécessitera un leadership solide, du travail d'équipe, du temps et des ressources. Elle exigera également un apport immédiat de ressources et de services de soutien à l'enseignement et à l'apprentissage qui répondent aux besoins des élèves et d'une stratégie à long terme efficace pour l'obtention et le maintien d'un changement significatif. La complexité du changement de systèmes d'éducation est bien documentée (Cassata et Century, 2016; Brown-Chidsey et Bickford, 2016; Fullan, 2009; 2010; 2013). Compte tenu de cette complexité, certains chercheurs recommandent la création d'un cadre de mise en œuvre pour le MTSS qui appuiera un changement à court et à long terme. Parmi les stratégies proposées aux fins d'une mise en œuvre réussie du MTSS, mentionnons la nomination de chefs d'équipe, l'utilisation de pratiques fondées sur des données probantes exclusivement, l'offre d'un soutien adéquat à chaque étape de la mise en œuvre et la reconnaissance du fait que le changement est un processus à long terme qui nécessite une attention et un appui soutenus (Brown-Chidsey et Bickford, 2016; Kampwirth et Powers, 2016). Parmi les autres mesures de soutien recommandées relativement à la mise en œuvre, ont compte un perfectionnement professionnel intensif, la mise à jour des politiques et des procédures afin de les harmoniser avec le MTSS, la prestation de ressources

adéquates et la création de manuels de soutien que pourront utiliser les parents et les enseignants (Brown-Chidsey et Bickford, 2016; Howery, McClellan et Pedersen-Bayus, 2013).

Kampwirth et Powers (2016) recommandent que la planification stratégique de la mise en œuvre du MTSS à l'échelle du système comprenne les six éléments clés suivants :

1. Établissement d'objectifs (des buts précis, importants et atteignables)
2. Définition des caractéristiques essentielles du changement (établir les éléments cruciaux du MTSS)
3. Affectation de ressource (humaines, technologiques, informatives, physiques, financières et temps)
4. Échéanciers (étapes à court, moyen et long terme dans un ordre séquentiel)
5. Analyse coûts-avantages (faisabilité et durabilité du changement)
6. Cycle d'amélioration continue (processus d'équipe, harmonisation des initiatives, perfectionnement professionnel, élaboration de politiques, collecte et analyse de données, résolution de problèmes)

Les systèmes d'éducation provinciaux et territoriaux du Canada et d'État des États Unis abordent la mise en œuvre du MTSS de diverses manières. Certains ont commencé par des écoles pilotes, d'autres ont amorcé le processus par l'amélioration des services de soutien offerts aux niveaux 2 et 3, et d'autres encore ont procédé à la mise en œuvre graduelle du MTSS dans des écoles et/ou des districts scolaires (Howery, McClellan et Pedersen-Bayus, 2013; McIntosh et Goodman, 2016; McIntosh, MacKay, Andreou, Brown, Mathews, Gietz et Bennett, 2011; Saskatchewan Ministry of Education, 2015; 2017).

À la lumière des leçons tirées d'autres systèmes scolaires qui ont mis en œuvre le MTSS depuis un certain temps, nous recommandons une mise en œuvre par étape, comme celle qui est décrite dans le calendrier intégré figurant à la fin du rapport. Dans le cadre de la mise en œuvre de l'intégration dans l'éducation/du MTSS, il faudra prendre des mesures particulières afin de coordonner et d'améliorer les services de soutien à chaque niveau d'intervention. Voici certaines de ces mesures :

NIVEAU 1 : En classe

- Utiliser l'UDL dans tous les aspects de l'infrastructure et des programmes éducatifs, y compris la conception du programme d'études et des écoles, afin de rendre l'apprentissage accessible à tous les élèves.

- Mettre à jour les ***Exigences de conception pour les milieux scolaires*** provinciales afin de s'assurer que la construction de nouvelles écoles et les rénovations d'école créent des écoles qui sont adaptées à la diversité des apprenants, qui assurent l'accessibilité, qui offrent un vaste éventail de programmes et de services éducatifs, qui appuient le regroupement de services gouvernementaux dans les écoles, qui procurent un espace de bureau approprié aux spécialistes professionnels travaillant à l'intérieur et à l'extérieur des écoles et qui comprennent des systèmes d'éclairage et d'amplification sonore intégrés.

- Créer et distribuer des documents et des ressources pédagogiques adaptés à chaque niveau/matière/cours dans le programme d'études provincial afin de fournir aux élèves et aux enseignants une banque de documents d'apprentissage adaptés et facilement accessibles.

- Mettre en œuvre des programmes fondés sur des données probantes en matière d'apprentissage socioémotionnel, d'évolution du comportement et de santé mentale à qui seront offerts dans le cadre du programme d'études provincial l'intention de tous les élèves, dès le début de leur scolarité.

- Concentrer le tronc commun, les cours de base, le temps d'enseignement et les services de soutien échelonnés offerts durant les premières années de l'école élémentaire relativement à l'alphabétisation et aux mathématiques de manière à maximiser le nombre d'élèves qui peuvent lire, écrire, épeler et effectuer des calculs correspondant à leur niveau scolaire au plus tard à la fin de la troisième année.

- Offrir des parcours souples et variés vers l'obtention du diplôme d'études secondaires, lesquels offrent à tous les élèves les compétences scolaires, comportementales et socioémotionnelles et les aptitudes à la vie quotidienne dont ils ont besoin pour réussir dans leurs études postsecondaires, au travail et/ou dans la collectivité.

NIVEAU 2 : Soutien offert en petits groupes

- Mettre en œuvre des programmes d'évaluation, d'enseignement et d'intervention fondés sur des données probantes dans le cas de tous les services de soutien de niveau 2.

- Offrir un perfectionnement professionnel conjoint aux enseignants et aux spécialistes en éducation afin de favoriser leur collaboration dans le cadre de la prestation des services de soutien des niveaux 1 et 2.

- Fournir des incitatifs à l'embauche, au recrutement et à la fidélisation de spécialistes en éducation dans la Nouvelle-Écosse rurale et urbaine.

- Dans le cadre d'élaboration des politiques, mettre à jour les lignes directrices provinciales à l'intention des psychologues scolaires, des conseillers d'orientation, des orthophonistes, des enseignants-ressources et des autres spécialistes en éducation afin que leurs rôles et responsabilités se reflètent dans le nouveau modèle d'intégration dans l'éducation/MTSS (McIntosh, MacKay, Andreou, Brown, Mathews, Gietz et Bennett, 2011).

NIVEAU 3 : Soutien individuel

- Mettre en œuvre des programmes d'évaluation, d'enseignement et d'intervention fondés sur des données probantes dans le cas de tous les services de soutien de niveau 3.

- Parachever les Politiques relatives à la prestation de services interministérielle pour l'exécution mixte de programmes et des services et pour des interventions auprès d'élèves des écoles publiques, y compris les rôles et les responsabilités prévus dans le mandat de chaque ministère.

- Élaborer et mettre en œuvre un protocole interministériel pour la prestation mixte d'interventions intensives auprès d'élèves ayant des besoins complexes, y compris les rôles et les responsabilités de chaque ministère.

- Élaborer et mettre en œuvre des programmes d'éducation alternative à l'intention des élèves qui en ont besoin pour réussir à se présenter à l'école, à participer aux activités scolaires et à terminer leurs études, et ce, à compter du niveau intermédiaire/du premier cycle du secondaire, et jusqu'au deuxième cycle du secondaire.

- Grâce à la collaboration entre les ministères, étendre les services de soutien à la transition aux élèves ayant des besoins spéciaux et aux membres de leur famille au moment où les élèves passent de l'école secondaire à la collectivité, y compris des services améliorés en matière de soutien professionnel, d'aide au logement et de soins de relève.

Section 3
Ressources et financement adéquats

Les meilleurs cadres et politiques n'ont aucun sens s'ils ne peuvent pas être appuyés par du financement et des ressources. Ainsi, il n'est pas étonnant qu'une étude menée dans 17 pays d'Europe ait révélé que le financement compte parmi les facteurs les plus importants de la création d'un système d'éducation qui réussit à favoriser l'intégration (Meijer, 1999). En 1994, la déclaration officielle de Salamanque relative à l'intégration dans l'éducation de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) a invité les gouvernements à : *« donner le rang de priorité le plus élevé dans leurs politiques et leurs budgets à l'amélioration de leurs systèmes éducatifs afin qu'ils puissent accueillir tous les enfants, indépendamment des différences ou difficultés individuelles »*.

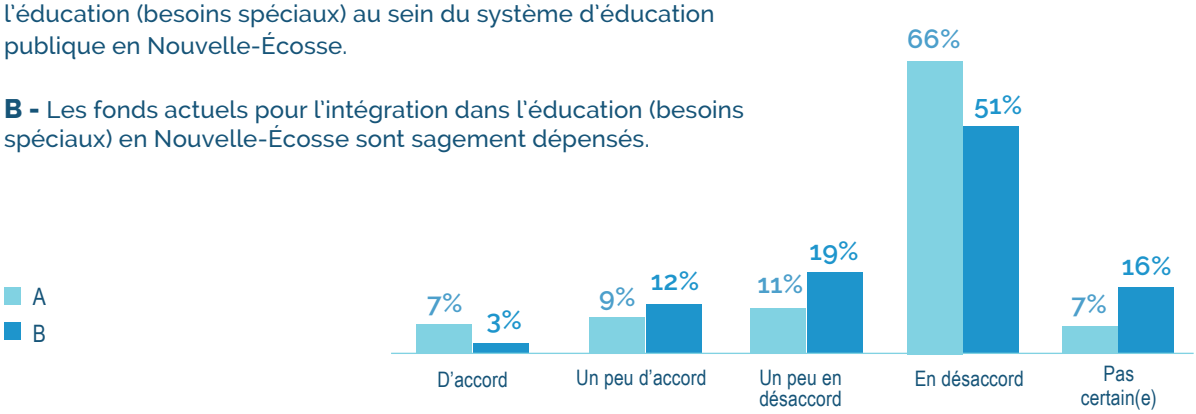
Le message envoyé à la commission était fort et clair. Dans le cadre des consultations, des sondages, des observations, de l'examen du résumé des exposés concernant les amendements apportés au projet de loi 75 figurant dans le hansard et des entrevues, les intervenants clés — les parents, les enseignants, des spécialistes, les administrateurs et consultants scolaires, les surintendants, les directeurs des finances, des groupes de défense des droits, le grand public et les élèves — nous ont dit que l'amélioration du financement et des ressources qui fournissent des services directs aux élèves était une priorité. Les deux tiers des membres du public qui ont rempli notre sondage **n'étaient pas d'accord** pour dire que le financement est adéquat pour appuyer l'intégration dans l'éducation, et la moitié **n'étaient pas d'accord** pour dire que les fonds sont dépensés judicieusement.

FINANCEMENT DE L'INTÉGRATION DANS L'ÉDUCATION

La mesure dans laquelle les Néo-Écossais étaient d'accord ou en désaccord avec les énoncés suivants :

A - Les fonds sont adéquats pour soutenir l'intégration dans l'éducation (besoins spéciaux) au sein du système d'éducation publique en Nouvelle-Écosse.

B - Les fonds actuels pour l'intégration dans l'éducation (besoins spéciaux) en Nouvelle-Écosse sont sagement dépensés.



Nous avons entendu parler d'élèves qui ont attendu des années pour faire l'objet d'évaluations, qui ne pouvaient pas consulter d'orthophoniste alors qu'ils en avaient clairement besoin, qui étaient admissibles au programme adressé aux élèves ayant des troubles d'apprentissage graves, mais qui n'ont pas pu recevoir le service. Nous avons aussi entendu parler d'élèves qui ont développé des problèmes d'ordre émotionnel et de comportement parce qu'on n'avait pas répondu à leurs besoins en matière d'apprentissage et de soutien social. Comme l'a expliqué un éducateur, « comme les services sont insuffisants, nous n'effectuons pas les interventions tôt; nous attendons plutôt que le problème empire au point qu'il y ait une crise, puis que nous ayons besoin de beaucoup plus de ressources pour tenter de le régler. »

Le nombre d'enfants faisant l'objet d'adaptations et d'un plan de programme individualisé (PPI) ainsi que la complexité des besoins de certains élèves accablent le système. Les données concernant l'année scolaire 2016 2017 ont révélé que 6 % des élèves étaient visés par un PPI et que 26 % faisaient l'objet d'adaptation. Le nombre moyen de stratégies d'adaptation par élève augmente constamment depuis cinq ans.

Presque tous les PPI reflètent des besoins liés à l'apprentissage, au comportement ou à la santé mentale. Moins de 50 élèves de la province ont fait l'objet d'un PPI d'enrichissement annuel au cours des cinq dernières années. Les éducateurs nous ont dit que l'enrichissement n'était pas considéré comme une priorité lorsque d'autres besoins concurrents n'étaient pas comblés. De façon générale, les chiffres se traduisent par un nombre important d'élèves ayant besoin de beaucoup de soutien supplémentaire.

Pour déterminer si le financement est adéquat, il est utile d'étudier des comparateurs et des indicateurs. L'une des stratégies consiste à comparer les mécanismes de financement pour l'éducation spéciale des provinces et territoires canadiens. Toutefois, les comparaisons directes

ne tiennent pas compte des nombreuses variables qui influent sur l'interprétation et ne reflètent pas non plus l'écart au chapitre des besoins des élèves. De plus, nous ne disposons pas de données comparatives provinciales reflétant la totalité des coûts directs et indirects liés aux programmes, services et mesures de soutien en matière d'intégration dans l'éducation. Par exemple, les provinces affectent habituellement des fonds désignés aux fins des besoins spéciaux, mais, en plus de ces fonds, elles offrent également un éventail de subventions qui sont partiellement ou entièrement liées à l'intégration dans l'éducation.

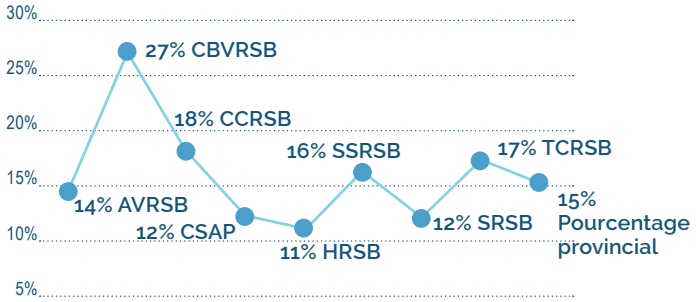
Une meilleure approche d'évaluation du caractère adéquat du financement consiste à déterminer si les services en place produisent les résultats souhaités. Cependant, nous ne disposons d'aucune information sur les interventions dont font l'objet les élèves ni sur les résultats obtenus pour chacun au fil du temps. Par exemple, nous ne disposons pas de rapports portant sur les interventions précises dont font l'objet les élèves du point de vue des ressources, sur les résultats qu'obtiennent ces derniers et/ou sur les progrès mesurés pour chaque élève au fil du temps. Ces renseignements ne font pas l'objet d'un suivi systématique et, en général, l'efficacité des interventions offertes n'est ni mesurée ni déclarée.

Afin d'établir si des fonds et des ressources supplémentaires sont requis, nous devons cerner les lacunes particulières au chapitre de l'accès des élèves aux programmes et services. Par conséquent, nous avons écouté attentivement ceux qui sont les plus touchés et impliqués, quand ils ont décrit leur expérience en ce qui a trait aux lacunes au chapitre du financement et des ressources.

Le bien-fondé du changement

Actuellement, l'enveloppe réservée à l'éducation spéciale en Nouvelle-Écosse est fondée sur l'inscription des élèves et sur les coûts à l'exécution de programmes particuliers et à la dotation. Il s'agit d'un modèle axé sur les programmes, pas sur les besoins des élèves. Et chaque année scolaire, les conseils scolaires reçoivent une subvention pour l'éducation spéciale ainsi que des petites subventions pour des programmes et services particuliers. Le ministère se sert des chiffres relatifs à l'inscription des élèves et des ratios de dotation comme des guides pour offrir aux conseils scolaires des subventions globales qui ne font pas de distinction entre les dépenses aux niveaux de l'élémentaire et des premier et deuxième cycles du secondaire, ou les dépenses consacrées à des interventions particulières. Le fait que le financement de l'éducation spéciale est principalement lié à l'inscription des élèves plutôt qu'aux besoins de ces derniers est problématique, surtout compte tenu des écarts entre les besoins des élèves de partout dans la province. Par exemple, en 2016 2017, en moyenne 15 % des élèves néo-écossais ont été désignés comme ayant des besoins spéciaux. Toutefois, au Cap-Breton (conseil scolaire de Victoria), 27 % des élèves ont été désignés comme ayant des besoins spéciaux, comme le montre le graphique ci dessous :

POURCENTAGE D'ÉLÈVES AYANT DES BESOINS SPÉCIAUX EN NOUVELLE-ÉCOSSE, PAR CONSEIL SCOLAIRE, EN 2016 2017



Conseil scolaire de la vallée d'Annapolis (AVRSB)
Conseil scolaire de Cap-Breton-Victoria (CBVRSB)
Conseil scolaire de Chignecto-Central (CCRSB)
Conseil scolaire acadien provincial (CSAP)
Conseil scolaire d'Halifax (HRSB)
Conseil scolaire de South Shore (SSRSB)
Conseil scolaire Strait (SRSB)
Conseil scolaire de Tri-County (TCRSB)

Les conseils scolaires de la Nouvelle-Écosse ne peuvent pas afficher de déficit : ils doivent équilibrer leur budget chaque année. Comme ils consacrent plus d'argent à l'éducation spéciale que la somme de leur financement annuel, ils doivent combler la lacune en prenant l'argent destiné à d'autres éléments de leur budget. Dans le plus grand conseil scolaire, la différence l'an dernier était de 15 millions de dollars, ce qui signifie que ses dépenses ont été supérieures de 23 % à leur financement destiné à l'éducation spéciale. La grande majorité des fonds est consacrée aux salaires des employés. Par exemple, à peu près le tiers des fonds de la subvention pour l'éducation spéciale de base sert actuellement à embaucher des aides-enseignants; le nombre de ces derniers dépasse de façon importante le ratio de la formule de financement.

La commission a effectué des recherches sur les modèles de financement pour l'intégration dans l'éducation au Canada et à l'étranger. Certains systèmes d'éducation financent l'intégration dans l'éducation en se fondant sur les besoins cernés chez les élèves, alors que d'autres fondent leur financement sur un mélange des taux d'inscription et des besoins des élèves. Certains systèmes fournissent directement aux parents un soutien financier destiné aux programmes et services, alors que d'autres affectent des fonds supplémentaires aux écoles rurales. De nombreux systèmes scolaires offrent divers types de subventions pour l'intégration dans l'éducation qui sont liées aux degrés de besoin des élèves, à l'offre d'interventions dans le cadre de programmes particuliers et/ou au personnel, aux établissements scolaires et au transport spécialisés. L'idéal serait que nous sachions quel système de financement est le plus efficace et efficient, mais nous ne disposons pas d'une formule directe en raison des nombreuses variables en jeu.

L'éventail de variables qui influent sur le financement et sur les dépenses consacrés à l'intégration dans l'éducation est vaste. Les fonds inadéquats destinés à l'embauche de spécialistes et d'auxiliaires d'enseignement sont une partie du problème, mais le manque de personnel qualifié pour combler ces postes, même lorsque l'argent est accessible, en est une autre. Les situations où le taux d'inscription des élèves est si peu élevé qu'on obtient que des petits pourcentages des postes et qu'on ne peut pas trouver de spécialistes professionnels disposés à occuper des postes à temps partiel sont un autre problème pour les conseils

scolaires et les écoles. Parmi les autres problèmes, mentionnons l'absence de liens entre les années budgétaires dans les conseils scolaires et au ministère de l'Éducation et le découpage des postes d'enseignement spécialisé en petits fragments dans les écoles.

Nous avons appris l'existence d'autres problèmes liés au financement. La politique et la formule de financement actuelles ne tiennent pas compte du changement en ce qui a trait aux besoins des élèves et de la nécessité qui en découle d'embaucher des spécialistes dans des domaines comme le soutien des élèves autistes et en matière de comportement. On ne reçoit aucun financement pour les assistants en troubles de communication, c'est-à-dire les auxiliaires d'enseignement qui travaillent sous la direction des orthophonistes. La présentation de multiples demandes de subventions pour l'éducation spéciale ajoute à la charge de travail des administrateurs. De surcroît, les normes actuelles relatives à la conception des écoles ne sont pas bien adaptées aux programmes et services offerts dans les écoles aujourd'hui, de sorte que les installations sont souvent lacunaires. L'accès au matériel nécessaire aux programmes, surtout à l'équipement et aux services de soutien technologiques, est également insuffisant, par moments. Enfin, les fonds pour l'éducation spéciale affectés à l'embauche de spécialistes (p. ex. des enseignants-ressources et des conseillers d'orientation) sont utilisés pour embaucher des personnes qui ne possèdent pas les compétences et les connaissances requises. Cela arrive assez fréquemment dans notre système et contribue davantage aux lacunes au chapitre des services. Dans l'ensemble, un grand nombre de Néo-Écossais ont mentionné les lacunes au chapitre des services et demandé plus de financement destiné aux spécialistes et aux aides-enseignants, mais certains éducateurs se sont dits préoccupés par la possibilité qu'on ait excessivement recours à des aides-enseignants au lieu d'embaucher des enseignants qualifiés.

Nous avons examiné diverses sources de financement, y compris le Programme de soutien pour les frais de scolarité, qui fournit des fonds permettant à des élèves de fréquenter un petit nombre d'écoles privées réservées aux enfants en difficulté d'apprentissage. Les élèves qui fréquentent ces écoles privées et les membres de leur famille ont été catégoriques dans le cadre de nos consultations et accordaient une grande valeur à cette option. Ils estiment que les écoles privées désignées aux fins de l'éducation spéciale fournissent un excellent soutien en matière d'apprentissage scolaire et de bien-être social et mental. Notre examen du financement indique que le Programme de soutien pour les frais de scolarité, y compris les subventions complémentaires offertes aux familles ayant des besoins financiers établis, peut être soutenu d'un point de vue financier, mais des problèmes liés à l'égalité d'accès demeurent une source de préoccupation.

Nous avons également examiné le financement des services de santé dans les écoles. Certains services offerts en milieu scolaire sont financés en dehors du budget du MEDPE. Il existe des écarts au chapitre de ce financement, lesquels entraînent des inégalités de part et d'autre de la province. Par exemple, les services d'ergothérapie et de physiothérapie sont accessibles dans le conseil scolaire d'Halifax (HRSC) par l'entremise de l'équipe de traitement scolaire du centre IWK. L'accès pour les enfants aux services d'un ergothérapeute ou d'un physiothérapeute est limité dans d'autres régions de la province, et encore plus dans le cas des services intégrés en milieu scolaire. Trois conseils scolaires ont conclu des accords de partenariat relativement aux soins infirmiers. Ce n'est pas le cas du reste de la province.

La Commission de l'enseignement spécial des provinces de l'Atlantique (CESPA) est financée en

dehors du processus d'affectation de fonds à l'éducation spéciale mentionné plus haut au titre d'une entente interprovinciale. Son mandat comprend le soutien des élèves qui sont aveugles, handicapés visuels, sourds, sourds-aveugles ou malentendants. En outre, elle ne possède actuellement qu'un seul consultant en autisme, qui se concentre sur le fait de renforcer les capacités des enseignants afin qu'ils puissent répondre aux besoins des personnes présentant un trouble du spectre de l'autisme. Il convient de souligner que les immeubles et le campus d'Halifax de la CESPA sont sous-utilisés que les lieux pourraient être utilisés afin d'offrir de nouveaux programmes. La CESPA finance actuellement des services d'audiologie très limités. Les services d'audiologie offerts en milieu scolaire sont un domaine qui nécessite davantage de ressources.

Durant nos consultations auprès des éducateurs, ceux ci nous ont souvent fait part de leurs préoccupations au sujet des défis que présentent les classes complexes et de leur désir d'avoir des classes de plus petite taille lorsque les niveaux de besoins des élèves étaient élevés. La recherche sur l'incidence de la taille des classes sur les résultats des élèves est généralement favorable à des classes de petite taille au début de l'école élémentaire. Toutefois, la littérature est mitigée au sujet de l'incidence sur les niveaux ultérieurs. De plus, une grande part de la recherche existante ne provient pas de milieux favorisant l'intégration. Fait important : elle ne fournit pas beaucoup de directives quant à la meilleure façon d'appliquer les ressources, c'est-à-dire qu'elle ne précise pas quel est le meilleur équilibre entre la réduction de la taille des classes et le soutien personnalisé offert aux élèves dans un cadre d'un continuum de programmes et de services.

Par conséquent, au moment de décrire les prochaines étapes pour répondre aux besoins liés aux classes complexes, nous devons appliquer les données probantes limitées issues de la recherche et ce que nous avons appris de l'examen des pratiques en vigueur dans d'autres provinces et faire preuve d'une certaine dose de bon sens. Dans le projet de loi 75 et dans le cadre des travaux subséquents du Conseil pour l'amélioration des conditions en salle de classe, on a mis en place des plafonds relatifs à la taille des classes, pour l'instant. Compte tenu de ce fait et des limites des recherches accessibles portant sur l'incidence de la taille des classes dans le contexte de l'intégration, nous avons décidé de nous concentrer principalement sur l'ajout de ressources afin de pouvoir offrir davantage de services et de programmes à l'égard desquels il existe des données probantes à l'appui. Nous maintenons les plafonds relatifs à la taille des classes qui ont été établies dans le projet de loi 75 et par le conseil. Toutefois, nous recommandons, une augmentation du financement au moyen d'un fond commun de subventions pour imprévus supplémentaire de 5 millions de dollars afin de fournir un mécanisme permettant de régler les problèmes liés à la complexité des classes. Par ailleurs, le problème de la composition des classes doit faire l'objet d'un examen à la fin de la troisième année, à la suite de la mise en œuvre du nouveau modèle et de la prestation de fonds et des ressources supplémentaires pour l'appuyer.

Nous avons décrit ci-dessous cinq changements importants dans le modèle de financement :

1. Un financement de base supplémentaire pour de nouveaux postes d'enseignement dans les domaines du soutien comportemental, de l'autisme et d'autres spécialités.
2. Un financement de base accru pour l'embauche de plus de personnel : des enseignants, des spécialistes et des auxiliaires d'enseignement.

3. Des processus de financement axés sur les élèves qui comprennent des procédures et un travail administratif simplifiés.
4. Un soutien accru sous forme de financement pour les classes complexes.
5. Un financement en capital afin d'offrir une intégration dans l'éducation plus équitable partout dans la province.

De nouveaux ratios de dotation sont présentés et ont été déterminés en fonction d'une rétroaction complète au sujet des besoins actuels combinée avec ce dont nous prévoyons avoir besoin pour soutenir le nouveau modèle. Les ratios de dotation devraient être réévalués et adaptés au fil du temps en fonction de l'évolution de la mise en œuvre du modèle et harmonisés avec les niveaux de soutien afin que l'on puisse s'assurer que les élèves reçoivent des programmes et services optimaux qui correspondent à leurs besoins. Si la province change la structure de la formule de financement générale de l'éducation afin de régler les problèmes d'inégalité causés par des facteurs d'ordre démographique et géographique, les adaptations connexes du ratio devraient être revues.

Cela représente une augmentation importante du financement requis. Au moment d'évaluer le caractère judicieux de l'augmentation des investissements en éducation, il est essentiel que l'on regarde au delà du budget du MEDPE et que l'on dépasse la réflexion à court terme. Il faut des années pour se rendre compte de toutes les conséquences des interventions et un éventail de résultats de vie doivent être examinés au moment d'évaluer l'analyse coûts-avantages. Par exemple, un investissement précoce dans l'alphabétisation réduira le besoin d'autres services d'encadrement pédagogique coûteux plus tard dans la scolarité. Les recherches confirment que de meilleurs résultats en éducation sont associés à de meilleurs résultats en santé et en employabilité et à des taux réduits de criminalité et que tout cela entraîne des économies financières ainsi qu'une amélioration de la qualité de la vie et le renforcement des collectivités. L'investissement dans les interventions en santé mentale et sur le plan psychosocial et le fait de garder les jeunes à l'école se traduisent également par des économies importantes. Les mesures décrites exigent que d'autres ministères que le MEDPE soient responsables de répondre à certains besoins en financement ou qu'ils collaborent à cet égard. Enfin, on discute de la possibilité de changer la fonction des spécialistes du MEDPE afin d'augmenter leur prestation de service directe, ce qui pourrait compenser certains coûts liés au système d'éducation.

Objectifs

Les objectifs et les mesures qui suivent permettront d'obtenir le financement et les ressources nécessaires pour appuyer l'intégration dans l'éducation :

OBJECTIF 1

Adopter une formule de financement de l'intégration dans l'éducation qui adapte le financement et les ressources aux besoins des élèves au fil du temps, mais qui agit maintenant pour répondre aux besoins actuels grâce à des modifications apportées à la répartition

MESURES

- Créer une formule de financement pour l'intégration dans l'éducation qui sera fondée sur un mélange des taux d'inscription et des besoins des élèves et qui sera adaptée au système de soutien en classe, de soutien en petits groupes ciblés et de soutien intensif personnalisé et multi-niveaux. La création de cette formule de financement aura lieu à la suite de la mise en œuvre du nouveau modèle d'intégration dans l'éducation et d'un audit qui sera effectué dans trois ans afin de déterminer les coûts réels.
- Continuer d'augmenter la base de référence pour l'attribution de subventions aux écoles rurales afin de faciliter l'exécution des programmes ainsi que le recrutement et la fidélisation du personnel. Cette mesure a été légèrement réduite, car il y a un certain chevauchement avec la subvention prévue pour l'équité en éducation et l'utilisation améliorée des technologies, et l'augmentation au chapitre de la dotation devrait contribuer à régler le problème lié à la prestation de services itinérants.
- Ajouter une subvention pour l'équité en éducation afin de combler les écarts régionaux liés aux besoins des collectivités et des élèves.
- Accroître le fonds de la subvention pour imprévus de 5 millions de dollars afin de combler les besoins liés aux classes complexes.
- Maintenir les plafonds relatifs à la taille des classes, conformément au projet de loi 75 et à la recommandation formulée en 2017 par le Conseil pour l'amélioration des conditions en salle de classe. Les besoins des élèves de la classe devraient être pris en compte au moment d'établir la taille des classes. Les écoles peuvent demander le financement pour imprévus afin d'embaucher des enseignants supplémentaires

et de réduire la taille des classes pour favoriser l'intégration lorsque les besoins des élèves d'une cohorte donnée sont très complexes. Cette mesure ne doit pas servir à remplacer la prestation d'interventions fondées sur les besoins.

- Les recommandations relatives à la taille des classes feront l'objet d'un examen à la fin de la troisième année de l'adoption du nouveau modèle.
- Simplifier les procédures de financement et le travail administratif, notamment en étudiant la possibilité d'harmoniser l'année budgétaire avec l'année scolaire et intégrer certaines des subventions distinctes et ciblées des services aux élèves dans l'enveloppe de base réservée à l'éducation spéciale.
- Conserver une flexibilité suffisante à l'échelon régional/des conseils scolaires afin de permettre aux administrateurs et aux éducateurs de répondre aux besoins et de tenir compte des innovations et des réalités de la main-d'œuvre de la localité.
- Maintenir le Programme de soutien pour les frais de scolarité sous sa forme actuellement offerte. À la troisième année, on procédera à un examen visant à évaluer le rapport coût-efficacité, les résultats des élèves et l'accessibilité du programme et des solutions de rechange dans le système public, sous le régime du nouveau modèle, afin d'éclairer les prochaines étapes.
- Examiner les installations et les services de soutien technologique accessible pour appuyer le nouveau modèle d'intégration dans l'éducation et financer les mises à niveau, au besoin.

OBJECTIF 2

Embaucher davantage de spécialistes en éducation qualifiés et réduire leur charge de travail afin de s'assurer que les élèves des services de soutien rapides et d'une intensité appropriée

MESURES

- Revoir les ratios de dotation actuels et ajouter de nouveaux postes à l'enveloppe financière de base réservée à l'intégration dans l'éducation de la manière suivante (soulignons que les ratios d'aides-éducateurs ne comprennent pas les spécialistes en littératie et en mathématiques actuels) :
  - 1:100 # aide-éducateur, de la maternelle à la 2e année (exemples : aide à l'apprentissage général/enseignant-ressource, spécialiste des troubles d'apprentissage, enseignant en centre d'apprentissage)
  - 1:125 # aide-éducateur, de la 3e à la 12e année (exemples : aide à l'apprentissage général/enseignant-ressource, spécialiste des troubles d'apprentissage, enseignant en centre d'apprentissage)
  - 1:400 **# enseignant spécialisé dans le soutien comportemental en milieu scolaire
  - 1:5000 * spécialiste de l'autisme
  - 1:5000 * spécialiste de la technologie fonctionnelle
  - 1:5000 * spécialiste de transition/en soutien parental
  - 1:400 # conseiller d'orientation
  - 1:1200 *# orthophoniste
  - 1:1500 * psychologue scolaire
  - 1:2500 * employé de soutien/d'administration de programme
  - Auxiliaires d'enseignement :
    - o 1:75 aides-enseignants ***
    - o 1:1500 assistants en troubles de communication (en raison de leur disponibilité limitée, la plupart des postes seraient ajoutés à la troisième année)

*Plus 20 % dans les régions où la répartition rurale est vaste
Plus 10 % dans les régions afin de régler les problèmes d'équité en éducation
** Rajusté afin de tenir compte des configurations scolaires régionales et d'offrir une disponibilité constante
*** Plus 1,76 % à partir de 1:10

RATIOS DE DOTATION PROVINCIAUX

SPÉCIALISTE EN ÉDUCATION	Ratio actuellement financé	Nouveau ratio
Spécialiste des technologies fonctionnelles	0	1:5000*
Spécialiste de l'autisme	0	1:5000*
Conseiller d'orientation	1:500	1:400#
Aide-éducateur de la 3e à la 12e année	1:150 plus 1,76 % à partir de 1:10	1:125 #
Aide-éducateur de la maternelle à la 2e année	1:150 plus 1,76 % à partir de 1:10	1:100 #
Employé de soutien et d'administration de programme	1:2500 ##	1:2500#
Psychologue scolaire	1:1800 ##	1:1500*
Enseignant spécialisé dans le soutien comportemental en milieu scolaire	0	1:400#**
Orthophoniste	1:1400 ##	1:1200*#
Spécialiste de l'aide à la transition/en soutien parental	0	1:5000*

AUXILIAIRES D'ENSEIGNEMENT	Ratio actuel	Nouveau ratio
Assistants en troubles de communication	1:1500	0
Aides-enseignants	1:100 plus 1,76 % à partir de 1:10	1:75 plus 1,76 % à partir de 1:10

REMARQUES

* Plus 20 % dans les régions où la répartition rurale est vaste

\# Plus 10 % dans les régions afin de régler les problèmes d'équité en éducation

** Rajusté afin de tenir compte des configurations scolaires régionales et d'offrir une disponibilité constante

Plus 25 % si la répartition rurale est vaste

- Étudier avec la CESPA et/ou les Centres de traitement des troubles de l'audition et du langage de la Nouvelle-Écosse la possibilité de fournir des services d'audiologie pédagogiques supplémentaires partout dans la province.
- Affecter des fonds à des évaluations d'élèves par des intervenants du secteur privé afin de réduire les listes d'attente pour l'évaluation, surtout lorsque les postes de spécialiste en éducation ne peuvent pas être comblés.
- Fournir des incitatifs au recrutement et à la fidélisation des spécialistes en éducation, pour un plus grand nombre de contrats à temps plein et de probation.
- Fournir aux enseignants des incitatifs et un soutien financiers leur permettant d'effectuer une préparation avancée en tant que spécialistes en éducation, à condition qu'ils travaillent dans ces spécialités dans les écoles de la Nouvelle-Écosse.
- Injecter des sommes publiques judicieusement dans des programmes éprouvés et dans du personnel qualifié :
  - Affecter des fonds à des programmes, des services et des spécialités en éducation qui sont fondés sur des données probantes.
  - Affecter aux postes de spécialiste en éducation des employés qualifiés qui possèdent les compétences nécessaires aux élèves un soutien optimal. Les postes de spécialiste en éducation devraient être au moins à mi temps, et les postes à temps plein devraient être l'objectif visé, si possible. Les pratiques actuelles consistant à affecter à ces postes des employés non qualifiés et/ou à les diviser en les affectant à plusieurs membres du personnel doivent cesser.
- À compter de septembre 2018, fournir dans les écoles intermédiaires ou secondaires de chaque région/conseil scolaire de la province un financement réservé au fonctionnement de programmes alternatifs supplémentaires, comprenant la dotation, les ressources, le transport des élèves, la mise à niveau des installations et le matériel et l'équipement spécialisés requis pour répondre aux besoins des élèves.

OBJECTIF 3
Investir dans la préparation et le perfectionnement professionnel des employés

MESURES

- Le MEDPE établir un partenariat avec le réseau des universités, le Nova Scotia Community College (NSCC) et le Syndicat des enseignants de la Nouvelle-Écosse (NSTU) afin de former les effectifs nécessaires au soutien de l'intégration dans l'éducation.
- Élaborer au NSCC un programme visant à former les assistants en troubles de communication afin qu'ils puissent travailler dans les écoles sous la supervision des orthophonistes. Il s'agit de l'une des premières priorités.
- Injecter des sommes destinées au perfectionnement professionnel dans des activités d'apprentissage professionnelles axées sur les enseignants qui permettent d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage et de répondre à des besoins précis des élèves.
- Financer en priorité de nouveaux programmes de formation en intervention comportementale (avec certification) afin que les enseignants de la Nouvelle-Écosse soient certifiés en tant que spécialistes du comportement.

OBJECTIF 4

Adopter des accords de financement communs entre ministères relativement aux services fournis dans le système d'éducation et éliminer les inégalités au chapitre de l'accès aux services de santé offerts dans les écoles

MESURES

- Terminer les travaux portant sur l'élaboration d'un accord interministériel pour le financement commun et la dotation des programmes et des services à l'intention des enfants et des jeunes d'âge scolaire qui sera conclu entre le MEDPE et les ministères de la Santé et du Mieux-être (MSME), des Services communautaires (MSC) et de la Justice. Cette mesure doit être prise au titre de l'accord de partenariat entre cadres supérieurs.
- Assurer un accès équitable aux services de santé dans les écoles, y compris aux services d'ergothérapie/physiothérapie; aux services d'infirmerie clinique pour la formation du personnel et à l'intention des élèves ayant des problèmes de santé chroniques; ainsi que du matériel et de l'équipement de santé spécialisé. La commission recommande que ce financement soit la responsabilité du MSME.
- Établir un programme interagences de soutien intensif financé en collaboration par le MEDPE, le MSC et le MSME et réalisé au titre d'un accord mixte conclu avec ces parties, le Centre de santé IWK et la Régie de la santé de la Nouvelle-Écosse (RSNE) afin d'offrir des traitements à court terme en milieu hospitalier et en consultation externe aux enfants et aux jeunes ayant des besoins complexes et graves qui comprennent des problèmes de santé mentale et/ou des problèmes de comportement graves associés à des déficiences développementales. Le programme tiendra ses activités à deux endroits : au Cap-Breton et à Halifax. La possibilité que le campus de la CESPA serve de lieu où offrir les volets de traitement de jour et résidentiel à Halifax devrait être envisagée.
- Le MEDPE travaillera en partenariat avec le MSC afin de financer conjointement les choix de programmes offerts aux jeunes âgés de 18 à 21 ans qui ont des besoins spéciaux et qui restent à l'école secondaire après l'obtention de leur diplôme. Ces initiatives et fonds conjoints répondront au besoin crucial de formation sur les aptitudes à la vie quotidienne, de programmes postsecondaires, de possibilités d'emploi, d'options de logement et de soins de relève pour les jeunes âgés de 18 ans et plus qui ont des besoins spéciaux et les membres de leur famille.
- Ajouter à l'effectif actuel 12 infirmières scolaires communautaires dont le poste sera financé par le MSME afin qu'elles fournissent des soins infirmiers et des services de formation et de supervision du personnel en milieu scolaire afin de soutenir les élèves ayant des problèmes de santé.

- Accroître le financement destiné aux services de réadaptation en milieu scolaire par l'intermédiaire du MSME (ergothérapeute/physiothérapeute/assistant en réhabilitation).
- Dans le cadre de l'accord de financement interministériel, financer le modèle proposé pour l'expansion des services offerts par SchoolsPlus aux élèves ayant des besoins complexes à deux endroits, et effectuer une évaluation des projets pilotes afin de déterminer leur efficacité et les éléments justifiant l'expansion et/ou l'adaptation du programme dans d'autres régions de la province.

Priorité en matière de financement et de ressources pour la première année

✓ Augmenter de 5 millions de dollars le fonds commun de financement destiné à répondre aux besoins liés aux classes complexes

✓ Appliquer le facteur de l'équité en matière d'éducation à des subventions liées aux besoins spéciaux

✓ Adopter des accords de financement commun conclus entre ministères pour :
- étendre les services d'infirmerie afin d'aider les élèves;
- créer des programmes de traitement en milieu hospitalier/consultation externe qui seront offerts au Cap-Breton et à Halifax aux enfants et aux jeunes ayant des problèmes de comportement et/ou de santé mentale complexes et graves ainsi que des déficiences développementales (financés avec le MSME et le MSC).

✓ Se concentrer sur les programmes visant à régler le continuum des problèmes de comportement grâce à du financement
- Douze psychologues scolaires supplémentaires pour le soutien sur le plan du comportement afin que l'on puisse offrir plus de services aux élèves, aux parents et aux enseignants
- Quatre cents évaluations en psychologie scolaire et 200 évaluations en orthophonie qui sont effectuées par des intervenants du secteur privé afin que l'on puisse cerner rapidement les besoins des élèves et réduire les temps d'attente pour les évaluations
- Trente nouveaux enseignants spécialisés dans le soutien comportemental dans les écoles élémentaires afin que l'on puisse assurer une intervention intensive et précoce à l'égard des problèmes de comportement
- De nouveaux programmes de développement professionnel en intervention comportementale visant à fournir aux enseignants des compétences pratiques en gestion du comportement

✓ Créer des programmes alternatifs supplémentaires
- Ajouter 12 nouveaux programmes alternatifs dans les écoles intermédiaires et secondaires de premier et deuxième cycle de partout dans la province afin que l'on puisse offrir des choix de programmes à l'extérieur de la salle de classe ordinaire.

Section 4
Formation pratique et spécialisée du personnel

La formation pratique et spécialisée du personnel en matière d'intégration dans l'éducation est un apprentissage concret et intégré dans l'emploi qui montre aux éducateurs comment mettre en œuvre l'intégration dans l'éducation avec succès. Elle fournit aux enseignants, aux aides-enseignants, aux administrateurs et aux spécialistes de l'éducation les connaissances, les capacités et les compétences dont ils ont besoin pour répondre aux divers besoins des élèves. Grâce à la résolution de problèmes, au travail d'équipe, à l'encadrement et au mentorat, les membres du personnel sont préparés aux réalités associées à la mise en œuvre de l'intégration dans l'éducation dans les classes et les écoles d'aujourd'hui. La formation pratique et spécialisée du personnel est un élément essentiel de la formation des enseignants, de la préparation des dirigeants, de la formation des aides-enseignants, des programmes professionnels spécialisés et des activités de perfectionnement professionnel.

Les programmes professionnels spécialisés préparent les enseignants-ressources, les conseillers d'orientation, les spécialistes des interventions sur le plan du comportement, les orthophonistes, les psychologues scolaires et de nombreux autres spécialistes qui travaillent dans nos écoles. Le système d'éducation public compte sur ces programmes pour qu'ils préparent un nombre suffisant de spécialistes qualifiés pour doter nos écoles. Lorsque les universités ne préparent pas suffisamment les spécialistes qualifiés, les pénuries de personnel qui en découlent contribuent aux postes vacants dans nos écoles et à l'accès réduit des élèves, des familles et des enseignants à des services de soutien dont ils ont beaucoup besoin.

Le bien-fondé du changement

Partout où nous sommes allés, les enseignants et les administrateurs nous ont affirmé qu'ils se sentaient mal préparés pour répondre aux exigences et relever les défis liés à l'intégration dans l'éducation, et ce, même s'ils possédaient plusieurs diplômes universitaires. De nombreux enseignants, administrateurs et membres du personnel du soutien nous ont dit qu'ils ne sont

pas adéquatement préparés à aider les élèves qui ont des besoins complexes, y compris des problèmes de comportement, de santé mentale et d'ordre médical graves. Les enseignants se sentaient mal équipés pour mettre en œuvre leurs compétences en gestion de classe et avaient besoin de stratégies de soutien sur le plan du comportement à l'appui de l'intégration dans l'éducation. Les administrateurs scolaires ont également déclaré se sentir mal préparés à mettre en œuvre l'intégration dans l'éducation dans leurs écoles, surtout puisque les besoins des élèves se sont multipliés et complexifiés. Les aides-enseignants ont besoin d'un perfectionnement constant et adéquat et d'une formation continue afin d'aider les élèves, surtout dans le domaine du comportement. Dans certains cas, il leur faut une formation, une supervision et du soutien offerts par des professionnels de la santé qualifiés pour pouvoir effectuer des interventions médicales à l'école; toutefois, l'accès n'est pas uniforme partout dans la province.

Les élèves et les enseignants ont également besoin de l'aide de spécialistes de l'éducation qualifiés. Dans d'autres régions du Canada, les universités offrent des programmes professionnels dans les domaines de l'éducation spéciale, de l'intervention sur le plan du comportement, des études de la condition des personnes handicapées, des troubles du spectre de l'autisme, des troubles d'apprentissage et dans d'autres domaines spécialisés. Ces programmes professionnels spécialisés ne sont pas offerts en Nouvelle-Écosse. On nous a répété qu'il n'y a pas assez de spécialistes qualifiés pour combler les postes dans nos écoles. En conséquence, les postes vacants contribuent à la longueur des listes d'attente pour les services, à la réduction du soutien offert en classe aux élèves et aux enseignants et à la lourdeur de la charge de travail des employés qui déploient de grands efforts pour combler les lacunes. Même lorsque le financement est en place, les écoles ont de la difficulté à recruter ou à fidéliser des spécialistes qualifiés, surtout dans la Nouvelle-Écosse rurale.

> « À la fin de la journée, l'enfant vient nous voir; il va descendre de l'autobus à 8 h 30 le lendemain matin, et nous sommes mal équipés pour répondre à ses besoins. »
>
> - Un administrateur scolaire

Les préoccupations que nous avons entendues en personne au sujet de la formation du personnel en matière d'intégration dans l'éducation ont été confirmées dans notre sondage en ligne. Environ les deux tiers des éducateurs qui l'ont rempli étaient **en désaccord** avec le fait que leur programme de baccalauréat en éducation ou les autres programmes d'études professionnelles et le perfectionnement professionnel continu les avaient bien préparés aux réalités associées à la mise en œuvre de l'intégration dans l'éducation. Plus des quatre cinquièmes des éducateurs ont indiqué qu'il y a trop peu d'aides-enseignants, d'enseignants-ressources, de conseillers d'orientation, d'orthophonistes et de psychologues scolaires pour répondre à la demande.

Parmi les principales priorités des éducateurs en ce qui a trait au nouveau modèle d'intégration dans l'éducation, mentionnons une « formation plus pratique et concrète quant à la manière d'éduquer les élèves ayant des besoins spéciaux » et des « programmes d'apprentissage professionnel pour gérer les cas de troubles comportementaux, d'autisme, d'éducation

SATISFACTION À L'ÉGARD DU PROGRAMME DE BACCALAURÉAT EN ÉDUCATION/D'ÉTUDES PROFESSIONNELLES

La mesure dans laquelle les éducateurs sont d'accord ou en désaccord avec les énoncés suivants

	D'ACCORD	EN DÉSACCORD	PAS CERTAIN(E)
Dans l'ensemble, mon programme de baccalauréat en éducation ou autre programme universitaire ou d'études professionnelles m'a bien préparé aux réalités de l'intégration dans l'éducations .	29%	**71%**	0%
Mon programme de baccalauréat en éducation ou autre programme universitaire ou d'études professionnelles m'a appris à concevoir et à mettre en œuvre l'intégration dans l'éducation en salle de classe.	33%	**67%**	0%
Les occasions de perfectionnement professionnel sont à ma disposition afin d'accroître ma capacité à soutenir l'intégration dans l'éducation et ma confiance à cet égard.	33%	**65%**	2%
Les occasions de perfectionnement professionnel sont à ma disposition afin de m'aider à apprendre et à mettre en œuvre des programmes individualisés pour les élèves	33%	**65%**	2%

ADÉQUATION DE L'EFFECTIF D'ENSEIGNANTS SPÉCIALISÉS À LA DEMANDE

Pourcentage d'éducateurs qui ont indiqué que le nombre de spécialistes était insuffisant.

	MÉDIOCRE
Aides-enseignants	83 %
Orthophonistes	70 %
Enseignants-ressources	68 %
Psychologues scolaires	81 %
Conseillers d'orientation	70 %

spéciale, de difficultés d'apprentissage et d'intervention intensive en littératie et en mathématiques ». De même, les parents et les membres du public qui ont répondu au sondage ont choisi les programmes de formation des enseignants et davantage de cours de formation pratique et concrète à l'intention du personnel en tant que principales priorités.

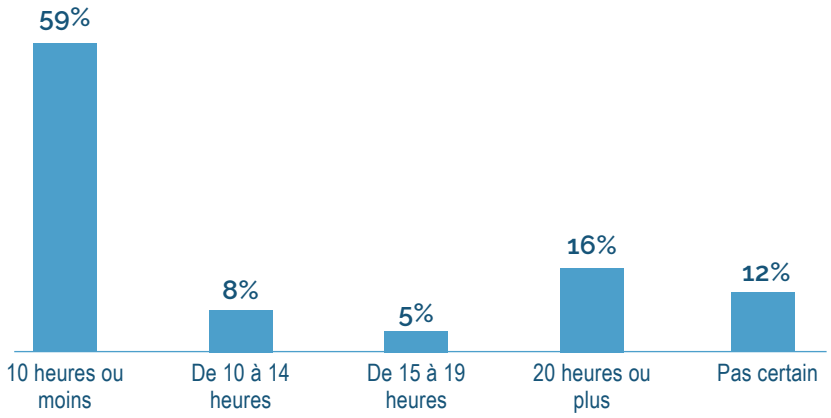
Certains conseils scolaires ont pris les choses en main en offrant des programmes d'études à temps partiel élaborés à l'échelon local. Depuis 2008, le conseil scolaire de la vallée d'Annapolis a fourni plus de 500 enseignants grâce à un programme d'apprentissage en ressources qu'il parraine lui-même. Le programme aborde les éléments clés de l'intégration dans l'éducation, notamment la façon d'élaborer, de mettre en œuvre et de surveiller des adaptations, des PPI, des programmes de ressources et des plans de transition. Le contenu des cours porte également sur les besoins en apprentissage propres aux élèves, associés aux troubles du spectre de l'autisme, à la douance, aux problèmes de comportement, aux troubles d'apprentissage, aux problèmes d'alphabétisation et aux déficiences cognitives et développementales. Il s'agit d'un excellent exemple d'innovation. Nous devons offrir cette formation pratique et spécialisée du personnel aux fins de l'intégration dans l'éducation à l'échelle de la province.

Les lacunes au chapitre de la formation du personnel en matière d'intégration dans l'éducation ne sont pas uniques à la Nouvelle-Écosse. Un sondage national réalisé auprès des enseignants canadiens a révélé que la majorité ne se sentaient pas adéquatement préparés pour faire face à la complexité et à la diversité des besoins des élèves (Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, 2014). Même si les directeurs jouent un rôle important, ils sont nombreux à se sentir mal préparés pour diriger des écoles favorisant l'intégration de tous (Billingsley et McLeskey, 2014). La formation inadéquate des aides-enseignants pourrait entraîner des conséquences négatives imprévues pour les élèves (McDonnell et Jameson, 2014). Ils ont besoin d'un perfectionnement professionnel, d'un soutien et d'une supervision continuels qui leur permettent d'aider les enseignants et d'appuyer les élèves ayant des besoins divers (Carnahan, Williamson, Clarke et Sorenson, 2009; Causton-Theoharis et Malmgren, 2005; McDonnell et Jameson, 2014).

Les éducateurs ont besoin de plus de perfectionnement professionnel continu aux fins de l'intégration dans l'éducation. Plus de la moitié des éducateurs de la Nouvelle-Écosse qui ont rempli notre sondage ont indiqué avoir reçu au plus 10 heures de perfectionnement professionnel au cours des 5 dernières années.

HEURES DE PERFECTIONNEMENT PROFESSIONNEL

Nombre d'heures de perfectionnement professionnel en intégration dans l'éducation qu'ont eu les éducateurs au cours des cinq dernières années..



Les écoles qui réussissent à mettre en œuvre l'intégration dans l'éducation offrent un perfectionnement professionnel qui aide les enseignants à acquérir les compétences dont ils ont besoin dans leurs salles de classe. Les recherches ont montré qu'un perfectionnement professionnel efficace aux fins de l'intégration dans l'éducation :

- répond aux besoins en apprentissage des enseignants;
- est harmonisé avec le programme d'études et les évaluations;
- offre aux enseignants des possibilités de mélanger la théorie, le contenu et la pratique;
- comprend un apprentissage actif en classe;
- encourage la collaboration et l'échange d'information entre enseignants;
- utilise des données probantes pour cerner les besoins en apprentissage des élèves;
- se poursuit au fil du temps au lieu d'être limité à des ateliers d'une journée;
- comprend diverses activités d'apprentissage par la pratique, de l'encadrement et des discussions en groupe (Leko et Roberts, 2014).

La mise en œuvre de l'intégration dans l'éducation ne peut pas avoir lieu sans des dirigeants qualifiés favorisant l'intégration de tous. Les directeurs jouent un rôle majeur en faisant de l'intégration dans l'éducation une priorité dans leurs écoles; en renforçant les capacités du personnel de manière à répondre aux divers besoins des élèves; en créant un environnement scolaire positif pour les élèves, les parents et le personnel; et en appuyant l'enseignement et l'apprentissage en classe (Billingsley et McLeskey, 2014). Les dirigeants régionaux et provinciaux fournissent du soutien dans des domaines clés, comme le financement, l'embauche, l'élaboration de politiques, le perfectionnement professionnel et l'appui des administrateurs scolaires (McIntosh et Goodman, 2016).

Afin de diriger efficacement l'intégration dans l'éducation, les administrateurs ont besoin d'une préparation au leadeurship qui leur procurera des connaissances, des capacités et des compétences essentielles. Les directeurs doivent savoir comment diriger un changement scolaire important, des pratiques d'intégration dans l'éducation et un perfectionnement professionnel efficace des enseignants dans leurs écoles (Billingsley et McLeskey, 2014). Des programmes de préparation des dirigeants à l'intégration dans l'éducation sont requis immédiatement et à long terme dans notre province afin de renforcer les capacités de leadeurship nécessaires pour mettre en œuvre le nouveau modèle d'intégration dans l'éducation et le MTSS.

professional development in their schools (Billingsley & McLeskey, 2014). Immediate and long-term leadership preparation programs for inclusive education are required in our province to build the leadership capacity necessary to implement the new model of inclusive education and MTSS.

« J'ai l'impression que les employés ne reçoivent pas une formation suffisante leur permettant de travailler auprès d'élèves comme mon fils et qu'ils ne savent pas comment communiquer avec lui et l'aider à surmonter ses difficultés »

- Un parent

Objectifs

Les buts et les mesures qui suivent augmenteront la collaboration et la coordination multi-niveaux entre les ministères et les agences qui offrent leur soutien :

OBJECTIF 1

Remanier les programmes actuels de préparation et de perfectionnement professionnel des enseignants afin de fournir à ces derniers les connaissances, les capacités et les compétences pratiques dont ils ont besoin pour réussir à mettre en œuvre l'intégration dans l'éducation et à répondre aux divers besoins des élèves.

MESURES

- Sous la direction de l'institut de la Nouvelle-Écosse pour l'intégration dans l'éducation, établir un comité de collaboration en matière de perfectionnement professionnel constitué du MEDPE, d'universités, du NSCC, du NSTU, du ministère du Travail et de l'Éducation postsecondaire et de représentants de l'éducation régionale chargés de concevoir, de coordonner et de mettre en œuvre une formation pratique et spécialisée en intégration dans l'éducation.
- Intégrer une expérience d'apprentissage pratique et concret qui reflète les réalités de la salle de classe, et enseigner les compétences essentielles à l'intégration dans l'éducation dans tous les programmes de préparation et de perfectionnement professionnel.
- Offrir des travaux de cours uniformes et améliorés et une expérience de stage supervisé en intégration dans l'éducation dans tous les programmes de baccalauréat dans l'éducation de la Nouvelle-Écosse.
- Fournir à tous les étudiants au baccalauréat en éducation une formation et des exercices portant sur la façon d'élaborer et de mettre en œuvre des mesures d'adaptation, des modifications et des plans de programme individuels pour divers apprenants.
- Offrir à tous les étudiants au baccalauréat en éducation une formation et des exercices portant sur la présentation du tronc commun et des cours de base fondés sur des données probantes du niveau 1 destinés à tous les élèves.

- Fournir à tous les étudiants au baccalauréat en éducation des connaissances, des capacités et des compétences spécialisées en gestion de classe, en soutien comportemental, en alphabétisation, en enseignement des mathématiques et en matière de développement socioémotionnel.
- Donner à tous les programmes universitaires de formation à l'enseignement de la Nouvelle-Écosse l'accès aux programmes d'études provincial, aux politiques, lignes directrices et procédures provinciales et aux modèles et processus du TIENET afin de faciliter la formation des enseignants et des dirigeants aux fins de l'intégration dans l'éducation.
- Inclure dans le programme du baccalauréat en éducation, des cours portant sur la façon de collaborer avec les aides-enseignants et de les superviser, et offrir un perfectionnement professionnel correspondant aux enseignants qui exercent leur profession.
- Fournir à tous les étudiants au baccalauréat en éducation et enseignants exerçant leur profession un perfectionnement professionnel qui leur permettra d'appuyer la mise en œuvre du MTSS dans les écoles de la Nouvelle-Écosse.
- Offrir aux enseignants ordinaires et spécialisés un perfectionnement professionnel mixte en intégration dans l'éducation portant notamment sur les pratiques axées sur la collaboration pour la mise en œuvre du MTSS.

OBJECTIF 2

Créer de nouveaux programmes de préparation à l'intégration dans l'éducation et de perfectionnement professionnel dans ce domaine à l'intention des enseignants, des administrateurs et des aides-enseignants.

MESURES

- En tout premier lieu, élaborer et mettre en œuvre à l'intention des administrateurs scolaires et régionaux des modules de leadeurship favorisant l'intégration de tous visant à les préparer à la mise en œuvre du nouveau modèle d'intégration dans l'éducation.
- Élaborer et mettre en œuvre des programmes de certificat et/ou de diplôme de leadeurship pour les dirigeants de l'intégration dans l'éducation et les rendre accessibles partout dans la province.
- Intégrer les connaissances, les capacités et les compétences en matière d'intégration dans l'éducation dans les normes de la Nouvelle-Écosse en matière de leadeurship et de formation des dirigeants.
- Intégrer les connaissances, les capacités et les compétences en matière d'intégration dans l'éducation dans les normes relatives à l'enseignement et à la formation des enseignants de la Nouvelle-Écosse.
- Offrir un encadrement et un mentorat en intégration dans l'éducation offerts par des enseignants qualifiés et des dirigeants du milieu de l'éducation à l'école et aux échelons régionaux.
- En partenariat avec les centres d'éducation régionaux et le ministère, le NSCC élaborera et offrira un nouveau programme de préparation à l'intention des assistants en troubles de communication afin de préparer les auxiliaires d'enseignement au travail dans les écoles de la Nouvelle-Écosse.
- En partenariat avec les centres d'éducation régionaux et le ministère, le NSCC mettra en œuvre à l'échelle de la province un programme de préparation des aides-enseignants qui sera offert dans ses locaux, y compris des travaux de cours standards et des stages supervisés.
- En partenariat avec les centres d'éducation régionaux et le ministère, le NSCC offrira du perfectionnement professionnel en intégration dans l'éducation à tous les aides-enseignants de la province.
- Les infirmières scolaires communautaires donneront une formation, assureront une supervision et offriront aux aides-enseignants un soutien continu en ce qui a trait à l'exécution des interventions médicales dont les élèves ont besoin durant la journée d'école afin qu'ils puissent assister à leurs cours.

OBJECTIF 3

Préparer, recruter et embaucher davantage de spécialistes de l'éducation pour les écoles de la Nouvelle-Écosse.

MESURES

- Élaborer et mettre en œuvre de nouveaux programmes professionnels spécialisés afin de préparer les spécialistes aux écoles de la Nouvelle-Écosse, y compris aux programmes d'études de la condition des personnes handicapées, d'éducation spéciale et relatifs aux troubles d'apprentissage, à l'autisme et aux interventions sur le plan du comportement.
- Élaborer et offrir en tout premier lieu un programme de certificat en intervention sur le plan du comportement aux enseignants de la Nouvelle-Écosse afin de renforcer les capacités de soutien et d'intervention sur le plan du comportement dans les écoles de l'ensemble de la province.
- Augmenter le nombre de spécialistes formés dans le cadre des programmes professionnels spécialisés existants afin de mieux répondre à la demande croissante de spécialistes dans les écoles de l'ensemble de la province, notamment des conseillers d'orientation, des psychologues et des orthophonistes.
- Fournir des incitatifs et de l'aide financière aux enseignants qui terminent des programmes professionnels spécialisés afin de devenir des spécialistes de l'éducation qualifiés et qui acceptent de travailler dans les écoles de la Nouvelle-Écosse en tant que spécialistes pour un mandat d'une durée minimum.
- Procéder au recrutement et à l'embauche précoces de spécialistes en voie d'obtention de leur diplôme dans les universités de la Nouvelle-Écosse afin de combler les postes vacants le plus rapidement possible.
- Parrainer davantage de stages en milieu scolaire pour les spécialistes en formation.
- Élaborer et mettre en œuvre des travaux de cours et des expériences de stage améliorés pour l'intégration dans l'éducation dans les programmes de préparation et de perfectionnement professionnel des dirigeants.
- Mettre en œuvre un plan de recrutement et de fidélisation pour les spécialistes dans le système d'éducation publique, pour les régions rurales et urbaines.

Priorités en ce qui a trait à la formation pratique et spécialisée du personnel pour la première année

- ✓ Établir un comité collaboratif sur le perfectionnement professionnel à l'institut de la Nouvelle-Écosse pour l'intégration dans l'éducation
- ✓ Remanier les programmes du baccalauréat en éducation afin d'offrir des travaux de cours et des stages améliorés relativement à intégration dans l'éducation
- ✓ Élaborer et offrir aux enseignants un programme de préparation aux interventions sur le plan du comportement
- ✓ Élaborer et offrir aux dirigeants des modules sur l'intégration dans l'éducation
- ✓ Fournir à tout le personnel un perfectionnement professionnel concernant le MTSS

Section 5
Collaboration entre les agences axée sur les élèves

Il existe une lacune préoccupante au chapitre de la coordination de la prestation des services aux élèves. En outre, les rôles et les responsabilités à l'égard du financement, de la prestation des services et de la supervision ne sont pas clairement définis. Lorsqu'il y a de la collaboration, c'est souvent le résultat de relations et de bonne volonté, plutôt que d'un système conçu pour la créer et l'encourager.

Le besoin d'une plus grande collaboration entre ministères et entre agences dans le cadre du soutien des enfants et des jeunes de la Nouvelle-Écosse n'est pas nouveau. Il s'agissait d'une cible majeure de la Stratégie pour l'enfance et la jeunesse, rapport découlant de la commission Nunn. Ce rapport, intitulé Nos enfants en valent la peine, énonçait qu'une [traduction] « coordination efficace doit avoir lieu à trois niveaux : entre les ministères, entre le gouvernement et les agences communautaires et entre les gens et les organisations qui fournissent les services directement aux enfants, aux jeunes et aux familles ». Nous devons nous assurer que les services sont fournis d'une manière qui est coordonnée, rapide, efficiente et efficace afin d'éviter les chevauchements et de prévenir les lacunes au chapitre des services.

Le bien-fondé du changement

Le besoin d'une plus grande collaboration a été soulevé tout au long de notre processus de consultation. L'absence de collaboration donne lieu à des tensions systémiques et à des occasions manquées. Les enseignants ont évoqué le fait qu'on leur demande de fournir des services ou de superviser des soins prodigués par des aides-enseignants qui sortaient de leur champ d'activités. Ils se sont dits préoccupés au sujet des lacunes au chapitre du soutien offert par les services communautaires. Ils veulent des liens plus solides entre les équipes scolaires et les éducateurs de la petite enfance afin de favoriser une meilleure transition vers l'école

ainsi que des liens plus solides avec les services adressés aux jeunes qui terminent leurs études secondaires. Des problèmes sociaux sous-tendent un grand nombre des problèmes de comportement des élèves ainsi que les absences à l'école, et les enseignants estimaient qu'il fallait adopter une approche interagences plus cohérente à l'égard de ces problèmes.

Les directeurs et les surintendants d'école nous ont également fait part de leurs préoccupations concernant le personnel scolaire qui doit mettre en œuvre et superviser des interventions médicales qui relèvent du domaine des professionnels de la santé. Ils sont préoccupés par le fait que l'éducation publique porte le coût de la prestation des soins de santé dans les écoles et par les difficultés liées au fait de tenter de répondre aux besoins des élèves qui sont fragiles, d'un point de vue médical, sans disposer de services et de soutien adéquats en matière de soins de santé. Ils ont également évoqué le besoin croissant d'interventions et de traitements intensifs en santé à l'égard de problèmes de comportement et de santé mentale graves dont la prestation dépasse la capacité des écoles. Ils se sont dits préoccupés par l'inexistence d'un accord de partenariat provincial entre les milieux de l'éducation et de la santé qui permettrait de déterminer les services de soutien en milieu scolaire et le financement qui sont appropriés. Trois conseils ont établi un partenariat de formation en santé et accordaient de la valeur à ce modèle. Dans la même veine, les services d'ergothérapie/physiothérapie offerts par les intervenants du milieu de la santé étaient vus d'un bon œil par les membres des équipes scolaires dans les régions qui bénéficiaient de ces services de soutien.

Les parents ont souligné le besoin d'une meilleure collaboration entre les écoles et les ressources externes, publiques et privées. Ils ont décrit comment dans certaines situations, le personnel scolaire n'avait pas tenu compte de l'opinion d'agences et de spécialistes externes ou l'avait rejetée. Ils ont affirmé souhaiter que les services soient réunis en un même lieu afin que l'on offre un « guichet unique ». Ils ont également évoqué des difficultés qui découlaient des longues listes d'attentes pour accéder aux services.

Lacunes au chapitre des services

Les besoins des familles avec enfants ayant beaucoup de problèmes de développement et de comportement, comme ceux qui sont gravement touchés par un trouble du spectre de l'autisme et/ou une déficience intellectuelle, ont souvent été mentionnés. Ces familles espèrent qu'on trouvera une solution d'urgence au manque de services intensifs nécessaires pour aider les enfants ayant des problèmes de comportement ou des troubles de santé mentale graves associés à des déficiences développementales. Actuellement, ces enfants passent entre les mailles du filet. Dans certains cas, ils ne fréquentent pas l'école et ne font l'objet d'aucune intervention importante. Leur famille est en crise. Ils ont besoin d'une approche globale de services qui sont intégrés, holistiques et dans lesquels il est facile de se retrouver. Cette approche va bien au delà de ce que peut offrir toute école actuelle. Les familles ont évoqué le besoin de flexibilité afin que l'on puisse trouver des solutions personnalisées grâce à la collaboration interministérielle. Les parents et les éducateurs ont souligné que les enfants dont le niveau de besoins est élevé profiteraient d'un accès au service à longueur d'année plutôt que limité au calendrier scolaire.

Les dirigeants des services de santé à l'intention des enfants et des jeunes ont évoqué le besoin d'établir des normes d'exécution provinciales pour la prestation des services dans les écoles et des normes relatives à la collaboration entre toutes les agences et tous les ministères. Il faut définir les rôles et les responsabilités et déterminer la meilleure approche en matière de documentation et de communication de l'information. Nous avons entendu parler de difficultés dans le contexte de la prestation des services de soutien en santé mentale dans les écoles, où le besoin de recourir à des programmes fondés sur des données probantes et d'établir clairement qui dirige le plan de soins est problématique. Les dirigeants des services de santé ont également évoqué les avantages que l'on pourrait tirer de l'augmentation des possibilités de planification de services et de perfectionnement professionnel communs. Le fait que la planification de la transition et des PPI n'inclut souvent pas les fournisseurs de services importants parce qu'ils sont considérés comme étant externes au système d'éducation est un exemple qui a été donné. Le fait de tirer plus avantage de la technologie afin de permettre la collaboration dans le cadre de la prestation de services à distance a été recommandé. Par exemple, la CESPA utilise des liens vers des vidéos pour offrir aux enseignants un perfectionnement professionnel portant sur les élèves dans leur école d'attache, pendant que les élèves participent à un programme d'une durée d'une semaine, à Halifax.

Les élèves, les parents et les éducateurs ont souligné les obstacles majeurs rencontrés lorsqu'ils accédaient aux services requis ou que ces services étaient organisés par plusieurs ministères. Cette situation peut être plus difficile lorsque les élèves changent de milieu ou de fournisseur de services. Tous ont formulé des commentaires sur le besoin de se concentrer sur la planification de la transition aux multiples étapes du cheminement éducatif des élèves. Le passage de l'accent mis sur la famille et de la philosophie globale durant les années préscolaires au système moins axé sur la collaboration après l'entrée à l'école a souvent été mentionné.

Les lacunes au chapitre des services offerts aux jeunes à la suite de l'obtention de leur diplôme compliquent la transition à partir de l'école. Un enseignant a dit : « Les élèves ont besoin d'une destination vers laquelle effectuer la transition ». Nous avons entendu parler du manque de perspectives pour les jeunes ayant des besoins spéciaux sur les plans des études postsecondaires, de l'emploi, de la participation communautaire, des loisirs et du logement. Nombre de ces services sont offerts sous la direction du ministère des Services communautaires (MSC), ce qui fait ressortir le besoin que les ministères travaillent ensemble. Les parents ont également décrit leur frustration à l'égard de l'obtention d'évaluations du profil d'apprentissage requises pour accéder aux services de soutien pour leurs enfants handicapés durant les études secondaires. Certains éducateurs ont mis en doute le caractère approprié des évaluations effectuées au secondaire et se sont dits préoccupés au sujet de l'affectation de ressources à des évaluations jugées inutiles à cette étape en ce qui concerne les programmes des élèves.

SchoolsPlus

Le programme SchoolsPlus a été soulevé plusieurs fois durant nos consultations. Il a été établi en 2007 au titre de la Stratégie pour l'enfance et la jeunesse de la Nouvelle-Écosse. Il s'agissait d'une réaction directe à la recommandation formulée par la commission Nunn relativement à l'amélioration de la coordination et de la collaboration dans le cadre de l'exécution des programmes et de la prestation des services. SchoolsPlus repose sur la notion selon laquelle les écoles devraient être centres de prestation de services, et son mandat comprend la promotion du regroupement des services en un même lieu et/ou d'un partenariat entre les fournisseurs de services, comme ceux qui sont fournis par les ministères de la Justice, de la Santé et du Mieux-être (MSME), des Services communautaires (MSC) et des Communautés, de la Culture et du Patrimoine, par le centre IWK, par le service de la santé mentale et de la toxicomanie de la Régie de la santé de la Nouvelle-Écosse (RSNE) et par des organismes communautaires. SchoolsPlus a commencé par être mis à l'essai à certains endroits et a été étendu graduellement, mais le programme n'est pas encore offert dans toutes les écoles. Il fonctionne à longueur d'année au lieu de suivre le calendrier scolaire. Le rapport présenté à la suite de l'examen récent des structures administratives recommandait que SchoolsPlus soit étendu [traduction] « le plus possible » afin d'appuyer le passage à une prestation de services globale pour les enfants et les jeunes.

Nous avons entendu de nombreux commentaires positifs au sujet de l'incidence de SchoolsPlus. L'ajout de cliniciens en santé mentale et dépendances (SMD) dans les écoles est particulièrement apprécié. Toutefois, nous avons également entendu dire que SchoolsPlus n'avait pas encore réalisé pleinement son mandat. Ses liens avec les services en santé mentale et en toxicomanie sont une force. SchoolsPlus a créé ou appuyé des activités et des organisations communautaires locales, mais les témoignages concernant sa forte collaboration avec d'autres services sont moins constants. Le lien avec d'autres types de services de santé est limité. De nombreux fournisseurs de soins de santé semblent ne pas trop savoir ce que fait SchoolsPlus et affirment communiquer peu avec ses intervenants. Selon la rétroaction des dirigeants scolaires, il y avait parfois une rupture des liens entre les élèves que ces derniers estimaient devoir être vus en consultation par les cliniciens en SMD de SchoolsPlus et leur charge de travail réelle. Cela donne à penser qu'il existe des interprétations différentes du modèle. En ce qui a trait à l'intégration dans l'éducation, on nous a dit que les élèves ayant des besoins spéciaux accédaient parfois à des services de soutien offerts par SchoolsPlus, mais qu'il ne s'agit pas de l'un de ses points de concentration majeurs. Par exemple, les enfants et les jeunes qui ont besoin de soutien dans le cadre d'activités parascolaires ne peuvent habituellement pas participer aux programmes exécutés par SchoolsPlus, en ce moment.

La synergie créée lorsque les services sont offerts dans un même lieu a souvent été mentionnée. La collaboration est plus forte lorsque le personnel de SchoolsPlus est situé dans une école. On a décrit des avantages supplémentaires obtenus lorsque d'autres parties (p. ex. une infirmière assurant la liaison avec les autres intervenants du milieu de la santé) se trouvent au même endroit que l'équipe de SchoolsPlus.

Éliminer le cloisonnement

Dans bien des cas, des ressources limitées sous-tendent le manque de collaboration. Il existe des lacunes au chapitre d'un certain nombre de services dont les fournisseurs devraient travailler en plus étroite collaboration avec le personnel des écoles. Les temps d'attente pour accéder aux services offerts par l'intermédiaire des services de la santé mentale et de la toxicomanie et de la santé, par exemple, ont été désignés comme un facteur contribuant aux difficultés. Les élèves et les familles habitant dans des régions rurales ont souvent plus de difficulté à accéder à divers services de soutien. Les ressources francophones sont extrêmement difficiles à trouver. Les services d'audiologie sont un autre exemple du besoin d'une meilleure collaboration entre les agences. L'accès aux évaluations des besoins en aide auditive, comme la modulation de fréquences (MF) et d'autres systèmes de sonorisation assistée. On a également recommandé que la Nouvelle-Écosse imite les modèles de dotation établis en Alberta et au Nouveau-Brunswick, où les services d'audiologie et d'orthophonie sont offerts 12 mois par année.

Il existe des obstacles qui limitent la collaboration entre les agences et entre les spécialistes professionnels. Il s'agit notamment de leurs emplacements distincts, du fait qu'ils ne disposent pas d'assez de temps compte tenu de leur horaire chargé, des systèmes de paiement, de la dépense pour les parents que représente le fait de payer pour l'intervention de spécialistes aux professionnels externes, des pratiques visant à maintenir la confidentialité, des aptitudes et des habitudes. Les agences, et plus particulièrement les professionnels de la santé, ont fortement tendance à communiquer avec les éducateurs indirectement, soit au moyen de documents, ou par l'entremise des parents. Même s'il s'agit parfois d'une stratégie positive, elle peut également entraîner des frustrations et de mauvaises interprétations, car il n'y a aucun dialogue direct. Les parents pourraient présumer que les recommandations formulées par les spécialistes professionnels externes se traduiront automatiquement par l'offre de services à l'école. Souvent, ces spécialistes professionnels ne connaissent pas bien les ressources, les politiques et les procédures accessibles dans le système d'éducation. Cette situation peut donner lieu à des conflits imprévus qui pourraient contribuer à la mauvaise communication entre les parents et l'école (Ng. et coll., 2015).

Le résultat général est que le cloisonnement reste intact et que l'on manque des occasions de régler les problèmes et de fournir des services efficients en collaboration.

Certains modèles canadiens

Une étude albertaine des services de soutien multi-niveaux offerts dans un district scolaire a décrit les services interagences globaux comme un élément important des interventions intensives de niveau 3 (Howery, McClellan et Pedersen-Bayus, 2013). Lorsque les besoins des élèves dépassent les capacités des écoles publiques, ceux ci sont aiguillés vers un processus englobant axé sur l'élève et sur les adultes importants dans sa vie. Ce processus est coordonné par un psychologue et, selon les besoins de l'élève, pourrait comprendre des services en santé mentale, des services de soutien communautaire et familial, des services familiaux pour les élèves ayant des besoins spéciaux, les services de fonctionnaires du ministère de la Justice et d'autres services, au besoin. Un projet provincial de recherche global réalisé en Alberta (Alberta Education, 2010) a recommandé l'examen et la révision des politiques et des pratiques afin de réduire les obstacles à la coordination et à l'intégration des programmes et des services adressés aux enfants, aux jeunes et à leur famille. Les chercheurs ont également recommandé l'établissement d'un protocole d'entente afin que soient formulés clairement les rôles et les responsabilités des ministères, de même que la promulgation de protocoles et d'ententes entre les écoles et les organisations partenaires qui encouragent la collaboration et améliorent la prestation des services. Ces recommandations ont été formulées et d'autres mesures, proposées, dans le but de renforcer la clarté, l'uniformité et les capacités des services globaux adressés aux enfants et aux jeunes (Alberta Education, 2010).

Au Manitoba, le Comité ministériel pour Enfants en santé est responsable des protocoles interministériels qui orientent les ministères et les agences afin qu'ils puissent travailler en collaboration à l'égard d'initiatives particulières. Ces protocoles favorisent l'échange de renseignements et la collaboration dans le cadre de la satisfaction des besoins des enfants, des jeunes et de leur famille (Enfants en santé Manitoba, 2013). Par exemple, on a élaboré le Protocole du ministère de l'Éducation et des Services à l'enfant et à la famille pour les enfants et les jeunes placés sous tutelle, de même que des protocoles de transition, des protocoles relatifs à la communication de l'information et le Protocole Wraparound pour les enfants et les jeunes atteints de troubles affectifs ou comportementaux graves ou profonds. Ainsi, des accords interministériels sont adoptés dans le but d'éliminer le cloisonnement entre les ministères et de mettre les enfants, les jeunes et les familles au centre de la prestation des services.

Mise en œuvre des recommandations du rapport d'étape

Le besoin reconnu d'une plus grande collaboration entre les ministères a mené à une série de recommandations formulées dans notre rapport d'étape. La création d'un comité paritaire composé de représentants du MEDPE, du MSME, MSC et du ministère de la Justice en était une. Ces derniers ont été chargés d'élaborer une politique interministérielle et des procédures à l'appui pour la prestation en milieu scolaire de services, de programmes et d'appuis professionnels. On leur a également demandé d'élaborer un modèle commun pour le soutien des enfants et des jeunes ayant des besoins complexes, y compris des critères pour l'établissement de ces besoins et l'élaboration de procédures et de processus pertinents. Le comité a également été chargé d'examiner les rôles et les responsabilités de chaque ministère

pour ce qui est d'appuyer la transition des enfants et des jeunes ayant des besoins spéciaux et d'étudier les services d'infirmerie fournis dans les écoles publiques.

Des progrès importants ont été réalisés en conséquence de ces recommandations. Un comité sur les partenariats au deuxième cycle du secondaire, qui fonctionne comme un comité paritaire, travaille sur un certain nombre d'éléments clés. Le MEDPE, le MSME, le ministère de la Justice, le MSC, le centre IWK, la RSNE et le ministère du Travail et de l'Éducation postsecondaire y ont participé. Le groupe a rédigé un mandat officialisant le besoin de travailler ensemble pour répondre aux besoins des élèves, ainsi qu'une politique interministérielle relative au modèle de service. Il a examiné un modèle de communication de l'information et élaboré une grille de rôles et de responsabilités pour chaque ministère afin de répondre aux besoins particuliers des élèves dans les écoles publiques. Toutefois, ce ne sont que des ébauches, et le groupe a indiqué que les ressources stratégiques, financières et humaines nécessaires pour appuyer leur travail ne sont pas en place. Par ailleurs, la grille n'est pas encore terminée. Soulignons que les conférences de cas, qui sont souvent une étape clé dans la collaboration et dans la coordination des services interagences et interministériels, ont été incluses. La grille propose que les conférences de cas destinées à la planification de l'éducation soient la responsabilité de l'école (du conseil scolaire), alors que celles qui concernent des enfants ayant besoin de services d'une portée plus vaste que la planification de l'éducation soient la responsabilité du MSC. Cette proposition représente un changement de façon de faire, et il sera important que l'on définisse la façon dont il sera opérationnalisé et harmonisé avec la proposition que SchoolsPlus prenne les commandes en ce qui a trait à la gestion des cas complexes.

Le comité a également travaillé sur la recommandation concernant la création d'un modèle commun pour l'appui aux enfants et aux jeunes d'âge scolaire ayant des besoins complexes. Les membres soulignent que les initiatives comportent des lacunes et des chevauchements, que la coordination entre les services est limitée ou inégale et qu'il existe des problèmes liés à l'accès et des inégalités systémiques. Encore une fois, la réponse est une ébauche, mais elle reflète des progrès considérables relativement à ce travail important. Le comité insiste sur le fait que, si les ressources sont insuffisantes, l'intégration des services ne donnera pas le résultat souhaité. Les membres ont également souligné le besoin d'apporter des modifications aux approches de gestion afin de favoriser un changement significatif, ainsi que le besoin de tenir compte des besoins de la population afin que les programmes, les services et les interventions tiennent compte des contextes culturels et des besoins de groupes particuliers, comme les Afro-Néo-Écossais, les Mi'kmaw et les enfants, jeunes et familles de nouveaux arrivants. L'ébauche contient des principes directeurs qui comprennent une approche axée sur les enfants, sur les jeunes et sur les familles et qui reconnaît le rôle de la collectivité et le besoin de respecter la diversité. Les membres du comité ont formulé un modèle de prestation de services progressif et recommandé l'adoption d'un outil d'évaluation normalisé permettant d'établir le besoin de soutien et d'aiguillage vers une équipe de services intégrés et une autre option d'aiguillage vers une équipe responsable des cas complexes composée d'experts plus spécialisés.

Le groupe a établi un plan de mise en œuvre échelonné comportant des étapes à court, à moyen et à long terme. Les premières étapes comprennent l'élaboration de prototypes pour

le repérage des lacunes stratégiques à l'échelon du système et l'établissement des besoins en matière de responsabilité et du financement nécessaire. Les prototypes doivent être axés sur les enfants et les jeunes ayant des besoins complexes. Le document provisoire souligne qu'actuellement, divers ministères ne définissent pas le terme « besoins complexes » de la même manière et qu'aucune définition commune n'a été établie. Le but de l'approche décrite est de faire fond sur le système actuel de SchoolsPlus. Le comité recommande que, durant la première année, on obtienne du financement auprès des quatre principaux ministères aux fins d'une équipe de projet mise sur pied à l'échelon provincial. Les prototypes locaux nécessiteraient la présence d'un chef d'équipe et d'un coordonnateur en soins infirmiers. L'évaluation est intégrée dans le plan, de même qu'une proposition de structure de gouvernance. On envisage une responsabilité partagée par les sous-ministres responsables des politiques sociales.

Transitions

Des progrès importants ont également été réalisés en ce qui concerne l'étude des rôles et des responsabilités ministériels relativement au soutien des besoins en matière de transition des enfants et des jeunes ayant des besoins spéciaux. En réponse à la demande de la commission, le MEDPE, le MSC, le MSME, le ministère de la Justice, la RSNE et le centre IWK ont entrepris un examen des services et des obstacles actuels. Des thèmes généraux sont ressortis. Les ministères ont des politiques, des pratiques et des contrats différents et ne communiquent pas suffisamment ou assez rapidement, et ils ont besoin d'améliorer les programmes qui tiennent compte des différences culturelles et des enjeux touchant la justice sociale. La lacune au chapitre de l'accès à des services de garde d'enfants de qualité, constants et pleinement appuyés est un problème qui a été mentionné. De plus, aucune approche systémique n'a été adoptée par rapport aux transitions. Lorsque les enfants commencent l'école, il y a des interruptions dans la prestation des services. L'orthophonie est un exemple qui a été souligné. Les écoles peuvent être débordées lorsqu'un grand nombre d'élèves ayant des besoins spéciaux arrivent en même temps. Par exemple, nous avons entendu dire que le conseil scolaire régional d'Halifax prévoit l'arrivée de près d'une centaine d'élèves atteints d'un trouble du spectre de l'autisme dans les écoles maternelles en septembre 2018. Les ressources appuyant les besoins en réadaptation des jeunes enfants ne sont pas réparties équitablement dans la province. La seule équipe de réadaptation pédiatrique se trouve au centre IWK; les ressources en réadaptation pédiatrique sont limitées à l'extérieur de la municipalité régionale d'Halifax.

Le MSC et les Services à la famille et à l'enfance de Mi'kmaw sont sensibles aux besoins en aide à la transition des enfants qui sont placés en famille d'accueil ou sous tutelle et de ceux qui en sortent, mais il y a encore des lacunes. Dans le même ordre d'idées, les élèves qui sont confiés aux soins du ministère de la Justice sont remarquablement vulnérables. Le besoin de réadaptation et de réintégration est reconnu sous le régime de la Loi sur *le système de justice pénale pour les adolescents*.

Le groupe qui examine les services d'aide à la transition a établi des stratégies qui pourraient permettre de réduire au minimum les interruptions et d'améliorer la transition. L'expansion du programme de prématernelle devrait mener à un repérage plus précoce des enfants qui ont

besoin de services de soutien supplémentaires, mais elle exigera un suivi systématique afin que l'on puisse s'assurer que les renseignements saisis sont utilisés au profit de l'enfant. Il existe des possibilités d'accroître les liens avec les plans de services familiaux individualisés préscolaires et avec la planification des programmes scolaires. En outre, le recours à la planification des programmes de transition est lié aux Services d'intervention pour le développement de la petite enfance de la Nouvelle-Écosse. Les membres du groupe ont également examiné des moyens de soutenir les équipes d'éducation et les familles dans le domaine de la planification de la transition et de l'aide à la transition.

Des problèmes semblables ont été cernés en ce qui concerne la transition de l'école vers la collectivité, après l'obtention du diplôme. Parmi les obstacles, mentionnons les différences entre les politiques, les pratiques et les contrats ministériels, les lacunes au chapitre de la communication, le besoin de programmes tenant compte des différences culturelles et l'incohérence des choix de programmes et de services. Le besoin pour les jeunes d'accéder à des évaluations rapides a été mentionné par les parents. Le soutien destiné aux initiatives d'apprentissage communautaire et aux programmes de deuxième cycle du secondaire (p. ex. le fait de bénéficier du soutien d'un aide-enseignant aux fins des placements professionnels) est insuffisant. On qualifie d'inadéquat le soutien offert aux conseillers d'orientation, et il faut que la planification des parcours soit personnalisée. Il existe une lacune reconnue en ce qui a trait aux choix de programmes destinés aux jeunes âgés de 18 à 21 ans. Les parents et les éducateurs affirment que les crédits actuellement requis pour l'obtention du diplôme ne fournissent pas aux élèves ayant des besoins spéciaux les compétences dont ils ont besoin pour réussir dans leurs études postsecondaires ou au travail et qu'ils pourraient ne pas convenir à tous les apprenants. De fait, certains éducateurs ont dit à la commission que des élèves sont tout simplement poussés ou qu'on leur fait passer certains cours crédités et sans participation significative de ces derniers au contenu. En outre, les listes d'attente sont longues pour de nombreux programmes destinés aux jeunes ayant des besoins spéciaux, comme ceux qui renforcent les compétences améliorant l'employabilité.

La prestation et le financement des services de santé dans les écoles ont été soulevés en tant que problèmes, et c'est pourquoi la commission a recommandé un examen des services de soutien en soins infirmiers et d'infirmerie clinique offerts dans les écoles. En conséquence, le MEDPE, le MSME, les responsables des conseils scolaires et les administrateurs scolaires se sont penchés sur les services fournis, sur la nature des besoins des élèves, sur les approches variables à l'égard des services, sur le financement, sur les lacunes et sur les défis à relever dans chacun des conseils scolaires actuels. Trois d'entre eux ont établi un partenariat en matière de santé et d'éducation, et certains coûts sont partagés avec le MSME. D'autres conseils scolaires achètent des services d'infirmerie auprès des Infirmières de l'Ordre de Victoria (VON). Trois conseils retiennent également les services de professionnels de la santé réglementés afin qu'ils fournissent des soins de santé spécialisés à des personnes. Près de 2 500 élèves sont dotés d'un plan de santé, d'un plan d'urgence ou des deux. Plus de 655 élèves reçoivent des services d'ergothérapie/de physiothérapie.

L'examen fait ressortir les mêmes problèmes que ceux qui nous ont été décrits, c'est-à-dire que, dans certains cas, le personnel des écoles doit organiser les plans de soins et la formation des employés de l'école afin de soutenir les élèves ayant des besoins particuliers en matière de

soins de santé et qu'ils doivent parfois s'organiser pour que des fournisseurs de soins de santé réglementés les soutiennent en offrant des services dépassant la portée du champ d'activités des employés de l'école. En éducation, il y a des lacunes relativement aux besoins en soins de santé et au chapitre du soutien et des services que fournit le système de santé aux élèves et aux employés des écoles qui travaillent auprès d'eux. L'accessibilité de données concernant le volume et le type de services de santé fournis dans les écoles, leur coût et leurs résultats est également lacunaire. Le paiement des services de santé n'est pas équitable. Deux autres paient pour les services d'ergothérapie/de physiothérapie, alors que d'autres pas. Quatre conseils paient pour la formation du personnel scolaire en matière de prestation de services de santé, alors que d'autres pas, et trois paient pour les services d'infirmerie offerts pour les cas spécialisés individuels. De plus, tous les conseils scolaires financent le coût lié à l'équipement de santé spécialisé.

Objectifs

Les buts et les mesures qui suivent augmenteront la collaboration et la coordination multi-niveaux entre les ministères et les agences qui offrent leur soutien :

OBJECTIF 1

S'appuyer sur les travaux réalisés à ce jour afin d'augmenter la collaboration entre les agences et entre les ministères.

MESURES

- Terminer le travail du comité sur les partenariats au deuxième cycle du secondaire pour donner suite à la recommandation formulée par la commission dans le rapport d'étape, y compris le parachèvement des éléments suivants :
  - déclaration des mandats partagés
  - modèle pour l'échange de renseignements
  - politique et modèle de services interministériel officiels
  - définition du terme « besoins complexes »
  - grille des rôles et responsabilités ministériels liés à la satisfaction des besoins particuliers des élèves dans les écoles publiques
- Harmoniser le financement des services afin qu'il corresponde aux rôles et responsabilités établis, et assurer l'accès et l'équité dans l'ensemble de la province. Les services de santé devraient être financés par l'entremise du MSME.
- Veiller à ce que les besoins des élèves et des familles l'emportent sur le cloisonnement budgétaire. Les ministères doivent reconnaître le besoin, dans des cas exceptionnels, de faire preuve de souplesse et de fournir un financement interministériel pour le soutien en milieu scolaire et/ou à domicile des élèves ayant des besoins extraordinaires. Le comité établi sur les partenariats de deuxième cycle du secondaire doit établir un processus à cet égard, reconnaissant qu'il doit être efficient et pouvoir régler les problèmes avant qu'ils ne se transforment en crise.
- Créer des normes provinciales pour la prestation des services par d'autres agences et ministères à l'intérieur du système scolaire.
- Assurer l'harmonisation de SchoolsPlus avec le modèle de MTSS aux fins de l'intégration dans l'éducation :
  - S'assurer que l'expertise des animateurs et des travailleurs des services d'approche de SchoolsPlus comprend la façon de répondre aux besoins des enfants ayant des déficiences développementales, des membres de leur famille et de la collectivité;
  - Veiller à ce que les cliniciens en santé mentale de SchoolsPlus possèdent les compétences nécessaires pour soutenir les élèves atteints de déficiences

développementales, de sorte que le service favorise pleinement l'intégration de tous;
- Augmenter le profil de SchoolsPlus en y ajoutant d'autres groupes clés, comme des fournisseurs de soins de santé, y compris son mandat et les processus d'aiguillage;
- Financer à deux endroits le modèle élargi grâce au prototype de SchoolsPlus proposé par le comité sur les partenariats de deuxième cycle du secondaire aux fins de la collaboration entre les agences à l'appui des élèves ayant des besoins complexes, et évaluer son efficacité pour ce qui est de déterminer s'il faut le reproduire dans toute la province.

OBJECTIF 2

L'ensemble des personnes, des ministères et des agences participant à la prestation des services aux enfants et aux jeunes d'âge scolaire et à leur famille doivent exercer une communication et une collaboration significatives et axées sur les élèves. Cet exercice exigera un changement de culture et, fait plus important, la reconnaissance du fait que les spécialistes professionnels ont besoin que du temps soit consacré à ce travail; il exigera également du soutien technologique pour faciliter la communication et la collaboration à distance.

MESURES

- Les ministères et les agences doivent prévoir du temps pour la communication et la collaboration dans le cadre de la prestation des services.
- Assurer l'accessibilité de solutions technologiques pour permettre la collaboration et la communication à distance.

OBJECTIF 3

Améliorer les aides à la transition. À chaque étape du parcours de l'élève, des services de soutien doivent être fournis afin d'aider les élèves et leur famille à s'adapter aux nouveaux environnements, qu'il s'agisse d'une nouvelle école, d'un nouveau niveau scolaire ou de la collectivité après l'obtention du diplôme.

MESURES

- Ajouter des postes de spécialistes de l'aide à la transition/en soutien parental.
- Intégrer des buts/résultats/mesures de soutien en matière de transition dans le cadre de tous les plans éducatifs personnalisés afin de favoriser la fluidité des programmes scolaires et de réduire au minimum les interruptions pour les élèves qui passent de la maternelle à l'école, d'un niveau scolaire à un autre, d'une école à une autre et de l'école vers la collectivité, y compris la prestation des services et les partenaires communautaires.
- Mobiliser les ergothérapeutes afin d'accroître les possibilités pour les élèves d'acquérir et de mettre en pratique des aptitudes à la vie quotidienne dans le cadre de leur programme d'éducation.
- Établir un programme de transition pour les élèves ayant des besoins spéciaux qui restent à l'école secondaire au delà de leurs 18 ans.

Éléments prioritaires à mettre en œuvre durant la première année

- ✓ Parachever les accords interministériels concernant les rôles et les responsabilités à l'égard de la prestation des services dans les écoles
- ✓ Harmoniser le financement avec la grille connexe
- ✓ Régler les problèmes liés à l'inégalité d'accès aux services de santé offerts dans les écoles
- ✓ Ajouter aux plans d'éducation personnalisés des buts/résultats/mesures de soutien en matière de transition sous le régime du nouveau modèle
- ✓ Augmenter l'aide à la transition
- ✓ Améliorer les mesures de soutien technologique aux fins de la collaboration à distance
- ✓ Augmenter le temps dont disposent les spécialistes professionnels de l'ensemble des agences et des ministères concernés aux fins de la collaboration

Section 6
Partenariats solides entre la maison et l'école

Le besoin de partenariats solides entre la maison et l'école est manifeste lorsqu'on examine les pratiques exemplaires en matière d'intégration dans l'éducation. Un système favorisant l'intégration de tous repose sur des bases de collaboration entre les familles, les éducateurs et les autres agences qui soutiennent les enfants.

Des recherches considérables portent sur la valeur de la participation des parents dans l'éducation des enfants en général, pas seulement en ce qui a trait à l'intégration dans l'éducation. La participation parentale fait augmenter le rendement scolaire des élèves, favorise l'adoption par ces derniers d'attitudes et de comportements positifs, améliore l'assiduité scolaire et encourage des sentiments de bonne estime de soi (Ferrara, 2009). Les parents qui participent ont de plus grandes aspirations en matière d'éducation pour leurs enfants, communiquent mieux avec ces derniers, adoptent des attitudes positives à l'égard des enseignants, ont davantage confiance en leurs propres capacités d'aider leurs enfants, comprennent leur importance dans l'éducation de leurs enfants et entretiennent des relations axées sur la collaboration (Baker et coll., 2016). Toutefois, les recherches indiquent que les parents se sentent de moins en moins connectés à mesure que le niveau scolaire de leur enfant augmente. Des différences d'ordre démographique et culturel peuvent séparer davantage les parents de l'école, comme ce peut être le cas des exigences économiques (Ferrara, 2009).

Le fait de s'assurer que les parents participent pleinement dans le cadre d'un véritable partenariat avec l'équipe scolaire va au delà de la fixation de buts communs, du choix des interventions et du fait de contribuer à tenir les parents au courant de la situation de leurs enfants. La participation parentale aux programmes peut également améliorer leur efficacité (Moore, 2016; Pfiffner, et coll., 2013). Les enseignants et les administrateurs ont besoin de l'aide, de la participation et du soutien continus des parents dans les programmes scolaires de leurs enfants afin de pouvoir s'assurer que les besoins des élèves sont comblés.

Nous avons désigné la collaboration entre les parents et l'école comme un domaine d'amélioration ciblé, tout en reconnaissant l'engagement déjà ferme de la part des intervenants clés à l'égard de l'intégration dans l'éducation.

L'importance de la collaboration en éducation entre les parents et l'école est enchâssée dans la loi. La *Loi concernant l'éducation prévoit* ce qui suit :

- « […]il y a lieu d'encourager une participation véritable des élèves, des parents, des enseignants et autres membres du personnel œuvrant dans le système scolaire public, des conseillers scolaires et de la population, ainsi que la création de partenariats entre eux, pour assurer le maintien d'un système d'éducation de haute qualité »

- « les parents devraient avoir le droit et la responsabilité d'appuyer leurs enfants pour favoriser la réussite de leur apprentissage et de participer aux prises de décisions concernant leurs enfants »

- « Il est donné aux parents d'élèves à besoins particuliers l'occasion de participer à l'élaboration d'un programme individualisé pour leurs enfants »

Il vaut également la peine de souligner que la *Loi concernant l'éducation* prévoit que l'une des tâches des enseignants et des directeurs consiste à « communiquer régulièrement avec les parents ».

« On doit faire participer davantage les parents, obtenir leur point de vue sur l'éducation [de leur enfant] … [et leur offrir] une tribune où ils seront à l'aise de dire ce qu'ils pensent et où les gens les écouteront vraiment, car qui connaît leur enfant mieux qu'eux? »

Un parent d'enfant ayant des besoins spéciaux

En 2010, le NSTU a publié une déclaration de principe sur la participation des parents qui soulignait ce qui suit : [traduction] « Un cadre d'universitaires menant des recherches montre de façon convaincante que la participation des parents a une incidence directe et positive sur l'attitude et le rendement scolaire de l'élève à tous les niveaux scolaires » et que « la littérature indique que c'est l'école qui joue le rôle de leadeurship dans l'établissement des programmes relatifs à la participation des parents. Les types de programmes particuliers mis en place par une école déterminent le degré d'efficacité de la relation parent-école ».

De même, le Plan d'action en matière d'éducation de la Nouvelle-Écosse (2015) évoque fréquemment le rôle des parents. Dans les politiques et les publications du MEDPE, on

reconnaît le rôle crucial des parents dans le contexte de l'intégration dans l'éducation. La Politique en matière d'éducation spéciale souligne que les parents sont des partenaires qui sont censés contribuer à la planification des programmes et signer les plans de programme individualisés. En outre, dans le cadre d'un récent examen des PPI, le MEDPE a établi « qu'il était nécessaire d'en faire plus pour aider les parents/tuteurs à comprendre le processus de planification de programme et à participer aux décisions touchant leur enfant » (2016).

L'importance de connaître la communauté et la culture dans la conception d'une collaboration fructueuse a également été soulignée. Le document intitulé *Reality Check: A review of key program areas in the BLAC Report for their effectiveness in enhancing the educational opportunities and achievement of African Nova Scotian learners* (2009) met l'accent sur le rôle de la collectivité et sur l'importance de s'assurer que les responsables et les éducateurs peuvent travailler avec des parents habilités.

Ce qui n'a pas été assez reconnu, c'est l'importance d'amener les parents d'enfants ayant des besoins spéciaux à contribuer aux décisions concernant l'intégration dans l'éducation. Le fait que la *Loi concernant l'éducation* ne désigne pas de parents d'enfants ayant des besoins spéciaux en tant que membres des conseils consultatifs d'école est un exemple.

Le bien-fondé du changement

Au cours des 12 derniers mois, le thème d'un partenariat solide entre la maison et l'école est revenu constamment, y compris dans le cadre des consultations publiques, des groupes de discussion avec les parents et les élèves, dans les réponses au sondage, dans les observations, dans le cadre des rencontres avec des personnes et avec des groupes d'intervenants ainsi que dans le rapport découlant de l'examen du processus de planification de programme entrepris à la demande de la commission. Voici les problèmes qui ont été soulevés :

- Même si la participation des parents à l'éducation des enfants est approuvée universellement et ancrée dans la politique en matière d'éducation spéciale, les choses ne se passent pas de façon satisfaisante.

- Les parents affirment se sentir plus exclus au moment où les enfants effectuent la transition vers l'école; la fréquence des communications directes entre parent et enseignant diminue, et la communication s'affaiblit.

- Le caractère actuellement limité des ressources appuyant l'intégration dans l'éducation entraîne des frustrations pour les parents et les éducateurs et crée parfois un climat de confrontation.

- Les parents ont affirmé vouloir être reconnus en tant qu'experts de leurs enfants, entendre parler des problèmes plus tôt et avoir une communication ouverte et plus fréquente en cas de problèmes.

- Les formats tels que des cartes de communication quotidiennes ou des livres ont été mentionnés en tant qu'outils précieux, mais les parents ont déclaré devoir « lutter » pour

qu'ils soient utilisés.

- Certains parents ont l'impression qu'on ne les écoute pas et considèrent que cette situation contribue à la reconnaissance tardive des problèmes ou à leur non-reconnaissance, à la planification inadéquate qui ne reflète pas leur apport et aux lacunes importantes au chapitre des interventions.

- On a la forte impression que les parents qui sont en mesure de défendre les droits de leurs enfants le plus efficacement sont plus susceptibles d'obtenir des services et des mesures de soutien pour ces derniers.

- Les parents ne comprennent pas toujours bien leurs rôles et responsabilités, la façon dont fonctionne le système d'éducation et la meilleure façon dont ils peuvent collaborer avec l'équipe de l'école.

- Les éducateurs et les dirigeants du milieu de l'éducation ont besoin de plus d'occasions d'apprendre la meilleure façon dont ils peuvent collaborer avec les parents, surtout dans un contexte où les ressources sont limitées et compte tenu des facteurs sociaux, culturels et économiques.

- Actuellement, le temps dont dispose l'équipe d'éducation pour communiquer et collaborer avec les parents n'est pas suffisant.

- Il doit y avoir de la flexibilité en ce qui a trait à la façon dont la communication parent-école se déroule et aux moments où elle a lieu.

- Les parents ont besoin de plus de soutien au moment des transitions : quand les enfants commencent l'école, quand ils changent d'école, quand ils passent au niveau scolaire suivant et quand ils quittent l'école secondaire. Ils accordent de la valeur à l'aide à la transition, notamment lorsque des équipes de soins préscolaires collaborent relativement au commencement de la maternelle.

- Le processus de planification de programme peut être très difficile pour les parents, et ces derniers affirment se sentir intimidés, entendre des diagnostics ayant un grand impact émotionnel être posés à l'occasion de grandes rencontres et avoir à démêler le jargon. Ils éprouvent de la frustration lorsque des ressources externes qu'ils avaient consultées ne sont pas les bienvenues au sein de l'équipe de planification.

- Les parents ont formulé des commentaires répétés concernant leur frustration à l'égard du fait que les aides-enseignants qui connaissent bien leur enfant n'étaient pas considérés comme faisant partie du processus de planification ni invités aux rencontres de mise à jour du PPI.

- La détresse que peuvent éprouver les parents au moment de défendre les droits de leurs enfants est bien réelle, mais il arrive souvent qu'on la sous-estime et qu'on ne s'en occupe pas.

- Le format actuel des bulletins ne fonctionne pas bien pour ce qui est d'aider les parents à comprendre la progression de leurs enfants. Ils sont parfois confus, comme en ce qui concerne la signification des notes en pourcentage lorsqu'un élève est visé par un PPI, et ils n'arrivent pas à déterminer clairement quel est le niveau d'alphabétisme de leur enfant lorsqu'il est leur décrit sous la forme d'un niveau alphabétique (« Il est au niveau H »).

- Des mesures créatives ont été prises dans le but de faire en sorte que les parents se sentent plus les bienvenus, et elles changent la donne. La création d'un espace meublé un peu comme une maison pour la tenue des rencontres et d'une salle où peuvent jouer les frères et sœurs plus jeunes dans une école de premier cycle du secondaire et la politique d'une école mi'kmaq consistant à faire de tout parent qui se présente à l'école une priorité en sont des exemples.

- Les élèves veulent être entendus et contribuer à leur propre plan.

- Ils veulent recevoir plus de soutien relativement aux transitions.

- Les parents d'enfants ayant des besoins spéciaux veulent être représentés plus constamment lorsque des décisions touchant le système d'intégration dans l'éducation doivent être prises.

- Les éducateurs ont décrit l'importance de la participation parentale et le besoin d'une plus grande responsabilité de la part des parents. Les enseignants et les administrateurs ont affirmé que le soutien des parents et leur collaboration avec le personnel de l'école sont parfois lacunaires.

- L'expérience de la communication avec les parents d'enfants ayant des besoins spéciaux par simulation et/ou expérience directe n'est habituellement pas offerte durant les stages des programmes du baccalauréat en éducation. Les enseignants ont besoin de plus d'occasions de perfectionner leurs compétences relatives à la façon de communiquer efficacement dans des situations difficiles et en matière de résolution de problèmes en collaboration, dans le cadre de leur perfectionnement professionnel.

Surmonter les obstacles

La recherche montre qu'il existe de nombreux obstacles au renforcement de la communication entre les parents et l'école. Il s'agit notamment du manque de temps ou du moment mal choisi pour la communication entre la maison et l'école, des barrières linguistiques, du fait que les parents ont eu une mauvaise expérience de l'école et du faible niveau de scolarité des parents, lequel peut amener ces derniers à avoir l'impression que leur capacité d'aider leurs enfants à faire leurs travaux est limitée et/ou à se sentir inférieurs (Baker et coll., 2016). Plusieurs auteurs ont examiné l'attitude des éducateurs concernant la participation parentale. En général, ils ont tendance à sous-estimer le désir des parents d'être impliqués et présents dans la scolarité de leurs enfants et ne reconnaissent pas les obstacles qui empêchent ces derniers de le faire. Les divergences de perception et point de vue de la part des parents et des éducateurs peuvent

mener à des malentendus ou à des conflits. Dans son étude des relations et de la collaboration entre l'administration et les parents, Zaretsky (2004) a décrit : [traduction] « le déséquilibre des pouvoirs perçu dans les processus décisionnels et des valeurs et des intérêts incompatibles ou conflictuels ». Il a également souligné qu'un manque de ressources contribue aux conflits. Des études ont également été menées concernant la collaboration entre parent et enseignant dans le contexte de l'intégration dans l'éducation. En 2016, Adams et ses collaborateurs ont résumé les conclusions de plusieurs auteurs : [traduction] « La création d'écoles efficaces et favorisant l'intégration de tous requiert un mélange de connaissances et de compétences des enseignants et des parents en ce qui a trait aux stratégies d'enseignement et aux pratiques d'évaluation » (Friend et Cook, 2007; Kampwirth, 2003). De nombreuses études montrent qu'une école favorisant l'intégration de tous se distingue par sa capacité de travailler en tant qu'équipe cohésive (Ainscow et Sandill, 2010).

Il est clair que les contextes familial et communautaire ont une incidence sur les partenariats entre la maison et l'école. Comme il a été souligné, la présence de différences économiques, culturelles, éducatives et linguistiques peut créer des obstacles. Il y a également des risques de perte de la continuité des communications et de l'encadrement pédagogique pour les enfants pris en charge.

Le fait est que, si les enseignants doivent établir une collaboration significative avec les parents, ils ont besoin de temps. Ils ont besoin de comprendre leurs élèves. Une étude a révélé que le prédicteur le plus important des efforts de participation scolaire perçus des parents était le ratio enseignant-élèves (Rodriguez, 2014).

Le document du NSTU soulignait que la participation parentale pouvait être améliorée et établissait le besoin d'offrir une formation particulière pour les administrateurs et les membres du personnel des écoles; de fournir du soutien pour permettre aux parents de participer efficacement; d'offrir du perfectionnement professionnel en matière d'établissement de relations à l'intention du personnel de l'école; de recenser les compétences parentales; de faire de certains parents des leaders; et d'accéder à des ressources communautaires. Les auteurs ont également souligné les obstacles liés au temps et aux connaissances ainsi que le manque de compréhension mutuelle qui contribue à une mauvaise communication, à des attentes obscures et à la méfiance. Ils ont mentionné que les employés ont besoin d'aide pour gérer les conflits. Ils ont également souligné que la participation parentale requiert un éventail d'activités qui tiennent compte des horaires, des compétences et des champs d'intérêt de tous les participants et que la technologie a le potentiel de faciliter la communication entre parent et enseignant.

Les recherches montrent que l'on peut procéder à des interventions fructueuses qui permettent d'améliorer la communication entre les parents et l'école. Le renforcement des connaissances des enseignants et le fait de travailler sur la cohérence dans les communications et sur les interventions auprès des familles dans le but de favoriser la participation des parents sont toutes des mesures qui améliorent la situation.

Pour créer des partenariats fructueux entre l'école et la maison :

Les écoles ont besoin

- ✔ de pratiques qui incluent authentiquement les parents et leur communauté
- ✔ d'espaces physiques qui aident les parents à se sentir à l'aise au moment des rencontres
- ✔ des ressources nécessaires pour répondre aux besoins de tous les élèves

Les éducateurs ont besoin

- ✔ de temps pour collaborer avec les parents
- ✔ de plusieurs moyens flexibles d'établir des liens avec les parents
- ✔ des compétences et du soutien nécessaires pour qu'ils puissent jouer leur rôle en tant que partenaires des parents

Les dirigeants du milieu de l'éducation ont besoin

- ✔ de temps pour collaborer avec les parents et les éducateurs
- ✔ de compétences pour soutenir les enseignants en tant que collaborateurs des parents
- ✔ des compétences nécessaires à la création de milieux scolaires qui sont accueillants pour tous les parents

Les parents ont besoin

- ✔ de plusieurs moyens flexibles d'établir des liens avec les enseignants
- ✔ de soutien pour s'y retrouver dans le système
- ✔ de se sentir qualifié et appuyé dans le rôle de partenaires des éducateurs
- ✔ de contribuer systématiquement aux décisions touchant l'intégration dans l'éducation
- ✔ d'être habilités dans leurs rôles

« Il faut désigner les parents en tant que partenaires dans l'éducation de l'enfant, et je ne pense pas qu'on le fasse, actuellement. Selon moi, les parents ne sont pas perçus ou considérés comme des partenaires importants ou établis… [le fait pour un parent d'apporter sa contribution] lui permet [en tant que parent] d'acquérir un sentiment de confiance envers l'enseignant… »

Un parent d'enfant ayant des besoins spéciaux

Objectifs

Les objectifs et les mesures qui suivent favoriseront une collaboration fructueuse entre la maison et l'école :

OBJECTIF 1
Élargir les pratiques qui favorisent la collaboration entre les parents et les éducateurs.

MESURES

- Prévoir du temps supplémentaire pour que les éducateurs puissent collaborer avec les parents.
- Donner aux parents la possibilité de rencontrer directement les psychologues et les orthophonistes afin de recevoir les résultats d'évaluations distinctes et préalables aux rencontres de planification de programme.
- Veiller à ce que les parents participent à l'établissement des objectifs et à la planification de programme.
- Inclure le plan de communication entre la maison et l'école dans les plans d'éducation personnalisés.
- Appuyer plusieurs voies et calendriers/moments pour la communication entre les éducateurs et les parents afin de répondre aux besoins des familles.
- S'assurer que les rencontres d'équipe favorisent l'intégration de tous et qu'elles intègrent le point de vue de toutes les personnes concernées.
- Veiller à ce que les écoles accueillent authentiquement les parents. Les pratiques et les espaces doivent être conviviaux pour ces derniers et refléter la reconnaissance de la diversité et le besoin de favoriser l'intégration culturelle.
- Établir un lien entre les programmes offerts à l'école et à domicile en incluant le rôle des parents dans les programmes d'intervention figurant dans le plan d'éducation personnalisé.
- Soutenir les éducateurs et les dirigeants du milieu de l'éducation en tant que partenaires des parents en augmentant les possibilités de renforcement des compétences en communication et en résolution de problèmes en collaboration dans le programme du baccalauréat en éducation et dans les cours de perfectionnement professionnel.
- Ajouter des postes de soutien aux spécialistes de transition/parents afin d'améliorer l'aide aux parents qui souhaitent se retrouver dans le système d'intégration dans l'éducation, collaborer en tant que membres de l'équipe scolaire et planifier les transitions.

OBJECTIF 2

Veiller à ce que les parents aient leur mot à dire lorsque des décisions sont prises.

MESURES

- Inclure au moins un parent d'élève ayant des besoins spéciaux dans les comités d'école consultatifs.
- Inclure un parent d'élève ayant des besoins spéciaux dans les comités consultatifs régionaux.
- Inclure un parent d'élève ayant des besoins spéciaux dans le comité consultatif provincial.
- Inclure un parent d'élève ayant des besoins spéciaux dans l'organe directeur du nouvel institut de la Nouvelle-Écosse pour l'intégration dans l'éducation.

Éléments à mettre en œuvre en priorité durant la première année

✓ S'assurer que des parents d'élèves ayant des besoins spéciaux sont membres des comités d'école consultatifs, du comité consultatif provincial et de l'institut de la Nouvelle-Écosse pour l'intégration dans l'éducation

✓ Intégrer le plan de communication entre la maison et l'école et le rôle des parents en ce qui a trait aux interventions dans tous les plans d'éducation personnalisés

✓ Augmenter le temps dont disposent les enseignants aux fins des exercices collaboratifs axés sur les élèves et de la communication

Section 7
Cadre d'élaboration des politiques d'intégration dans l'éducation

Notre but est d'améliorer l'expérience en classe de tous les élèves de la Nouvelle-Écosse. Il s'agit d'enfants qui ont des besoins spéciaux et qui n'en ont pas. Dans notre rapport d'étape, nous avons recommandé la création d'une politique consolidée pour l'intégration dans l'éducation. Depuis, nous avons découvert que d'autres politiques doivent être remplacées et que de nouvelles doivent être élaborées. La création d'un nouveau cadre d'élaboration des politiques pour l'intégration dans l'éducation est essentielle à la réussite de la mise en œuvre d'un système de soutien multi-niveaux (MTSS) dans les écoles. Ce nouveau cadre d'élaboration des politiques servira de vecteur pour l'harmonisation, la coordination et la mise en œuvre du MTSS, maintenant et dans l'avenir.

Le bien-fondé du changement

Les Néo-Écossais ont constamment mentionné le besoin d'apporter des changements majeurs à la politique d'intégration dans l'éducation. Ils ont souligné l'importance de la responsabilité et du fait d'examiner et de définir clairement le but de l'intégration dans l'éducation et d'honorer les opinions exprimées par les gens du milieu des personnes handicapées. Ils veulent un changement de politique systémique et responsable qui entraînera une amélioration des résultats scolaires pour tous les élèves.

Nous avons entendu l'appel à une nouvelle politique provinciale en matière d'intégration dans l'éducation qui est axée sur les élèves et les familles, respectueuse des différences régionales et élaborée en partenariat et en collaboration. On nous a également parlé du besoin de supprimer les pratiques désuètes des politiques et des procédures et de simplifier le travail administratif. La nouvelle politique de la Nouvelle-Écosse en matière d'intégration dans

l'éducation doit contenir des définitions, des pratiques, des procédures et des termes clairs et concis. Le besoin de définir clairement l'intégration dans l'éducation a été souligné.

L'intégration dans l'éducation est définie et décrite différemment dans les politiques relatives à l'éducation de partout au pays (Towle, 2015). Même si la politique actuelle de la Nouvelle-Écosse met en évidence la coordination des services de soutien à l'intention des élèves ayant des besoins spéciaux dans les salles de classe des écoles de quartier, Terre-Neuve-et-Labrador adopte une position différente. Les responsables de cette province soutiennent que, même si l'intégration dans l'éducation est habituellement associée à l'intégration dans les classes des élèves ayant des besoins spéciaux, elle comprend bien plus que le placement des élèves. L'intégration dans l'éducation accueille tous les élèves et comprend tous les aspects des milieux scolaires, y compris la culture, les politiques et les pratiques. De la même manière, l'Alberta insiste sur le fait que l'enseignement, plutôt que le lieu, est la clé du succès pour les élèves ayant des besoins spéciaux. En Nouvelle-Écosse, l'intégration dans l'éducation suppose que l'on fournisse aux élèves un accès équitable à l'apprentissage, à la réussite et à la poursuite de l'excellence dans les programmes d'éducation. Selon la politique en matière d'éducation spéciale de cette province, la pratique consistant à intégrer tous les élèves n'est pas nécessairement synonyme de leur intégration complète dans les salles de classe régulières.

Elle va plutôt au delà du placement des élèves afin de promouvoir la participation significative des élèves et leurs interactions dans le cadre des programmes scolaires. La Saskatchewan préconise un modèle d'intégration dans l'éducation fondé sur les besoins et axé sur les forces, sur les capacités et sur les besoins de chaque élève ainsi que sur le MTSS. De même, l'Ontario reconnaît que chaque élève est unique et requiert des possibilités éducatives adaptées à leurs champs d'intérêt, à leurs capacités et à leurs buts. Le Yukon préconise également une approche axée sur les élèves selon laquelle les forces et les problèmes de ces derniers sont au cœur du processus décisionnel. Les Territoire du Nord-Ouest décrivent l'intégration scolaire comme un moyen de s'assurer que les divers besoins de tous les élèves sont comblés d'une manière qui tient compte des besoins des élèves et qui est ouverte, respectueuse et constructive.

Dans le cadre de l'élaboration d'une nouvelle définition et d'une vision de l'intégration dans l'éducation pour la Nouvelle-Écosse, nous avons examiné les politiques d'autres administrations, la recherche actuelle, la jurisprudence pertinente et, fait plus important, les besoins des élèves de la Nouvelle-Écosse.

Comme il a été souligné plus tôt, nous entendons par « intégration dans l'éducation » une éducation publique qui favorise l'apprentissage, le développement et le bien-être de tous les élèves d'une manière équitable, efficiente et efficace.

Conformément au MTSS et à l'histoire de l'intégration dans l'éducation dans notre province, nous reconnaissons que la grande majorité des élèves connaîtront la réussite scolaire en classe grâce au tronc commun et aux cours de base. Nous reconnaissons également que certains élèves ont besoin de programmes éducatifs, de services, d'interventions et de lieux supplémentaires à divers moments de leur scolarité afin que leurs forces et besoins uniques soient pris en compte. Cela ne signifie pas que nous approuvons la répartition des élèves en classes homogènes ou l'affectation permanente d'élèves à des stages et/ou à des programmes. Au contraire, nous recommandons que les élèves aient accès à des services

de soutien à l'apprentissage fluides et souples offerts aux trois niveaux du MTSS au fil de leur progression scolaire. Ces services de soutien sont d'une intensité et d'une durée variables et sont offerts à des endroits différents, et ils sont adaptés continuellement en fonction de la progression de l'élève.

La réforme des politiques est nécessaire pour appuyer le passage fondamental du fait de tenter d'intégrer des élèves dans des programmes et des stages traditionnels à celui d'adapter les programmes éducatifs aux forces et besoins uniques de ces derniers.

Nous avons examiné les politiques et les lignes directrices de la province et des conseils scolaires qui sont actuellement en place pour l'éducation spéciale et les services aux élèves en Nouvelle-Écosse. Nous avons été frappés par le fait que notre province est petite, mais qu'elle comporte un grand nombre de politiques. Dans les sept conseils scolaires anglophones, nous avons dénombré environ 200 politiques, lignes directrices et procédures sous la rubrique des services aux élèves et/ou de l'éducation spéciale. À l'échelon ministériel, on a trouvé environ 50 politiques, lignes directrices et documents à l'appui concernant l'éducation spéciale et les services aux élèves sur le site Web du MEDPE. Cet important cadre de politiques représente beaucoup de travail acharné et d'innovation de la part de nombreux partenaires du milieu de l'éducation depuis que l'intégration a été adoptée, en 1996. Toutefois, il est devenu encombrant pour les élèves, les parents et les éducateurs qui souhaitent s'y retrouver.

L'autre caractéristique frappante du cadre de politiques actuel est le fait que, malgré les nombreux documents actuellement en place, les politiques et lignes directrices clés sont manquantes. Par exemple, la Nouvelle-Écosse ne possède pas de politique interministérielle relative à la prestation de programmes et de services aux élèves des écoles publiques par le MEDPE et par les ministères de la Santé et du Mieux-être (MSME), des Services communautaires (MSC) et de la Justice. Ces politiques existent ailleurs (Towle, 2015). Nous ne disposons pas de stratégies provinciales et de politiques à l'appui en ce qui concerne les troubles de comportement, de santé mentale et du spectre de l'autisme, qui se classent parmi les domaines les plus pressants de besoins des élèves dans nos classes aujourd'hui. Il existe certains documents stratégiques, mais ils sont désuets, y compris les lignes directrices provinciales pour les aides-enseignants.

C'est pour toutes ces raisons qu'un nouveau cadre d'élaboration des politiques en matière d'intégration dans l'éducation doit être élaboré et mis en œuvre en tant qu'élément de base dans le nouveau modèle d'intégration dans l'éducation. Ce cadre d'élaboration des politiques englobe les programmes, les mesures de soutien et les services offerts par plusieurs ministères afin que l'on réussisse à répondre aux besoins des élèves de la Nouvelle-Écosse. Il ne fait aucun doute que les stratégies et les programmes relatifs au comportement, à la santé mentale et à l'autisme dépendront d'une forte collaboration interministérielle et d'une prestation de services coordonnée. Les interventions du milieu de l'éducation ne pourront pas y arriver seules.

Les changements qui seront apportés à des politiques particulières seront des points de départ pour une réforme complète et collaborative des politiques. Les changements que nous présentons dans le document ne constituent pas une liste complète. Toutefois, ils font ressortir les réformes des politiques clés, visant à améliorer les programmes éducatifs et les résultats

pour les élèves de la Nouvelle-Écosse. Les changements clés comprendront les suivants :

a. remplacer la Politique en matière d'éducation spéciale (2008) et les politiques connexes des conseils scolaires par une politique consolidée en matière d'intégration dans l'éducation;

b. remplacer les Lignes directrices pour les aides-enseignants (2009) par les lignes directrices provinciales mises à jour;

c. remplacer la Politique provinciale sur le code de conduite dans les écoles (2015) par une politique relative à la sécurité et à l'intégration dans les écoles dans le cadre d'une stratégie provinciale en matière de comportement;

d. remplacer les lignes directrices provinciales intitulées Élaboration et mise en œuvre de programmes pour les élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme (2012) par des lignes directrices mises à jour dans le cadre d'une stratégie provinciale en matière d'autisme;

e. créer des lignes directrices relatives à la santé mentale dans le cadre d'une stratégie provinciale en matière de santé mentale;

f. créer une politique interministérielle pour la prestation de programmes et de services aux élèves des écoles publiques par le MEDPE, le MSME, le MSC et le ministère de la Justice.

Politique d'intégration dans l'éducation

La Politique en matière d'éducation spéciale est le moteur qui fait tourner les programmes et les services adressés aux élèves ayant des besoins spéciaux en Nouvelle-Écosse. Elle décrit les mécanismes de financement, le processus de planification de programme, les adaptations, les PPI et bien d'autres aspects de programmes éducatifs à l'intention des élèves ayant des besoins spéciaux. Tout au long de nos consultations publiques, les Néo-Écossais nous ont fait part de diverses préoccupations à l'égard de ces aspects de la politique actuelle et ont affirmé clairement que des changements majeurs doivent être apportés aux politiques. Les recherches effectuées pour la commission par le bureau de Service Nouvelle-Écosse ont également permis de cerner des lacunes importantes dans la mise en œuvre de la politique actuelle, y compris une confusion et une incohérence répandues dans la façon dont la planification de programme, les adaptations et les PPI sont interprétés et mis en œuvre.

Comme le décrit le tableau de comparaison présenté ci dessous, nous devons passer à une politique d'intégration dans l'éducation qui s'attaque à ces problèmes préoccupants dans le cadre d'une réforme complète des politiques.

De plus, le nouveau cadre d'élaboration des politiques d'intégration dans l'éducation devrait être facilement accessible aux Néo-Écossais sous la forme d'un manuel consolidé en ligne semblable à ceux de la Colombie-Britannique, de Terre-Neuve-et-Labrador et d'autres administrations.

Politique **ACTUELLE** en matière d'éducation spéciale	**NOUVELLE** politique d'intégration dans l'éducation
• Politique en matière d'éducation spéciale pour les élèves ayant des besoins spéciaux	• Politique d'intégration dans l'éducation pour tous les élèves de la Nouvelle-Écosse
• Politiques de la province/des conseils scolaires	• Une politique provinciale consolidée
• Processus de planification de programme en huit étapes	• Processus de planification de programme en quatre étapes
• Financement fondé sur l'inscription des élèves	• Financement fondé sur l'inscription des élèves et sur leurs besoins
• Exigences en matière de tenue de documents	• Documentation simplifiée
• Le terme « intégration » est défini relativement à l'égalité du point de vue du placement des élèves dans des classes de leur niveau scolaire	• Le terme « intégration dans l'éducation » est défini relativement à l'équité dans les programmes pour les élèves grâce à une diversité de programmes, de services et de lieux
• Aucun glossaire ni guide de procédures	• Glossaire, guide de procédures, modèles et manuel pour appuyer la mise en œuvre du MTSS
• Liste de besoins désuète	• Liste de besoins spéciaux mise à jour/élargie
• Certains droits et responsabilités des élèves, des parents et des éducateurs sont décrits	• Rôles et responsabilités des élèves, des parents, des éducateurs, des ministères et des agences décrits de façon détaillée
• Un continuum commun de choix de programmes pour l'ensemble des niveaux scolaires et des besoins des élèves	• Services de soutien multi-niveaux qui tiennent compte des divers besoins des élèves des écoles élémentaires et secondaires de premier et deuxième cycles
• Deux choix de programmes personnalisés : adaptations et plans de programme individualisés (PPI)	• Trois choix de programmes personnalisés : mesures d'adaptation, modifications et plans d'éducation personnalisés
• Plusieurs documents dans lesquels se retrouver (élèves, parents, enseignants, administrateurs)	• Un seul cadre intégré d'élaboration des politiques accessible à tous en ligne

Lignes directrices pour les aides-enseignants

Diverses options de services qui pourraient être offerts par les aides-enseignants ont été communiquées à la commission dans le cadre de ses consultations publiques. Même si on s'entendait généralement pour dire que les aides-enseignants apportent une contribution précieuse aux programmes destinés aux élèves ayant des besoins spéciaux, plusieurs préoccupations ont également été soulevées. Par exemple, les Néo-Écossais nous ont expliqué que la formation des aides-enseignants est incohérente, que les qualifications de ces derniers varient grandement et que la qualité du soutien offert aux élèves est parfois inégale. De plus, la répartition du soutien des aides-enseignants varie d'une région à l'autre de la province, ce qui crée de la confusion et des frustrations pour les parents et les administrateurs scolaires qui tentent d'obtenir les services de soutien nécessaires aux élèves. Les enseignants et les administrateurs ont déclaré qu'on fait de plus en plus appel aux aides-enseignants pour qu'ils effectuent des interventions médicales, comme le cathétérisme, la surveillance du diabète et le gavage, sans qu'ils aient reçu une formation adéquate ou qu'ils fassent l'objet d'une supervision ou d'un soutien assurés par des professionnels de la santé qualifiés. En outre, de nombreux Néo-Écossais ont indiqué que les rôles, les responsabilités et les qualifications des aides-enseignants doivent être mis à jour de manière à s'assurer que les élèves reçoivent un soutien constant et efficace et que les aides-enseignants reçoivent une formation améliorée et une formation continue et fassent l'objet d'une supervision visant à les appuyer dans leur travail exigeant. Le besoin d'une formation, d'une supervision et d'un soutien adéquats pour les aides-assistants a également été mentionné dans la recherche (Butt et Lowe, 2012; Fisher et Pleasants, 2012; Webster, Blatchford, Bassett, Brown, Martin et Russell, 2010).

Les études portant sur les services offerts par les aides-enseignants au Canada et ailleurs ont soulevé des préoccupations concernant l'augmentation rapide du nombre de postes d'aides-enseignants, et on a demandé une analyse approfondie de leurs rôles et de leur efficacité pour ce qui est de soutenir les élèves ayant divers besoins (Giangreco, Doyle et Suter, 2014). Cette conclusion est pertinente pour la Nouvelle-Écosse, où le nombre d'aides-enseignants a augmenté au point qu'il gruge environ le tiers du financement destiné à l'éducation spéciale. Dans leur examen de la recherche portant sur les offerts par les aides-enseignants, McDonnell et Jameson (2014) ont conclu que ces services devraient être : a) un élément des services de soutien offerts dans toute l'école aux élèves ayant des besoins spéciaux qui sont coordonnés avec d'autres services et évalués régulièrement; b) mélangés avec d'autres

services de soutien dans le cadre de la planification de programme; c) complémentaires (pas des services de remplacement) aux autres services de soutien en matière d'apprentissage offerts en classe; et d) supervisés et appuyés par les enseignants et les spécialistes qui conçoivent, surveillent et évaluent les programmes éducatifs offerts aux élèves ayant des besoins spéciaux. De façon générale, la recherche montre que les aides-enseignants ont besoin d'un soutien supplémentaire pour accomplir leurs tâches souvent difficiles en tant qu'auxiliaires d'enseignement, notamment :

- des descriptions de travail clairement définies
- une préparation, une formation continue et une formation en cours d'emploi de grande qualité
- du temps régulièrement prévu à l'horaire pour collaborer avec les enseignants
- une rétroaction instructive sur leur travail
- l'accès à une formation avancée dans des domaines comme la gestion du comportement
- le soutien et les directives d'enseignants à qui on a montré comment travailler efficacement avec les aides-enseignants

À la lumière des conclusions des consultations publiques et de la recherche actuelle, nous recommandons que les lignes directrices actuelles à l'intention des aides-enseignants soient remplacées par les lignes directrices mises à jour décrites dans le tableau de comparaison présenté plus bas. Comme il a été souligné dans la section portant sur la formation pratique et spécialisée du personnel, il est essentiel que les enseignants et les administrateurs apprennent, dans leur cadre de leur programme de baccalauréat en éducation, de leur préparation au leadeurship et de leurs programmes de perfectionnement professionnel, comment travailler avec les aides-enseignants et les superviser.

Lignes directrices **ACTUELLES** pour les aides-enseignants (2009)	Lignes directrices **RECOMMANDÉES** pour les aides-enseignants
• Qualifications : Certificat d'achèvement des études secondaires ou équivalent; diplôme ou certificat reconnu	• Qualifications : Certificat d'achèvement des études secondaires; exigences standards en matière de formation postsecondaire, y compris des connaissances, des habiletés et des compétences particulières
• Diverses possibilités de formation continue offertes dans l'ensemble de la province	• Formation et perfectionnement professionnel continus pour tous les aides-enseignants de la province
• Divers processus menés par les conseils scolaires pour l'embauche, l'affectation, la répartition, la supervision et l'évaluation du rendement	• Processus provinciaux communs pour l'embauche, l'affectation, la répartition, la supervision et l'évaluation du rendement
• Divers titres, conditions de travail, heures de travail et salaires partout dans la province	• Titre, conditions de travail, heures de travail et salaire standards
• Description de travail limitée aux soins personnels et au soutien en matière de gestion de la sécurité/du comportement	• Description de travail mise à jour de manière à refléter les tâches aux niveaux 1, 2 et 3 et élargie de manière à inclure du soutien aux fins des programmes éducatifs personnalisés
• Aucune reddition de compte aux parents et tuteurs ni à des agences externes	• Établir un protocole pour la communication entre les aides-enseignants et parents et tuteurs qui aura été approuvé au préalable et sera supervisé par les enseignants et/ou les administrateurs
• Les rôles et les responsabilités des enseignants et des directeurs concernant le travail avec les aides-enseignants sont décrits	• Un tableau qui compare et distingue les rôles et responsabilités des aides-enseignants, des enseignants, des administrateurs, des spécialistes de l'éducation et de professionnels externes (p. ex. les professionnels de la santé)

Comportement

La Politique provinciale sur le code de conduite dans les Écoles de la Nouvelle-Écosse est en place depuis 2015. Cette politique ministérielle a remplacé les codes de conduite de la province, des conseils scolaires et des écoles. Elle définit des termes clés; décrit les environnements d'apprentissage sécuritaires favorisant l'intégration; souligne divers rôles et responsabilités; présente les normes acceptables en matière de comportement; et explique la distinction entre les réactions approuvées et interdites aux comportements acceptables des élèves. Dans le cadre de notre tournée de la province, les éducateurs nous ont répété que la politique est inadéquate. Par exemple, même si elle décrit les réactions acceptables au comportement des élèves, elle n'aborde pas le besoin de prévention universelle et de mesure de soutien et d'interventions sur le plan du comportement. D'autres personnes ont mentionné que les limites comprenaient le manque de clarté concernant les attentes à l'égard du comportement des élèves ayant des besoins spéciaux et l'absence d'attentes à l'égard d'un comportement adapté au développement des élèves des divers niveaux scolaires. Nous avons également entendu de nombreux enseignants et administrateurs affirmer que le processus de documentation relatif à la consignation par voie électronique des incidents liés au comportement est encombrant et chronophage et qu'il produit des données dont l'utilité pratique est limitée. Il s'agit de lacunes graves, compte tenu de la fréquence des problèmes de comportement signalés à tous les niveaux de nos écoles publiques et des préoccupations décrites dans la section 2.

La Nouvelle-Écosse a besoin d'une stratégie provinciale complète en matière de comportement, laquelle :

- met l'accent sur la prévention;
- encourage le repérage précoce et les interventions;
- offre du perfectionnement professionnel aux enseignants, aux administrateurs et aux aides-enseignants;
- présente des mesures de soutien et des interventions sur le plan du comportement de niveaux 1, 2 et 3;
- comprend des programmes, des services et des interventions interagences adressés aux élèves présentant de graves problèmes de comportement.

Comme il a été souligné plus tôt dans le présent rapport, les programmes de préparation et les activités de perfectionnement professionnel qui équipent les enseignants, les administrateurs et les aides-enseignants afin qu'ils puissent faire face aux problèmes de comportement sont essentiels au renforcement des capacités des écoles de répondre aux besoins liés au comportement des élèves.

Services de soutien sur le plan du comportement **ACTUELLEMENT OFFERTS**	Stratégie provinciale en matière de comportement **RECOMMANDÉE**
• Politique provinciale sur le code de conduite dans les écoles (2015)	• Politique sur la sécurité et l'intégration dans les écoles élaborée en collaboration • Approche de prestation de services globaux • Accent mis sur la prévention, sur le repérage précoce et sur les interventions sur le plan du comportement aux trois niveaux du MTSS • Attentes universelles à l'égard du comportement enseignées à tous les élèves au niveau 1 • Passage de l'accent mis sur les conséquences du comportement à un accent sur la prévention et le repérage des comportements et sur les interventions sur le plan du comportement aux niveaux 1, 2 et 3 • Attentes à l'égard d'un comportement correspondant au stade de développement pour les écoles élémentaires, intermédiaires et secondaires de premier et deuxième cycles • Attentes d'un comportement approprié à l'égard des élèves ayant des besoins spéciaux • Documentation simplifiée des incidents liés au comportement
• Préparation générale des enseignants, des administrateurs et des aides-enseignants en matière de gestion de classe et de discipline des élèves	• Préparation pratique et spécialisée du personnel et formation continue en prévention, en évaluation et en intervention en cas de problèmes de comportement aux niveaux 1, 2 et 3
• Programmes généraux de formation des enseignants	• Programmes (certificat, diplôme) de formation spécialisée pour les enseignants visant à préparer ces derniers à fournir du soutien sur le plan du comportement en Nouvelle-Écosse

Services de soutien sur le plan du comportement **ACTUELLEMENT OFFERTS**	Stratégie provinciale en matière de comportement **RECOMMANDÉE**
• Divers programmes, adaptations, initiatives et services de soutien mis en œuvre dans l'ensemble de la province	• Mise en œuvre provinciale de programmes relatifs au comportement dans toute l'école fondés sur des données probantes et de services de soutien sur le plan du comportement personnalisé aux niveaux 1, 2 et 3
• Absence de financement provincial ciblé destiné aux enseignants offrant du soutien sur le plan du comportement	• Financement provincial ciblé destiné aux enseignants offrant du soutien sur le plan du comportement
• Absence de financement ciblé destiné aux programmes alternatifs	• Financement provincial ciblé destiné aux programmes alternatifs
• Absence de programmes et de services interagences adressés aux élèves présentant de graves problèmes de comportement	• Entente interministérielle et interagences relative à la prestation de programmes et de services d'intervention sur le plan du comportement adressés aux élèves
• Absence de programmes d'intervention et de traitement en santé pour les problèmes de comportement graves dans le cas d'élèves ayant des déficiences développementales	• Établissement au Cap-Breton et à Halifax de programmes de traitement à court terme en milieu hospitalier et en consultation externe afin de régler les problèmes de comportement graves dans le contexte des déficiences développementales
• Listes d'attente pour les évaluations du comportement fonctionnel et les plans de soutien individuel en matière de comportement effectués par les psychologues scolaires	• Capacité accrue d'évaluation et de programmes fonctionnels personnalisés relatifs au comportement grâce au recrutement et à la fidélisation de spécialistes qualifiés, y compris des psychologues scolaires supplémentaires

Santé mentale

Comme on l'a décrit dans la section 2, les problèmes de santé mentale chez les élèves et les services de soutien interagences inadéquats pour les régler sont ressortis comme un thème majeur dans le cadre des travaux de notre commission.

La Nouvelle-Écosse doit élaborer et mettre en œuvre une stratégie provinciale complète en matière de santé mentale dans le cadre du MTSS. Des services de prévention, d'évaluation et d'appui des interventions en santé mentale seront offerts aux élèves néo-écossais aux niveaux 1, 2 et 3. Encore une fois, les étapes présentées dans le tableau figurant plus bas ne sont pas exhaustives, mais elles servent de point de départ à l'élaboration et à la mise en œuvre d'une politique en collaboration.

Services **ACTUELS** de soutien en santé mentale	Stratégie provinciale en matière de santé mentale **RECOMMANDÉE**
• Aucune ligne directrice ou politique provinciale en matière de santé mentale • Services de santé mentale offerts par divers professionnels scolaires et interagences	• Élaboration de lignes directrices provinciales en matière de santé mentale pour les écoles publiques de la Nouvelle-Écosse • Approche uniforme de prestation de services globaux • MTSS – 3 niveaux • Collaboration interministérielle et interagences et clarification des rôles et des responsabilités
• Certains programmes de littératie en matière de santé mentale mis en œuvre	• Volet de littératie en matière de santé mentale fondé sur des données probantes intégré dans le programme d'études provincial révisé et inclus dans le tronc commun et dans les cours adressés à tous les élèves au niveau 1
• Mise en œuvre partielle de divers programmes d'apprentissage socioémotionnel	• Mise en œuvre universelle de programmes d'apprentissage socioémotionnel fondé sur des données probantes dans le cadre du programme d'études provincial révisé pour tous les élèves au niveau 1, dès le début de la scolarité
• Préparation et perfectionnement professionnel incohérents des enseignants concernant la santé mentale des élèves et la façon de la favoriser dans leur salle de classe	• Préparation uniforme et fondée sur des données probantes des enseignants à l'égard de la santé mentale dans tous les programmes du baccalauréat en éducation et perfectionnement professionnel continu des enseignants en promotion de la santé mentale et en prévention des problèmes de santé mentale
• La charge de travail des conseillers d'orientation et des psychologues scolaires est trop lourde; il faut davantage de spécialistes	• Modifier le ratio de conseillers d'orientation en le faisant passer de 1:500 à 1:400 élèves • Modifier le ratio de psychologues scolaires en le faisant passer de 1:1800 à 1:1500 élèves

Troubles du spectre de l'autisme

Même si, au Canada, de nombreux systèmes d'éducation publique ne reconnaissent pas l'autisme comme une catégorie distincte de besoins spéciaux (Smith, Polloway, Patton, Dowdy et McIntyre, 2015), nous avons ajouté les troubles du spectre de l'autisme à la liste mise à jour des besoins spéciaux pour la Nouvelle-Écosse afin qu'elle reflète la prévalence croissante de l'autisme et sa priorité dans nos écoles. Plusieurs provinces et territoires canadiens ont adopté des stratégies provinciales visant à soutenir les enfants et les jeunes atteints d'un trouble du spectre de l'autisme et leur famille et à offrir des programmes, des mesures de soutien et des services complets et intégrés.

Plusieurs ministères néo-écossais offrent des volets de diagnostic, d'intervention et de services de soutien aux enfants et aux jeunes atteints d'un trouble du spectre de l'autisme et à leur famille. Toutefois, on a besoin de plus de services coordonnés et complets relativement à l'autisme qui sont axés sur l'enfant et la famille et accessibles dans les classes et les écoles. Les participants à nos ateliers publics ont souligné le besoin de programmes professionnels spécialisés visant à former des spécialistes en matière de troubles du spectre de l'autisme et à fournir aux enseignants, aux aides-enseignants et aux administrateurs le perfectionnement professionnel pour répondre aux besoins des élèves atteints d'autisme. La recommandation était que tous les enseignants apprennent à connaître les troubles du spectre de l'autisme et acquièrent des stratégies fondées sur des données probantes dans le cadre de leur programme de baccalauréat en éducation pour pouvoir enseigner à des élèves atteints d'autisme. Un grand nombre des participants aux ateliers ont insisté sur le fait que les élèves atteints d'autisme et les enseignants qui travaillent auprès d'eux ont besoin de plus de soutien dans nos écoles. On a demandé de façon répétée qu'il y ait plus de services de psychologie, d'orthophonie et d'intervention sur le plan du comportement en milieu scolaire pour répondre aux besoins scolaires, en santé mentale, socioémotionnels, en matière de communication et relatifs au comportement des élèves. Certains des commentaires les plus convaincants que nous avons reçus ont été formulés par les parents d'enfants autistes qui ont décrit les conséquences dévastatrices des interventions et des traitements inadéquats à l'égard de l'autisme sur leur enfant et leur famille.

Les conclusions des consultations publiques ont trouvé écho dans le mémoire présenté à notre commission par Autism Nova Scotia. Ce mémoire recensait de nombreux aspects de notre système actuel qui fonctionnent bien pour les élèves atteints d'autisme, mais faisait également ressortir des domaines où des améliorations sont requises. Voici certaines des recommandations des auteurs concernant l'amélioration des programmes éducatifs adressés aux élèves atteints d'autisme :

- des programmes professionnels spécialisés visant à former les spécialistes de l'autisme
- davantage de ressources enseignantes qualifiées, de psychologues scolaires, d'orthophonistes, d'ergothérapeutes et de spécialistes des interventions sur le plan du comportement
- une formation améliorée et une formation continue pour les aides-enseignants

- davantage de services interagences d'aide à la transition pour les élèves qui terminent leurs études secondaires
- de meilleurs ratios de dotation pour les spécialistes de l'éducation
- des programmes de formation pour les aides-enseignants offerts dans les collèges communautaires
- un plan de formation relatif aux troubles du spectre de l'autisme applicable à l'ensemble de la province
- une formation appropriée en matière d'aptitudes à la vie quotidienne et d'employabilité

Ces recommandations correspondent aux commentaires formulés par les Néo-Écossais et aux initiatives en matière d'autisme actuellement en cours partout au pays. Nous préconisons l'élaboration et la mise en œuvre d'une stratégie provinciale complète en matière d'autisme qui comprendra les propositions de volets décrits plus bas comme points de départ à une réforme des politiques en collaboration.

Stratégie provinciale **RECOMMANDÉE** en matière d'autisme
• Remplacer le document ressource intitulé *Élaboration et mise en œuvre de programmes pour les élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme* (2012) par des lignes directrices provinciales mises à jour qui reflètent le nouveau modèle d'intégration dans l'éducation et les services de soutien multi-niveaux.
• Ajouter les spécialistes de l'autisme régionaux comme catégorie de personnel financée, à un ratio de 1:5 000.
• Fournir des programmes d'évaluation, d'intervention et de traitement fondés sur des données probantes à l'intention des élèves atteints d'autisme offerts par divers spécialistes dans plusieurs ministères travaillant en collaboration.
• Créer des documents et des procédures à l'appui de l'élaboration et de la mise en œuvre de mesures d'adaptation, de modifications et de plans d'éducation personnalisés pour les élèves atteints d'autisme dans les écoles de la Nouvelle-Écosse.
• Inclure dans le programme d'études provincial révisé davantage de choix de programmes qui donnent aux élèves atteints d'autisme des possibilités de renforcer leurs aptitudes à la vie quotidienne et des services d'aide à la transition, surtout au niveau secondaire.
• Concevoir et mettre en œuvre des programmes provinciaux de préparation et de perfectionnement professionnel afin d'éduquer les aides-enseignants, les enseignants, les spécialistes de l'éducation et les administrateurs au sujet de l'enseignement aux autismes.

Services interagences

Comme il est démontré tout au long du présent rapport, le nombre important d'élèves ayant des besoins liés à l'enseignement, au comportement ou à la santé, d'ordre médical et/ou complexes a entraîné une hausse de la demande de services interagences dans les écoles de la Nouvelle-Écosse.

Les travaux réalisés à ce jour sur l'élaboration d'une politique et d'un modèle de services interministériel pour la prestation conjointe de programmes et de services aux élèves des écoles publiques et à leur famille en Nouvelle-Écosse doivent être parachevés, conformément à la section 5. Les politiques, procédures et processus devraient promouvoir une prestation de services axée sur la collaboration et sur les élèves. Voici certains des éléments clés :

Politique et protocoles interministériels
* Créer et adopter une grille des rôles et responsabilités de chaque ministère à l'égard du financement et de la prestation des programmes et des services aux enfants et aux jeunes, y compris des responsabilités désignées dans le cadre des stratégies provinciales en matière d'autisme, de comportement et de santé mentale
• Élaborer des protocoles d'échange de renseignements entre les écoles et les agences externes
• Coordonner et simplifier les processus relatifs à l'aiguillage et au consentement pour les programmes et services interministériels
• Créer et mettre en œuvre un protocole pour la prestation conjointe de programmes et de services intensifs aux élèves ayant des problèmes graves et complexes
• Élaborer et mettre en œuvre un protocole interministériel pour les enfants et les jeunes pris en charge afin de s'assurer qu'ils ne passent pas entre les mailles du filet du système
• Faciliter le perfectionnement professionnel mixte et la collaboration d'équipe afin d'appuyer la prestation de services axée sur les élèves chez les éducateurs et les spécialistes professionnels externes
• Étendre l'initiative consistant à réunir en un même endroit dans les écoles publiques les programmes et les services interministériels et accroître le soutien technologique aux fins de la collaboration à distance
• Élaborer et mettre en œuvre des normes, des procédures provinciales et des processus pour la prestation de programmes et de services particuliers auprès de la population d'âge scolaire, y compris les services d'infirmerie régionaux et des d'ergothérapie/de physiothérapie

Section 8
Leadeurship, surveillance et plan stratégique

Appuyer le changement

Il faudra du temps pour réussir à mettre en œuvre le changement à l'échelle du système, et cette mise en œuvre touchera tout le monde dans le système d'éducation publique. Pour être réaliste, l'adoption répandue de la conception universelle de l'apprentissage (UDL), l'officialisation des interventions échelonnées et l'élaboration de ressources, de politiques et de procédures relatives au MTSS requièrent un plan pluriannuel qui procurera efficacement la compréhension, la structure et le soutien nécessaires. Il faudra également du temps pour former et embaucher l'effectif complet de spécialistes professionnels et d'auxiliaires d'enseignement qualifiés dont on a besoin pour mettre en œuvre le nouveau modèle d'intégration dans l'éducation. En effet, les recherches montrent que l'adoption complète du MTSS prend de deux à six ans. Nous aurons besoin d'un processus de mise en œuvre graduel et progressif reposant sur un soutien solide.

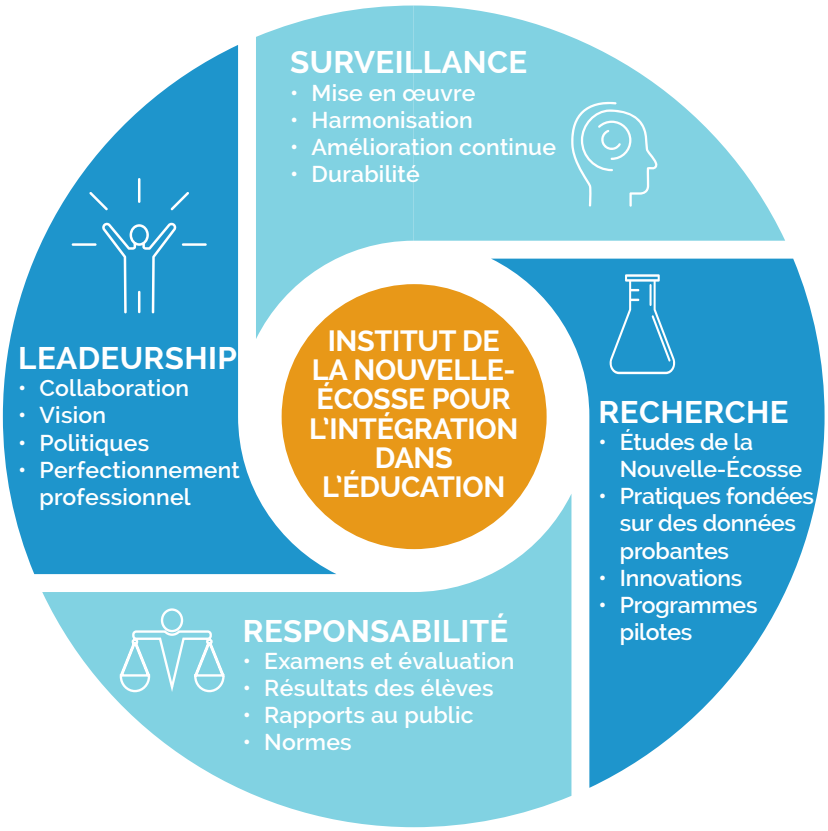
Il sera d'une importance particulière que l'on prête attention au processus de changement, aux vues des multiples initiatives entreprises dans le système d'éducation de la Nouvelle-Écosse qui exigeront une harmonisation à tous les niveaux. Le leadeurship est essentiel parce que le changement en matière d'éducation est complexe (Century et Cassata, 2016). La réalité de l'éducation publique est que des événements imprévus se produisent souvent de manières non linéaires et chaotiques qui exigent des interventions rapides (Duffy and Hampton 2003).

Par conséquent, la réalisation du nouveau modèle d'intégration dans l'éducation exigera une surveillance, une rétroaction, une communication, une transparence et une souplesse continues afin que l'on puisse apporter des modifications en réaction aux événements inattendus et aux obstacles imprévus qui surviendront sans doute.

Un changement d'une ampleur aussi importante n'aura pas lieu si l'on ne prête pas attention aux processus et à la mobilisation nécessaires au succès. Pour changer le système d'éducation, il faut prêter attention : a) aux composantes de la politique; b) aux mesures de soutien requises pour mettre en œuvre la politique; et c) aux défis connexes auxquels feront face les utilisateurs de la politique (Century et Cassata, 2016). L'éventail des services de soutien nécessaires comprend la planification opérationnelle, la fourniture de ressources, le perfectionnement professionnel, le mentorat, la planification stratégique et les processus d'évaluation. Fait le plus important : la mise en œuvre doit procurer des services de soutien supplémentaires aux élèves, aux enseignants et aux parents d'une manière positive qui ne les accaparent pas ou qui ne surtaxent pas un système déjà débordé.

Le but de ce plan stratégique est de fournir un cadre pour la mise en œuvre rapide, organisée et intégrée du nouveau modèle d'intégration dans l'éducation.

Leadeurship, surveillance et responsabilité



Le manque d'attention prêté à une mise en œuvre efficace et soutenue a entraîné l'échec d'autres systèmes qui n'ont pas réussi à mettre en œuvre la réforme éducative. Nous voulons nous assurer que le modèle d'intégration dans l'éducation axé sur les élèves et fondé sur les besoins sera pleinement concrétisé et soutenu en devenant ancré dans la culture de la Nouvelle-Écosse (Bishop, O'Sullivan et Berryman, 2010). Nous voulons également nous appuyer sur le travail important qui a été accompli grâce à la collaboration des intervenants dans le cadre de ce processus d'un an.

La création d'une structure de leadeurship et de surveillance est la première étape du plan stratégique. Nous reconnaissons qu'il y a déjà au sein du MEDPE des chefs de file en matière d'éducation spéciale et une culture consultative, le comité SEPES (Special Education Programs and Services). L'actuelle Politique en matière d'éducation spéciale prévoit que c'est le MEDPE « qui, en dernière analyse, fixe la composition, le rôle et le mandat du comité SEPS ». Le mandat de la commission comprend la formulation de recommandations sur la responsabilité et un mécanisme pour l'examen régulier de l'intégration dans l'éducation. Ces éléments sont essentiels. Nous croyons qu'un organisme indépendant est requis afin que l'on puisse assurer le leadeurship et la surveillance nécessaires pour garantir que le nouveau modèle d'intégration dans l'éducation sera pleinement mis en œuvre avec succès dans nos écoles.

Par conséquent, nous appuyons l'établissement d'un **institut de la Nouvelle-Écosse pour l'intégration dans l'éducation**, dont la composition et le mandat seraient enchâssés dans la loi. L'institut de la Nouvelle-Écosse pour l'intégration dans l'éducation sera accueilli et appuyé par le MEDPE, mais fonctionnera de façon indépendante. Il assurera une surveillance et fournira une tribune pour un leadeurship partagé et un mécanisme d'examen pour le suivi et la mesure des résultats obtenus et la diffusion de rapports publics à ce sujet. Le mandat de l'institut de la Nouvelle-Écosse pour l'intégration dans l'éducation comprendra les mesures suivantes :

- établir des points de repère, des mesures des résultats et le processus nécessaire à la mesure permettant d'évaluer le bon fonctionnement de l'intégration dans l'éducation dans la province pour les éducateurs, les administrateurs, les parents et le public;
- examiner les résultats et formuler des recommandations à des fins d'amélioration;
- superviser l'audit des coûts liés à l'intégration dans l'éducation et l'élaboration d'une formule de financement fondée sur les besoins en 2020 2021;
- revoir les ratios de dotation en 2020 2021;
- examiner le Programme de soutien pour les frais de scolarité en 2020 2021;
- évaluer la mise en œuvre de l'intégration dans l'éducation en 2021 2022;
- appuyer et surveiller les modifications apportées aux programmes de formation préalable des enseignants (B.Ed.), aux programmes de préparation des dirigeants et aux cours de perfectionnement professionnel afin de répondre aux besoins liés à l'intégration dans l'éducation. Parmi les sujets prioritaires, mentionnons les suivants :

- la mise en œuvre de la conception universelle de l'apprentissage
- les interventions progressives
- le soutien sur le plan du comportement;

- contribuer à l'élaboration de la nouvelle politique d'intégration dans l'éducation et apporter une contribution concernant les politiques et les procédures du MEDPE et d'autres ministères, du point de vue de l'intégration dans l'éducation;

- servir de ressource pour d'autres organismes/organisations de la province, relativement à l'intégration dans l'éducation;

- rédiger un rapport annuel à l'intention du public portant sur l'état de l'intégration dans l'éducation dans la province;

- soutenir l'innovation et la recherche en intégration dans l'éducation, notamment dans les domaines suivants :

  - des pratiques d'évaluation et d'intervention fondées sur des données probantes pour chaque niveau de soutien du MTSS
  - des pratiques d'évaluation, d'enseignement et d'intervention tenant compte des différences culturelles
  - des programmes éducatifs et des services de soutien équitables et efficaces qui sont adaptés à des apprenants d'origines culturelles diverses, y compris les élèves afro-néo-écossais et autochtones
  - les services de soutien requis pour les nouveaux arrivants, y compris l'anglais langue additionnelle
  - les problèmes de comportement et de santé mentale causés par un traumatisme et les interventions appropriées
  - l'incidence de la pauvreté sur la réussite des élèves
  - le coenseignement et les pratiques axées sur la collaboration fondés sur des données probantes prévus dans le MTSS, surtout au niveau 1
  - les données probantes concernant les meilleurs modèles de services globaux
  - des processus, procédures et accords au sein des agences et entre les agences, lesquels éliminent le cloisonnement et facilitent la prestation de services axés sur les élèves et les familles.

Un **directeur général de l'intégration dans l'éducation**, nommé par le MEDPE, fera partie de l'institut de la Nouvelle-Écosse pour l'intégration dans l'éducation et travaillera en collaboration avec d'autres dirigeants du milieu de l'éducation pour veiller à ce que le nouveau modèle d'intégration dans l'éducation se concrétise. Le NSTU et le MEDPE nommeront ensemble un président indépendant de l'institut de la Nouvelle-Écosse pour l'intégration dans l'éducation. Les neuf membres de cet institut comprendront les personnes suivantes :

- le président indépendant nommé

- le directeur général de l'intégration dans l'éducation

- un représentant du NSTU
- un représentant des doyens des programmes de formation à l'enseignement de la Nouvelle-Écosse
- un enseignant
- un administrateur scolaire
- un parent d'élève ayant des besoins spéciaux
- un représentant du Council on African Canadian Education
- un représentant du Council on Mi'kmaq Education

L'institut de la Nouvelle-Écosse pour l'intégration dans l'éducation effectuera des évaluations et des examens continus. D'ici la fin de l'année scolaire 2020 2021, on procédera à un audit des états financiers afin d'étayer la transition de la formule de financement pour l'intégration dans l'éducation, qui passera d'une formule axée sur les taux d'inscription à un modèle fondé sur les besoins, et à des examens des ratios de dotation, du Programme de soutien pour les frais de scolarité et des dispositions relatives aux classes complexes. Durant l'année scolaire 2021 2022, la mise en œuvre du nouveau modèle d'intégration dans l'éducation sera évaluée et éclairera les modifications qui seront apportées aux stratégies de mise en œuvre. L'institut de la Nouvelle-Écosse pour l'intégration dans l'éducation présentera au public un rapport sur les progrès réalisés, les nouveaux problèmes et les orientations futures à la fin de chaque année scolaire.

Étapes de la mise en œuvre

Des systèmes d'éducation de partout au Canada et aux États-Unis ont abordé la mise en œuvre de l'intégration dans l'éducation, y compris le MTSS, de diverses manières. De plus en plus de recherches sur la science de la mise en œuvre fournissent des lignes directrices utiles, surtout en ce qui a trait aux étapes de la mise en œuvre (Brown-Chidsey et Bickford, 2016; Howery, McLellan et Pedersen-Bayus, 2013; Kampwirth et Powers, 2016; McIntosh et Goodman, 2016; McIntosh, MacKay, Andreou, Brown, Mathews, Gietz et Bennett, 2011; Sailor, 2015; Saskatchewan Ministry of Education, 2015; 2017). Ces étapes de mise en œuvre offrent un cadre pour la prise de mesures coordonnées selon un calendrier séquentiel. À la lumière de la recherche et des constatations de notre commission, les cinq étapes de la mise en œuvre du nouveau modèle d'intégration dans l'éducation/MTSS en Nouvelle-Écosse sont les suivantes :

Étape un
Étude et adoption : de mars à août 2018

Cette étape est axée sur l'établissement d'une compréhension généralisée et d'un vaste appui du nouveau modèle d'intégration dans l'éducation, y compris le MTSS, et sur le renforcement des capacités du système aux fins de ce nouveau modèle. La mise en œuvre ne peut pas avoir lieu sans l'acceptation et le soutien des intervenants clés du milieu de l'éducation publique.

Une vision claire qui explique l'orientation, le bien-fondé et les objectifs est essentielle. Tous les intervenants recevront des explications bien définies du MTSS, des raisons de son adoption et de la façon dont il améliorera la situation dans nos salles de classe ainsi que le plan pour son déploiement dans les écoles de la Nouvelle-Écosse. La communication de cette information essentielle se poursuit tout au long des autres étapes de la mise en œuvre.

On étudiera diverses options, et on prendra des décisions concernant la meilleure façon d'aller de l'avant. L'institut de la Nouvelle-Écosse pour l'intégration dans l'éducation sera établi, et des équipes de dirigeants axées sur la collaboration seront mises sur pied. Le MTSS et d'autres initiatives de changement dans l'éducation publique seront harmonisés et coordonnés. Des décisions budgétaires seront prises, et les fonds et les ressources seront attribués. Les travaux relatifs à l'établissement des structures de soutien pour la mise en œuvre commenceront; ces travaux sont au cœur de l'étape deux.

Étape deux
Installation : de septembre 2018 à août 2019

Cette étape est axée sur la création de mesures de soutien à l'échelle du système pour le MTSS dans le domaine du financement et des ressources, du perfectionnement professionnel, de la collaboration interagences, du partenariat entre la maison et l'école et les politiques. On établira les rôles et les responsabilités de toutes les parties intervenant dans la mise en œuvre; on élaborera une terminologie, des procédures et des pratiques communes; et tout le personnel recevra un perfectionnement professionnel portant sur le nouveau modèle d'intégration dans l'éducation. Une période et une préparation adéquates sont essentielles, et il est généralement recommandé que les écoles disposent d'au moins une année de planification avant que commence la mise en œuvre du MTSS (Brown-Chidsey et Bickford, 2016).

Durant cette période, des services de soutien seront ajoutés dans les écoles de la Nouvelle-Écosse afin d'aider les élèves, les parents et les enseignants qui sont actuellement dans le système. Les besoins prioritaires sur les plans du comportement, de la santé mentale et de la santé physique des élèves seront comblés grâce à une injection précoce d'employés, de fonds, de ressources et de services de soutien supplémentaires aux niveaux 2 et 3, et ce, à compter du mois de septembre 2018.

Étape trois
Mise en œuvre : de septembre 2019 à août 2020

Cette étape est axée sur l'adoption du changement dans les écoles. La mise en œuvre du nouveau cadre d'élaboration des politiques d'intégration dans l'éducation et du MTSS commencera dans des centres régionaux désignés et dans les écoles disposant de ressources appropriées et offrant des services de soutien et un perfectionnement professionnel continu appropriés. Cette mise en œuvre comprendra l'application de nouvelles stratégies provinciales relatives au comportement, à la santé mentale et à l'autisme. Les obstacles à une mise en œuvre efficace seront cernés et surmontés. Les stratégies et pratiques fructueuses seront documentées et feront l'objet d'un suivi afin d'éclairer la mise en œuvre à l'échelle de la province. Il est essentiel que l'on apprenne comment mettre en œuvre le MTSS dans le contexte de la Nouvelle-Écosse.

Étape quatre
Mise en œuvre étendue : de septembre 2020 à août 2022

Cette étape est axée sur l'expansion et le renforcement de la mise en œuvre dans les écoles et les salles de classe et sur l'intégration du nouveau modèle dans le système d'éducation. À la lumière des leçons tirées et des réussites accomplies, la mise en œuvre du nouveau cadre d'élaboration des politiques d'intégration dans l'éducation et le MTSS seront étendus à l'ensemble de la province. À mesure que l'on recueillera d'autres renseignements sur ce qui fonctionne bien dans notre système scolaire, le plan de mise en œuvre sera peaufiné continuellement, et les structures d'appui seront améliorées. À cette étape, le MTSS deviendra une pratique établie dans les écoles de la Nouvelle-Écosse, à mesure que la mise en œuvre se poursuivra. Ce système de soutien deviendra une composante intégrée dans les politiques relatives à l'éducation, dans les normes en matière d'enseignement et de leadeurship, dans la planification de l'amélioration scolaire, dans les évaluations du rendement du personnel, dans les descriptions de travail, dans les pratiques d'embauche et dans toutes les formes de perfectionnement professionnel et d'apprentissage. La mise en œuvre du nouveau cadre d'élaboration des politiques d'intégration dans l'éducation et du MTSS sera évaluée afin de déterminer son efficacité, surtout en ce qui a trait à la réussite des élèves.

Étape cinq
Amélioration continue et durabilité : à compter de septembre 2022

Cette étape est axée sur la faisabilité et la durabilité du nouveau modèle d'intégration dans l'éducation. À la lumière des conclusions des évaluations et des données connexes, la mise en œuvre du MTSS sera adaptée de manière à assurer son efficacité, son efficience, sa faisabilité et sa durabilité à long terme. À cette étape, on se concentre sur le fait de rendre le MTSS plus efficace pour ce qui est de permettre aux élèves d'obtenir des résultats positifs, de le rendre plus facile à mettre en œuvre et plus durable dans les classes et les milieux scolaires complexes. Un leadeurship solide sera requis pour que l'on puisse maintenir l'élan et se concentrer sur les besoins et la réussite des élèves. Toutes les structures d'appui (le financement, le perfectionnement professionnel, la collaboration entre les agences, le partenariat entre la maison et l'école et les politiques) doivent être maintenues et renforcées afin de soutenir les améliorations continuelles (d'après Brown-Chidsey et Bickford, 2016; Kampwirth et Powers, 2016; McIntosh et Goodman, 2016; Sailor, 2015).

Stratégies de mise en œuvre

De nombreuses stratégies diverses pour la mise en œuvre de l'intégration dans l'éducation et du MTSS ont été utilisées dans d'autres systèmes d'éducation et décrites dans la recherche. Le présent plan stratégique comporte les deux stratégies principales suivantes :

1. la mise à profit des succès
2. l'élimination des obstacles

La mise à profit des succès

Nous avons été témoins et avons entendu parler d'une diversité d'innovations, de programmes et de pratiques d'intégration dans l'éducation créatifs qui sont déjà en place et qui améliorent la situation dans nos écoles. Nous reconnaissons les progrès exceptionnels déjà réalisés grâce au dur labeur et au dévouement d'élèves, de parents, d'éducateurs passés et actuels. Les compétences, le dévouement et l'engagement des enseignants nous ont souvent été décrits comme étant l'une des grandes forces de notre système scolaire. Les Néo-Écossais nous ont parlé de bien des choses qui fonctionnent bien en ce qui a trait à l'intégration dans l'éducation et qui devraient être maintenues et renforcées. Par exemple, au sein des groupes de discussion avec les parents tenus dans l'ensemble de la province, on était fortement favorables à l'intégration dans l'éducation et aux salles de classe favorisant l'intégration de tous comme moyens de créer une société plus accueillante et compréhensive. L'intégration dans l'éducation a été reconnue comme une initiative offrant aux enfants et aux jeunes d'importantes possibilités de développement social. En outre, les parents ont déclaré que l'intégration dans l'éducation favorise un sentiment d'appartenance et réduit la stigmatisation associée au fait d'avoir des besoins spéciaux. Aux dires d'un parent : « C'est une idée absolument merveilleuse. Selon moi, on ne devrait jamais retourner à l'ancien système. »

Voici certaines des forces du modèle d'intégration actuel qui ont été mentionnées :

- ✔ le fait que les frères et sœurs sont éduqués ensemble dans la même école, sans égard aux besoins spéciaux
- ✔ l'accessibilité de l'équipement adapté
- ✔ l'effort important consacré à la tenue des évaluations
- ✔ les possibilités de socialisation et de modelage sur les pairs
- ✔ l'accès des élèves à des ressources et à des méthodes d'enseignement supplémentaires
- ✔ le soutien individuel offert dans des salles de ressource et des centres d'apprentissage
- ✔ des enseignants et un personnel de soutien extrêmement compétents et qualifiés

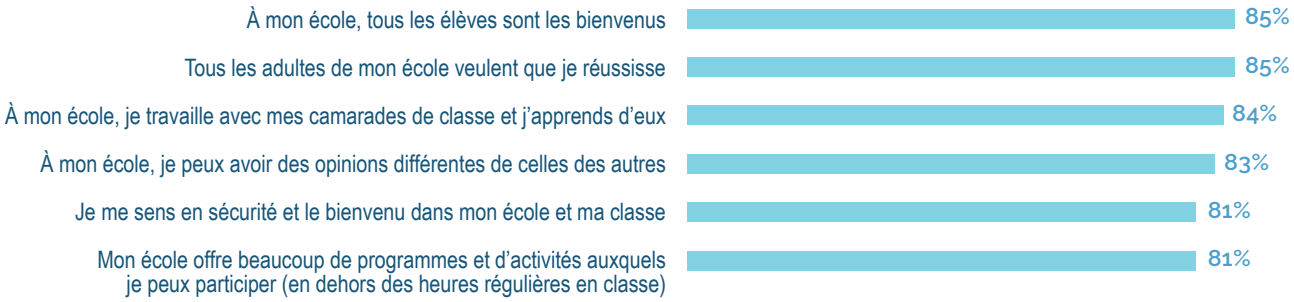
- ✔ l'intégration de la personnalisation dans les programmes scolaires
- ✔ le fait que plus d'enfants reçoivent un diagnostic approprié comparativement à il y a des années

Lors des ateliers publics, les participants nous ont dit que les interventions précoces fonctionnent bien, que l'intégration dans l'éducation encourage un sentiment de communauté et que de grands pas ont été faits vers l'égalité et l'équité en éducation. Parmi les autres forces soulignées, mentionnons le dévouement, l'empathie et les compétences des enseignants et les aspects positifs de programmes particuliers, comme le baccalauréat international et le Programme de soutien pour les frais de scolarité.

Les élèves qui ont rempli le sondage en ligne avaient de nombreuses choses positives à dire au sujet de leur école. Comme on le montre plus bas, plus des trois quarts des élèves ont convenu que leur école était un endroit sécuritaire et accueillant, où les adultes veulent qu'ils se portent bien, où ils ont l'occasion d'apprendre de leurs pairs, où les divers points de vue sont respectés et où on tient de nombreuses activités parascolaires

EXPÉRIENCE DES ÉLÈVES

La mesure (en %) dans laquelle les élèves étaient d'accord ou un peu d'accord avec les énoncés figurant ci dessous.



Des pratiques et des programmes novateurs sont déjà établis dans chaque école. Dans le cadre de notre tournée de la province, nous avons eu le privilège de voir certaines de ces écoles de nos propres yeux, y compris :

- des pratiques d'évaluation novatrices et un enseignement en classe novateur
- du matériel d'apprentissage en classe qui reflète et favorise la diversité

- un programme d'aide à la transition pour les enfants qui commencent la maternelle
- un programme d'intervention sur le plan du comportement pour les élèves de l'école élémentaire
- des interventions intensives en mathématiques durant les premières années de l'élémentaire
- des programmes visant à enseigner aux jeunes enfants des compétences socioémotionnelles et l'autorégulation
- des programmes d'intervention intensive à l'intermédiaire/au premier cycle du secondaire pour les mathématiques et la littératie
- divers programmes d'acquisition d'aptitudes à la vie quotidienne et de centres d'apprentissage adaptés aux niveaux de l'élémentaire, de l'intermédiaire et du secondaire
- des programmes alternatifs au secondaire qui permettent aux élèves d'obtenir leur diplôme

Le plan stratégique pour la mise en œuvre du nouveau modèle d'intégration dans l'éducation s'ajoutera aux éléments du modèle d'intégration actuel qui fonctionnent bien au profit de tous les élèves, à tous les niveaux scolaires, dans toutes les écoles de la province.

L'élimination des obstacles

Les multiples obstacles à l'intégration dans l'éducation décrits dans le présent rapport créent des défis majeurs qui doivent être relevés pour que des progrès puissent être réalisés. Voici certains des principaux obstacles dans notre province :

- un financement, des ressources et un personnel qualifié insuffisants
- des problèmes liés à la composition des classes (les problèmes des élèves sont de plus en plus nombreux et de plus en plus graves)
- des services de soutien en classe insuffisants pour les élèves et les enseignants
- le temps réservé à l'enseignement, à la collaboration et à la communication entre la maison et l'école est inadéquat
- de longues listes d'attente pour les évaluations des élèves
- la charge de travail excessive des enseignants
- le manque de programmes et de services interagences
- un perfectionnement professionnel du personnel inefficace

- le manque de responsabilité et de transparence
- l'accès inégal des élèves, des parents et des enseignants aux services de soutien essentiels dans les régions rurales et urbaines
- le cloisonnement

Certains des obstacles les plus puissants et ancrés à l'intégration dans l'éducation sont les nombreux cas de cloisonnement qui existent à l'intérieur des écoles, du MEDPE, des autres ministères et des agences communautaires et entre ceux ci. Nous devons faire beaucoup mieux pour protéger l'intérêt des enfants et des jeunes au lieu de protéger les politiques et procédures de ministères et d'institutions.

Il faudra du temps, des mesures et l'engagement de toutes les personnes concernées pour rompre avec le passé et travailler à l'établissement d'un meilleur avenir pour nous élèves. À cette fin, l'organisation et les processus du MEDPE doivent faire l'objet d'un remaniement à l'appui de l'intégration dans l'éducation et de la mise en œuvre du MTSS. Actuellement, les besoins spéciaux des élèves sont parfois une considération secondaire dans l'élaboration des programmes, des politiques, des évaluations et des programmes d'étude. Le cloisonnement interne qui sépare le personnel à l'intérieur du ministère et dans les bureaux régionaux doit être éliminé pour faire place à des pratiques axées sur la collaboration et la collégialité pour l'harmonisation, l'élaboration et la mise en œuvre du changement dans le milieu de l'éducation. De nouvelles structures et de nouveaux processus administratifs doivent appuyer l'intégration dans l'éducation et refléter le modèle de travail d'équipe, d'intégration et de collaboration du MTSS.

Une mise en œuvre réussie commence avec la fin à l'esprit. Notre vision consiste à passer d'un système d'éducation fragmenté dont les ressources sont insuffisantes et qui ne répond pas aux besoins de tous les élèves à un système d'éducation unifié et bien doté en ressources qui favorise l'enseignement, l'apprentissage et la réussite de tous les élèves et qui est un chef de file en matière d'intégration dans l'éducation.

Calendrier de la mise en œuvre

Afin que l'on puisse mettre à profit les succès, éliminer les obstacles et mettre en œuvre le nouveau modèle d'intégration dans l'éducation d'une manière rapide et fondée sur des données probantes, plusieurs mesures devront être prises de façon coordonnée et séquentielle au cours des cinq prochaines années. Le calendrier présenté plus bas ne contient pas toutes les mesures précises décrites dans les sections 1 à 7; il présente plutôt un échéancier pour la prise des mesures clés à chacune des cinq étapes de la mise en œuvre. Le calendrier et les mesures fournissent des points de repère pour la planification, la mise en œuvre et l'évaluation.

ÉTAPE DE LA MISE EN ŒUVRE	ÉCHÉANCE	MESURES CLÉS
ÉTAPE UN ÉTUDE ET ADOPTION	D'avril à août 2018	✓ L'établissement de l'institut de la Nouvelle-Écosse pour l'intégration dans l'éducation ✓ Mise sur pied du comité interagences sur le perfectionnement professionnel sous la direction de l'institut de la Nouvelle-Écosse pour l'intégration dans l'éducation ✓ Nommer un directeur général de l'intégration dans l'éducation au MEDPE ✓ Établir des équipes provinciale et régionales qui dirigeront le MTSS ✓ Nommer des parents d'élèves ayant des besoins spéciaux au comité consultatif provincial, aux comités consultatifs régionaux, aux comités consultatifs scolaires et au sein de l'organe directeur de l'institut de la Nouvelle-Écosse pour l'intégration dans l'éducation ✓ Nommer un représentant du milieu des personnes handicapées au comité consultatif provincial ✓ Élaborer un cadre d'élaboration des politiques d'intégration dans l'éducation, y compris de nouvelles stratégies et lignes directrices en matière de comportement, de santé mentale et d'autisme ✓ Élaborer des programmes de traitement intensif qui seront offerts au Cap-Breton et à Halifax ✓ Recruter des spécialistes de l'éducation supplémentaires pour le mois de septembre 2018 ✓ Améliorer le TIENET et réduire le travail administratif et le travail de bureau des enseignants

ÉTAPE DE LA MISE EN ŒUVRE	ÉCHÉANCE	MESURES CLÉS
ÉTAPE UN ÉTUDE ET ADOPTION	D'avril à août 2018	✓ Harmoniser davantage les initiatives de changement majeures en éducation publique avec le MTSS ✓ Le ministère de la Santé et du Mieux-être affecte des fonds et des ressources aux services de santé offerts dans les écoles ✓ Adopter des accords de financement avec d'autres ministères ✓ Intégrer l'intégration dans l'éducation dans les normes en matière d'enseignement et de leadeurship ✓ Entreprendre une recherche sur les pratiques fondées sur des données probantes pour le MTSS en Nouvelle-Écosse

ÉTAPE DE LA MISE EN ŒUVRE	ÉCHÉANCE	MESURES CLÉS
ÉTAPE DEUX INSTALLATION	Septembre 2018	✓ Commencer l'expansion des services de soutien de niveaux 2 et 3 à l'intention des élèves ✓ Embaucher davantage de spécialistes dans le cadre de la mise en œuvre progressive des ratios de dotation révisés, y compris 30 enseignants offrant du soutien sur le plan du comportement, 12 psychologues scolaires; et 12 infirmières scolaires communautaires ✓ Ajouter 12 programmes alternatifs à l'intermédiaire et aux premier et deuxième cycles du secondaire ✓ Financer 400 évaluations des élèves en psychologie scolaire et 200, en orthophonie ✓ Ajouter 5 millions de dollars pour répondre aux besoins liés aux classes complexes ✓ Financer et lancer un programme de formation en intervention comportementale adressé aux enseignants ✓ Affecter aux postes de spécialistes des employés qualifiés seulement, y compris les postes d'enseignant offrant du soutien en apprentissage et de conseiller d'orientation ✓ Maintenir les plafonds pour les classes, conformément au projet de loi 75 et aux recommandations formulées en 2017 par le Conseil pour l'amélioration des conditions en salle de classe ✓ Maintenir le Programme de soutien pour les frais de scolarité ✓ Lancier les programmes de traitement intensif au Cap-Breton et à Halifax

ÉTAPE DE LA MISE EN ŒUVRE	ÉCHÉANCE	MESURES CLÉS
ÉTAPE DEUX INSTALLATION	De septembre 2018 à février 2019	✓ Achever l'élaboration du cadre d'élaboration des politiques d'intégration dans l'éducation, y compris toutes les composantes ✓ Achever le remaniement interne grâce au modèle du MTSS à l'intérieur du MEDPE ✓ Étudier l'harmonisation de l'exercice financier avec l'année budgétaire ✓ Simplifier les procédures et le travail administratif liés au financement aux fins de l'intégration dans l'éducation ✓ Regrouper les subventions ciblées et le financement de l'éducation spéciale de base ✓ Étudier la possibilité d'ajouter des audiologistes éducatifs dans les écoles de la Nouvelle-Écosse ✓ Le comité de perfectionnement professionnel élaborera des activités de perfectionnement à l'intention des auxiliaires d'enseignement et des spécialistes professionnels et des modules relatifs à l'intégration dans l'éducation à l'intention des dirigeants ✓ Le comité sur le partenariat entre cadres supérieurs parachèvera la politique et le modèle de services interministériel, y compris tous les éléments ✓ Le comité sur le partenariat entre cadres supérieurs élaborera des programmes s'adressant aux élèves ayant besoin de soins extraordinaires ✓ Accroître le soutien du partenariat entre la maison et l'école et la participation des parents aux programmes éducatifs

ÉTAPE DE LA MISE EN ŒUVRE	ÉCHÉANCE	MESURES CLÉS
ÉTAPE DEUX INSTALLATION	De février à août 2019	✓ Offrir au personnel un perfectionnement professionnel intensif au sujet du nouveau cadre d'élaboration des politiques et du MTSS à l'appui du lancement de septembre 2019 ✓ Mettre en œuvre les modules relatifs à l'intégration dans l'éducation/au MTSS à l'intention des dirigeants ✓ Harmoniser le MTSS avec le programme révisé des écoles publiques ✓ Renforcer les services de soutien offerts au niveau 1 ✓ Harmoniser le modèle de SchoolsPlus avec l'intégration dans l'éducation/le MTSS ✓ L'institut de la Nouvelle-Écosse pour l'intégration dans l'éducation élaborera des procédures relatives au suivi, à la reddition de comptes et à la responsabilité ✓ L'institut de la Nouvelle-Écosse pour l'intégration dans l'éducation présentera son premier rapport annuel au public

ÉTAPE DE LA MISE EN ŒUVRE	ÉCHÉANCE	MESURES CLÉS
ÉTAPE TROIS MISE EN ŒUVRE	De septembre 2019 à août 2020	✓ Commencer la mise en œuvre du cadre d'élaboration des politiques d'intégration dans l'éducation et du MTSS, y compris les nouvelles stratégies en matière de comportement, de santé mentale et d'autisme et les programmes et services interagences ✓ Continuer d'étendre les services de soutien offerts aux niveaux 2 et 3 ✓ Embaucher des spécialistes supplémentaires dans le cadre de la mise en œuvre progressive des ratios de dotation révisés ✓ Continuer à élaborer et à mettre en œuvre des cours de perfectionnement pour les auxiliaires d'enseignement et les spécialistes professionnels ✓ Les programmes du baccalauréat en éducation fourniront à tous les étudiants des travaux de cours et des stages améliorés en intégration dans l'éducation ✓ Le NSCC lancera un nouveau programme visant à préparer les assistants en troubles de communication au travail dans les écoles de la Nouvelle-Écosse ✓ Le NSCC lancera de nouveaux programmes de formation initiale et de formation continue pour les nouveaux aides-enseignants ✓ Le Comité de perfectionnement professionnel élargira les options d'apprentissage pour les spécialistes professionnels et les auxiliaires d'enseignement ✓ Financer les incitatifs financiers pour le recrutement et la fidélisation des spécialistes de l'éducation

ÉTAPE DE LA MISE EN ŒUVRE	ÉCHÉANCE	MESURES CLÉS
ÉTAPE TROIS MISE EN ŒUVRE	De septembre 2019 à août 2020	✓ Le ministère des Services communautaires et le MEDPE financeront conjointement des services améliorés d'aide à la transition vers le secondaire ✓ Lancer deux programmes pilotes de SchoolsPlus visant les besoins complexes ✓ Accroître le nombre de spécialistes de l'éducation préparés dans le cadre des programmes actuels ✓ L'institut de la Nouvelle-Écosse pour l'intégration dans l'éducation présentera un deuxième rapport annuel au public

ÉTAPE DE LA MISE EN ŒUVRE	ÉCHÉANCE	MESURES CLÉS
ÉTAPE QUATRE MISE EN ŒUVRE ÉTENDUE	De septembre 2020 à août 2021	✓ Poursuivre la mise en œuvre du cadre d'élaboration des politiques d'intégration dans l'éducation, du MTSS et de toutes les initiatives qui s'y rattachent ✓ Embaucher des spécialistes supplémentaires dans le cadre de la mise en œuvre progressive des ratios de dotation révisés ✓ Lancer les nouveaux programmes professionnels spécialisés dans les universités de la Nouvelle-Écosse ✓ Poursuivre l'expansion des services de soutien de niveaux 1, 2 et 3 ✓ Poursuivre l'audit des coûts liés à l'intégration dans l'éducation afin de revoir le modèle de financement ✓ Continuer à élaborer et à mettre en œuvre les cours de perfectionnement pour les auxiliaires d'enseignement et les spécialistes professionnels ✓ Revoir les plafonds pour les classes ✓ Examiner le Programme de soutien pour les frais de scolarité ✓ Procéder à l'examen de l'infrastructure de l'intégration dans l'éducation décrit dans le présent rapport ✓ L'institut de la Nouvelle-Écosse pour l'intégration dans l'éducation présentera un troisième rapport annuel au public
	De septembre 2021 à août 2022	✓ Poursuivre la mise en œuvre du cadre d'élaboration des politiques d'intégration dans l'éducation, du MTSS et de toutes les initiatives qui s'y rattachent ✓ Embaucher des spécialistes supplémentaires dans le cadre de la mise en œuvre progressive des ratios de dotation révisés ✓ Continuer à élaborer et à mettre en œuvre les cours de perfectionnement pour les auxiliaires d'enseignement et les spécialistes professionnels

ÉTAPE DE LA MISE EN ŒUVRE	ÉCHÉANCE	MESURES CLÉS
ÉTAPE CINQ AMÉLIORATION CONTINUE ET DURABILITÉ	De septembre 2021 à août 2022	✓ L'institut de la Nouvelle-Écosse pour l'intégration dans l'éducation procédera à une évaluation officielle de la mise en œuvre de l'intégration dans l'éducation/du MTSS, y compris les résultats obtenus par les élèves ✓ Évaluer les programmes pilotes de SchoolsPlus visant les besoins complexes et produire un rapport à ce sujet ✓ L'institut de la Nouvelle-Écosse pour l'intégration dans l'éducation présentera au public un quatrième rapport annuel sur la mise en œuvre

ÉTAPE DE LA MISE EN ŒUVRE	ÉCHÉANCE	MESURES CLÉS
ÉTAPE CINQ AMÉLIORATION CONTINUE ET DURABILITÉ	À compter de septembre 2022	✓ Adapter la mise en œuvre du nouveau modèle d'intégration dans l'éducation/du MTSS, conformément aux conclusions de l'examen officiel ✓ Poursuivre la mise en œuvre du cadre d'élaboration des politiques d'intégration dans l'éducation, du MTSS et de toutes les initiatives qui s'y rattachent ✓ Embaucher des spécialistes supplémentaires dans le cadre de la mise en œuvre progressive des ratios de dotation révisés ✓ Continuer à élaborer et à mettre en œuvre les cours de perfectionnement ✓ Mener des recherches continuelles sur la mise en œuvre de l'intégration dans l'éducation/du MTSS dans les écoles de la Nouvelle-Écosse et utiliser les conclusions de ces recherches pour orienter la mise en œuvre à long terme

Section 9
Conclusion

La Commission sur l'intégration dans l'éducation a été créée il y a un peu plus d'un an durant une période marquée par des tensions très réelles et compréhensibles — et, dans une certaine mesure, en conséquence de ces tensions — et où beaucoup de préoccupations ont été soulevées au sujet des défis liés au fait de répondre aux nombreux besoins des élèves dans nos écoles.

La commission avait pour tâche de prendre du recul et d'évaluer la situation de l'intégration dans l'éducation dans la province. Nous nous sommes affairés à comprendre pleinement où résident les difficultés, mais aussi à apprendre ce qui fonctionne bien. En Nouvelle-Écosse, nous avons des assises solides sur lesquelles nous pouvons nous appuyer, y compris un engagement répandu à l'égard de la notion d'intégration en tant que telle et des éducateurs vaillants et créatifs qui nous ont montré des façons novatrices de relever les défis.

Nous avons tenu compte de l'expérience et de l'avis des personnes qui étudient et qui travaillent dans nos écoles et appliqué les connaissances trouvées dans la recherche et dans le cadre d'un examen des pratiques exemplaires au moment de tracer la voie de l'avenir. Le présent plan pour l'intégration dans l'éducation à venir est étayé par nos recherches, mais, fait le plus important, il représente l'essence même des idées, des espoirs et des rêves de milliers de Néo-Écossais. Leur mine de connaissances extraordinaire et leur engagement à réaliser le changement ont été vraiment inspirants.

Nous avons utilisé ce que nous avons appris pour créer une vision de l'aspect que peut et devrait prendre l'intégration dans l'éducation dans notre province. Nous espérons voir cette vision se concrétiser afin que la Nouvelle-Écosse devienne un chef de file reconnu en matière d'intégration dans l'éducation, que les enseignants se sentent mobilisés, efficaces et appuyés et que tous les élèves atteignent leur plein potentiel.

Dans l'introduction du rapport, nous avons souligné que le fait d'aider tous les élèves à atteindre leur plein potentiel est à la fois la promesse et le défi que présente l'intégration dans l'éducation. Au départ, le terme renvoyait à l'éducation des élèves ayant des besoins spéciaux. Toutefois, il englobe plus que cela, car l'apprentissage et la progression des élèves sont touchés par de nombreux facteurs différents. Pour faire en sorte que nos écoles favorisent véritablement l'intégration, il faut s'attaquer aux problèmes liés aux inégalités sociales, accorder de la valeur à tous les types de diversité et les promouvoir, éliminer les obstacles et créer des écoles et des salles de classe accueillantes qui appuient l'adhésion, la participation

et la citoyenneté à part entière de tous les apprenants. En tant que province, nous devons également continuer à accroître l'attention que nous prêtons à la petite enfance – avant que les enfants commencent l'école. En soutenant les parents et en créant des réseaux sociaux enrichissants et des possibilités de service de garde et d'éducation préscolaires de qualité, nous pouvons nous assurer que nos enfants sont équipés pour réussir au moment où ils entrent dans le système scolaire.

En tant que commission, nous nous sommes engagés à offrir des solutions qui transformeront notre système de manière à l'améliorer. Il existe une importante diversité de points de vue sur l'intégration dans l'éducation. Nous sommes conscients du fait que tout le monde n'est pas d'accord avec tous les aspects de la nouvelle vision, mais nous espérons que toute divergence d'opinions sera respectée et entraînera la poursuite de la mobilisation et du dialogue.

Les Néo-Écossais ne se réveilleront pas dans un système d'éducation fondamentalement réformé au lendemain de la publication du présent rapport. Ce changement prendra du temps et exigera des ressources et de la collaboration. Nous avons présenté un plan stratégique pour orienter la mise en œuvre au cours des cinq prochaines années. L'institut de la Nouvelle-Écosse pour l'intégration dans l'éducation, y compris le directeur général de l'intégration dans l'éducation, fera preuve de leadeurship, assurera une surveillance essentielle et offrira un mécanisme de responsabilisation. Au bout du compte, toutefois, il faudra que tout le monde travaille ensemble pour faire de cette initiative un succès.

Il s'agit d'une tâche difficile, mais qui, en fin de compte, est gratifiante. Nous remercions les citoyens de la Nouvelle-Écosse — mais plus particulièrement les élèves — de nous donner le privilège de faire ce travail en leur nom.

Appendices and a complete Bibliography for this report can be found at **www.inclusiveedns.ca**