



Aller de l'avant

**DE LA POLITIQUE À LA PRATIQUE : MISE EN PLACE ET SOUTIEN DE LA
POLITIQUE 322 – INCLUSION SCOLAIRE
CONSEILS AU SOUS-MINISTRE**

Kimberly Korotkov, Ph. D.

Septembre 2021

Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance

New  Nouveau
Brunswick

ALLER DE L'AVANT

DE LA POLITIQUE À LA PRATIQUE : MISE EN PLACE ET SOUTIEN DE LA POLITIQUE 322 – INCLUSION SCOLAIRE

Présenté au sous-ministre de l'Éducation et du Développement de la petite enfance (anglophone)
par Kimberly Korotkov, Ph. D.

Gouvernement du Nouveau-Brunswick
C.P. 6000, Fredericton (N.-B.) E3B 5H1
www.gnb.ca 2021.10

Sous-ministre George Daley
Éducation et Développement de la petite enfance
Gouvernement du Nouveau-Brunswick
Fredericton (N.-B.)

J'ai le plaisir de vous présenter le présent rapport, intitulé *Aller de l'avant : de la politique à la pratique : Mise en place et soutien de la Politique 322 – Inclusion scolaire*. Le rapport présente les connaissances et les renseignements acquis au cours du processus d'examen, qui comprenait de nombreuses parties prenantes. Le tout n'aurait été possible sans les voix et les contributions d'éducateurs, d'élèves, de familles, de partenaires communautaires, de parties prenantes et de titulaires de droits dévoués, qui nous ont fait confiance en nous communiquant leurs expériences et leurs connaissances.

Nous espérons que ce rapport servira de fondement pour que la Politique 322 aille de l'avant en s'appuyant sur ses réussites et qu'elle continue d'évoluer pour répondre à son objectif initial.

Le tout respectueusement soumis,

Kimberly Korotkov

Kimberly Korotkov, Ph. D., M. Éd., B. Éd. sp., B. Éd.

Table des matières

REMERCIEMENTS	7
SOMMAIRE	8
INTRODUCTION	10
Portée	10
MÉTHODOLOGIE	12
Consultations.....	12
COLLECTE DE DONNÉES	14
POLITIQUE FONDÉE SUR LES DROITS : DÉFINIR LE CONTEXTE DE L'EXAMEN DES POLITIQUES	15
SOMMAIRE DES OBSERVATIONS	18
Consultations de district	18
Consultations en milieu scolaire.....	21
Familles et élèves	25
Partenaires, intervenants et titulaires de droits	28
RECOMMANDATIONS	31
Thème 1 : Mises à jour et harmonisation des politiques.....	32
Thème 2 : Communication.....	36
Thème 3 : Création d'un milieu propice à l'apprentissage et au travail	39
Thème 4 : Équité	43
Thème 5 : Éducation et intervention.....	47
Thème 6 : Continuum des mesures de soutien et des milieux d'apprentissage	51
Thème 7 : Rôles et responsabilités	57
Thème 8 : Composition de la classe	59
Thème 9 : Financement.....	60
Thème 10 : Collectivité.....	62
Thème 11 : Responsabilité	63
CONCLUSION	65
TABLEAU DES RECOMMANDATIONS	66
BIBLIOGRAPHIE	72

Remerciements

Nous souhaitons remercier le ministre de l'Éducation et du Développement de la petite enfance (EDPE) ainsi que le sous-ministre et le sous-ministre adjoint du secteur anglophone pour leur soutien et pour l'occasion de prendre part à ce projet. Le projet réaffirme l'engagement du gouvernement en faveur de l'inclusion scolaire et de l'offre d'une éducation de qualité qui soit une expérience individualisée, souple et adaptée à tous les élèves et à leur famille.

Nous remercions les membres de l'équipe de l'initiative qui ont fourni de précieux renseignements et de belles idées sur les points de vue historiques, les processus et les thèmes :

- Alicia Alexander, coordonnatrice de projet
- Francis Bennett, agent pédagogique pour le développement du cadre d'amélioration provincial du Nouveau-Brunswick, EDPE
- Jay Colpitts, directeur à l'apprentissage, district scolaire Anglophone West
- Gail Craswell, directrice du programme scolaire, district scolaire Anglophone North
- Andrew Culberson, agent pédagogique, orientation détaillée et santé mentale, EDPE
- Connie Daley, directrice des Services d'appui à l'enseignement, district scolaire Anglophone North
- Kendra Frizzell, directrice, district scolaire Anglophone West
- Monique Hughes, agente pédagogique, troubles neurodéveloppementaux et comportements complexes, EDPE
- Bill Patrick, directeur par intérim, Bureau d'éducation des Premières Nations, EDPE
- Peter Smith, directeur des Services d'appui à l'enseignement, district scolaire Anglophone South
- Pam Wilson, directrice générale intérimaire, district scolaire Anglophone East

Merci aux personnes qui ont mené et codirigé des consultations avec Alicia Alexander et moi-même, notamment Andrew Culberson, Beth Henderson, Monique Hughes, Sherry Jonah et Sandra Nickerson.

Nous remercions tout particulièrement les membres de l'équipe d'évaluation, d'analyse et de conception pour leur soutien et leur expertise en matière d'analyse des données.

Enfin, nous souhaitons remercier les éducateurs, le personnel de soutien, les districts scolaires, le personnel d'EDPE, les élèves, les partenaires, les parties prenantes et les titulaires de droits qui ont participé au processus de collecte d'information et de données. Merci de nous faire confiance pour raconter vos histoires, vos succès et vos difficultés, et merci de faire part de vos espoirs et vos craintes en ce qui a trait à la Politique 322 du Nouveau-Brunswick et l'éducation inclusive dans les écoles de la province. Nous espérons que vous sentez que votre voix a été entendue.

Kimberly Korotkov, Ph. D., M. Éd., B. Éd. sp., B. Éd.

Sommaire

L'éducation inclusive dans le système scolaire du Nouveau-Brunswick est un modèle progressif et systémique au sein duquel tous les enfants atteignent leur plein potentiel et selon lequel les décisions, qui sont prises en fonction des besoins individuels de l'élève, sont fondées sur la preuve disponible. Au cours des 35 dernières années, depuis que l'inclusion scolaire a été légiférée, nous avons observé une évolution continue de la vision de l'inclusion scolaire, passant d'une optique centrée sur le handicap à celle d'un modèle axé sur tous les élèves.

À l'automne 2020, les sous-ministres des secteurs anglophone et francophone ont reçu le mandat de procéder à un examen de la Politique 322 – Inclusion scolaire. Huit ans après sa publication, il fallait déterminer si l'intention de la Politique 322 avait été respectée. Il est impératif de comprendre qu'il ne s'agissait pas d'un examen de l'inclusion scolaire. Le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance (EDPE) est fermement attaché à l'inclusion scolaire et s'est donc engagé à examiner comment la politique a été mise en œuvre, interprétée et appliquée dans les écoles. Les travaux de l'examen ont commencé en février 2021 et se sont conclus par le présent rapport, en septembre 2021. Des recommandations seront formulées d'après les constatations de cette étude, certaines devant être mises en œuvre dès l'automne 2021. En outre, des structures seront mises en place pour un cadre de mesure, de suivi et d'évaluation du rendement afin de garantir une évaluation continue et permanente de la Politique 322 pour veiller à ce qu'elle réalise le but indiqué et satisfasse à ses exigences.

Ce rapport et ces recommandations sont le fruit de consultations approfondies avec le personnel du Ministère, des districts anglophones et des écoles, les élèves, les familles, les partenaires, les parties prenantes et les titulaires de droits. Plus de 500 personnes ont participé à des séances virtuelles. Trois mille trente-trois autres questionnaires ont été remplis par le personnel scolaire, et d'autres contributions ont été reçues de la part d'enseignants, de familles et de partenaires communautaires.

Au total, 69 recommandations sont présentées, regroupées en onze thèmes qui sont ressortis au cours du processus, à savoir l'harmonisation des politiques, la communication, un milieu d'apprentissage et de travail positif, l'enseignement et l'intervention, le continuum de soutiens et de milieux pédagogiques, les rôles et responsabilités, l'équité, la composition des classes, le financement, la collectivité et l'imputabilité.

Depuis la publication de la politique, des progrès importants ont été réalisés dans nombre de domaines, notamment l'accessibilité physique, l'orientation sexuelle et l'identité de genre, les équipes de services de soutien scolaire, la réorganisation des plans d'intervention personnalisés (PIP) et l'engagement en faveur d'un environnement d'enseignement et d'apprentissage adapté. Toutefois, il existe encore des obstacles ayant une incidence sur l'accès à l'apprentissage, notamment la communication et l'interprétation de la Politique 322, le soutien offert pour gérer des comportements difficiles, les répercussions individuelles et systémiques de la santé mentale et des traumatismes, et le manque de professionnels qualifiés et de ressources scolaires.

Peu après la publication de la Politique 322, des postes supplémentaires ont été créés pour faciliter la compréhension et la mise en œuvre de l'inclusion scolaire et pour renforcer la capacité dans les écoles. Toutefois, ces postes n'avaient qu'un mandat de deux ans, ce qui s'est avéré insuffisant pour le passage

systemique d'une optique axée sur les handicaps à une optique incluant tous les élèves. L'apprentissage professionnel a surtout ciblé les enseignants d'appui à l'apprentissage et les administrateurs au cours de ces premières années, mais pas les titulaires de classe. Les données cumulées révèlent maintenant qu'il s'agissait d'une erreur d'envergure.

Des progrès importants ont été réalisés dans la mise en œuvre de la Politique 322 malgré certaines lacunes, mais il reste encore beaucoup à faire. Le titre de ce rapport est *Aller de l'avant : de la politique à la pratique : Mise en place et soutien de la Politique 322 – Inclusion scolaire*. Il ne s'agit plus de débattre de l'importance de l'inclusion scolaire, qui avait déjà été établie par plusieurs rapports avant celui-ci. Il s'agit maintenant de faire preuve de transparence et de volonté, de s'appuyer sur les réussites et de s'attaquer aux obstacles qui subsistent, afin de faire des écoles des milieux sûrs, accueillants et positifs, où chaque élève est valorisé et où chacun reçoit une éducation inclusive, équitable et de qualité.

Introduction

Le parcours difficile du Nouveau-Brunswick vers l'inclusion scolaire s'étend sur plusieurs décennies, et le résultat est source d'inspiration pour nombre d'autres organisations dans le monde. La reconnaissance du système du Nouveau-Brunswick à l'échelle nationale et internationale ne s'explique pas par l'absence de difficultés à relever ou par une solution à chaque problème, mais repose plutôt sur le fait que nous avons continué à évoluer dans notre cheminement et que l'inclusion est systémique et fondamentale dans notre système d'éducation.

En 1986, l'Assemblée législative du Nouveau-Brunswick a adopté le projet de loi 85, qui modifiait la *Loi sur l'éducation* et abrogeait la *Loi sur l'enseignement spécial*, légiférant ainsi officiellement l'inclusion scolaire. Depuis lors, plusieurs rapports ont été commandés pour fournir des aperçus et des mises à jour sur l'état de l'inclusion scolaire. Le rapport le plus récent, *Consolider l'inclusion pour consolider nos écoles*, rédigé par Gordon Porter et Angela AuCoin, a été publié en 2012 et a constitué le fondement de l'élaboration de la Politique 322.

En 2013, le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance a publié sa politique sur l'inclusion scolaire, soit la Politique 322, pour le système de la maternelle à la 12^e année. La politique avait pour objet d'établir les exigences, dans le respect des droits de la personne, d'un système d'éducation provincial inclusif dans les écoles du Nouveau-Brunswick.

À l'automne 2020, les sous-ministres des secteurs anglophone et francophone ont reçu le mandat de mener un examen de la Politique 322. Septembre 2021 marque le huitième anniversaire de la publication de la Politique 322. Pendant que nous continuons à soutenir sa mise en œuvre, la diligence raisonnable exige que nous examinions la Politique 322 pour déterminer si l'objectif a été atteint. Sommes-nous passés efficacement de la politique à la pratique? ***Il est important de noter que ce projet n'était pas un examen de l'inclusion scolaire, mais plutôt de la Politique 322 et de sa mise en œuvre et de son application.***

Au cours de l'hiver et du printemps 2021, plus de 500 personnes ont pris part à des consultations virtuelles, notamment des éducateurs, du personnel de soutien, du personnel des ministères et des districts, des élèves et des familles, des partenaires communautaires, des parties prenantes et des titulaires de droits. Par ailleurs, 3033 sondages ont été remplis par le personnel des écoles. Le rapport cerne onze thèmes importants qui sont ressortis de cette vaste collecte de données et propose une série de recommandations pour aller de l'avant et veiller à ce que la Politique 322 continue de répondre à son objectif.

Enfin, il réaffirme l'engagement du ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance en faveur de l'inclusion scolaire, comme fondement d'une éducation édifiante, équitable et de qualité pour tous les apprenants.

PORTÉE

L'inclusion scolaire au sein du système d'éducation du Nouveau-Brunswick est un modèle progressif et systémique au sein duquel tous les enfants atteignent leur plein potentiel et selon lequel les décisions, qui sont prises en fonction des besoins individuels des élèves, sont fondées sur la preuve disponible. Au cours

des 35 dernières années, depuis le projet de loi 85, nous avons observé une évolution continue de la vision de l'inclusion scolaire, passant d'une optique centrée sur le handicap à un modèle axé sur l'acquisition, par tous les élèves, des attributs nécessaires à leur épanouissement personnel et à leur contribution à une société productive, juste et démocratique (ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance, 2019). Ce projet a examiné la mesure dans laquelle l'esprit de la Politique 322 – Inclusion scolaire a été respecté, s'attardant à la mise en œuvre, à l'interprétation et à l'application de la politique au cours des huit années écoulées depuis son élaboration et sa publication en septembre 2013. Le rapport présente des recommandations à forte incidence ainsi qu'un cadre de mesure, de suivi et d'évaluation du rendement afin de garantir une évaluation continue et permanente de la Politique 322 pour veiller à ce qu'elle réalise le but indiqué et satisfasse à ses exigences.

Il était important au cours de ce processus de clarifier ce qui se trouvait dans la portée et ce qui ne l'était pas pour cette initiative.

DANS LA PORTÉE

Plusieurs facteurs ont été réputés être dans la portée de cette initiative :

- La Politique 322 est une politique destinée aux secteurs à la fois anglophone et francophone et de la maternelle à la 12^e année. Même si un examen semblable était en cours dans le secteur francophone, ce rapport ne fait référence qu'aux consultations dans le secteur anglophone. Les chargés de projet des deux secteurs continuent de se réunir régulièrement pour échanger des renseignements et discuter des thèmes émergents.
- L'examen a porté sur la période écoulée depuis l'élaboration et la publication de la politique jusqu'à l'année en cours (2021). L'inclusion scolaire est à la base du système d'éducation du Nouveau-Brunswick, et l'intention du présent rapport n'est pas de débattre de cette prémisse ni de revoir l'inclusion avant la mise en place de la Politique 322. Il y aura toutefois des références occasionnelles à des documents et rapports antérieurs pour aider à fournir un contexte.

HORS DE LA PORTÉE

Pour ne pas perdre de vue les objectifs visés, plusieurs éléments et sujets ont été jugés hors de la portée du rapport :

- Bien que les secteurs anglophone et francophone aient collaboré sur les thèmes émergents, le rapport s'appuie uniquement sur les recherches du secteur anglophone.
- La prestation de services intégrés (PSI) est mentionnée deux fois dans la Politique 322; toutefois, son mandat est plus important que celui d'EDPE. Des consultations ont eu lieu avec le directeur de la PSI et plusieurs membres de l'équipe du développement de l'enfance et de la jeunesse; cependant, aucune recommandation n'est proposée concernant la gouvernance ou le mandat de la PSI.
- Le rapport ne fournit aucune recommandation quant aux changements ou aux à la mise à jour des politiques de l'équipe du Développement de la petite enfance (DPE). Au cours de la prochaine année, l'équipe du DPE publiera sa propre politique d'inclusion pour soutenir l'apprentissage et l'intervention précoces. Cependant, il était important de consulter l'équipe du DPE, car elle joue un

rôle important dans la transition des enfants vers la maternelle et dans l'offre d'un soutien tout au long du continuum d'apprentissage.

Méthodologie

Le calendrier de cette initiative a commencé en février 2021 et s'est terminé en septembre 2021. Au cours des premiers mois, les objectifs et la portée du projet, ainsi que l'objet des consultations, ont été définis. Un coordonnateur de projet a été embauché, et une équipe d'initiative a été mise sur pied pour fournir le contexte historique et les connaissances sur le système actuel. L'équipe chargée de l'initiative était composée de personnes jouant divers rôles, notamment dans les domaines des services de soutien à l'éducation, des programmes d'études et de leadership scolaire.

CONSULTATIONS

De nombreuses consultations ont eu lieu de mars 2021 à juillet 2021. Pour des raisons liées à la pandémie de Covid-19, les consultations en personne n'ont pas été possibles. Compte tenu de la taille variable des groupes dans chaque séance de consultation, quelque 550 personnes ont eu l'occasion de donner leur avis dans un cadre virtuel. Nombre de ces participants ont envoyé des recherches ou des renseignements supplémentaires pour examen.

Plus précisément, des consultations ont eu lieu entre mars et juillet avec les intervenants suivants :

- La Fédération des enseignants du Nouveau-Brunswick et la New Brunswick Teachers' Association, y compris les services de soutien scolaire, les administrateurs, les comités de la maternelle à la 8^e année et de la 9^e à la 12^e année, les groupes de travail du Syndicat canadien de la fonction publique (SCFP 2745) et du Syndicat des employé(e)s des secteurs public et privé du Nouveau-Brunswick (SESPPNB).
- Des groupes communautaires, dont l'Association du Nouveau-Brunswick pour l'intégration communautaire (ANBIC), le Réseau du personnel de direction des personnes handicapées du Nouveau-Brunswick (RPDHNB), les Services aux Sourds et Malentendants du Nouveau-Brunswick (SSMNB), Troubles d'apprentissage – Association du Nouveau-Brunswick (TAANB), Capacité NB, Réadaptation en déficience visuelle, Pride in Education (PIE), le Conseil multiculturel du Nouveau-Brunswick (CMNB) et Éducation Internationale Atlantique (AEI).
- Des ministères du gouvernement, notamment la Commission des droits de la personne du Nouveau-Brunswick, le Bureau du défenseur des enfants et de la jeunesse, le Conseil du Premier ministre pour les personnes handicapées et le Comité des directeurs provinciaux de la PSI.
- Le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance (EDPE), y compris les directeurs représentant le Partenariat d'apprentissage en autisme, le Développement de la petite enfance, la Division des services éducatifs, les Installations éducatives et le transport scolaire, la Prestation de services intégrés, le Bureau d'éducation des Premières Nations et le service des politiques et de la planification.

- Des consultations ont également eu lieu avec des spécialistes de l'apprentissage d'EDPE dont les portefeuilles comprennent : la littératie, la numératie, l'immersion française, les études sociales, la santé mentale, les troubles neurodéveloppementaux et les comportements complexes, l'orientation globale et développementale, l'intervention et le soutien pédagogique (y compris les troubles d'apprentissage, les apprenants de niveau avancé et la Conception universelle de l'apprentissage [CUA]), les plans d'intervention personnalisés, les écoles culturellement et linguistiquement diversifiées, et la planification de la transition et de la carrière. Des renseignements préalables avaient été recueillis avant les consultations individuelles et de groupe par l'intermédiaire d'une série de questions destinées à déterminer ce que connaît le personnel du ministère au sujet la Politique 322 et ce qu'il a vécu dans ce contexte.
- Des consultations virtuelles ont eu lieu avec les équipes de la haute direction de chacun des quatre districts scolaires anglophones, y compris les directeurs généraux et les directeurs. Le personnel du district a également présenté des données à la demande de l'équipe du projet.
- Des consultations virtuelles ont eu lieu avec 10 % des écoles anglophones. Dans chaque école, des consultations ont été organisées séparément avec une équipe composée d'enseignants de salle de classe et une équipe composée d'enseignants d'appui à l'apprentissage, dont des enseignants-ressources et des conseillers en orientation. Des possibilités ont également été offertes à un groupe de consultation composé d'administrateurs de l'échantillon représentatif sélectionné dans 10 % des écoles. Les écoles ont été choisies par district scolaire de façon à garantir une combinaison d'écoles urbaines et rurales, d'écoles primaires, intermédiaires et secondaires et d'école de petite, de moyenne et de grande taille. Bien qu'il ait été envisagé de faire participer le personnel de soutien au sein des groupes des enseignants de salle de classe et des enseignants d'appui à l'apprentissage, il a été décidé d'organiser des séances séparées pour les assistants en éducation et les intervenants en milieu scolaire. Cette décision a été prise en consultation avec le SCFP 2745 et le personnel du district pour veiller à ce que leurs voix ne soient pas perdues dans la conversation plus large. Il a été demandé aux districts de mettre sur pied un groupe de discussion composé de personnel de soutien issu de plusieurs domaines. Deux des quatre districts scolaires ont été en mesure de mettre sur pied un tel groupe.
- Des établissements d'enseignement postsecondaire, dont l'Université Crandall, le New Brunswick Community College, l'Université St. Thomas et l'Université du Nouveau-Brunswick.
- Des représentants d'organisations des Premières Nations, dont la First Nation Education Initiative Inc. (FNEII), le Three Nations Education Group Inc., le Wolastoqey Tribal Council Inc. et des directeurs d'écoles dirigées par une communauté des Premières Nations.
- Le Centre de réadaptation Stan Cassidy.
- NB Pédiatrie sociale, Saint John.
- Des superviseurs provinciaux de la Commission de l'enseignement spécial des provinces de l'Atlantique (CESPA) pour les sourds ou malentendants et les aveugles ou malvoyants.
- Des membres de l'équipe du Développement de l'enfance et de la jeunesse du cadre de la prestation des services intégrés.
- Des élèves et des familles.

Les participants ont reçu plusieurs documents avant les consultations officielles, dont la Politique 322, un document de cinq pages du gouvernement du Nouveau-Brunswick définissant l'inclusion scolaire et une série de questions d'orientation. Les questions d'orientation ont servi de point de départ à de nombreuses consultations et ont permis d'approfondir la discussion une fois la consultation lancée.

Bien qu'il n'ait pas été possible de consulter virtuellement chaque membre des groupes de personnel scolaire, il était important d'entendre leurs voix autant que possible. À cette fin, un sondage électronique a été envoyé aux membres du personnel scolaire pour obtenir leur avis. Des copies papier ont également été fournies au personnel qui n'avait pas d'accès électronique. Voir l'annexe A pour consulter les questions du sondage. Une copie du sondage a été fournie à la New Brunswick Teachers' Association (NBTA) et au SCFP 2745 pour obtenir leurs commentaires. Sur une période d'une semaine, 3 033 sondages ont été remplis et soumis soit par voie électronique, soit en format papier.

COLLECTE DE DONNÉES

Outre les consultations, d'autres sources de données et de renseignements ont été examinées et utilisées pour répondre à la question initiale, notamment :

- les études par province et territoire, les rapports antérieurs, notamment le rapport Porter-Aucoin de 2012 intitulé *Consolider l'inclusion pour consolider nos écoles* et le rapport MacKay de 2006 intitulé *Relier le soin et les défis : Utiliser notre potentiel humain – L'inclusion scolaire : Étude des services en adaptation scolaire au Nouveau-Brunswick*, les données statistiques sommaires d'EDPE, les recherches universitaires, des initiatives provinciales actuelles, la jurisprudence pertinente et les documents de politique existants;
- les données provenant des sources suivantes pour étayer l'analyse :
 - les données des plans d'intervention personnalisés (PIP), y compris les PIP pour les plans adaptés, ajustés et individualisés, les plans de soutien des comportements individuels (PSCI) et les plans de journée partielle;
 - les plans de soutien et de transition pour les nouveaux arrivants;
 - divers sondages menés par les écoles auprès des élèves, notamment le Sondage sur le mieux-être des élèves du Nouveau-Brunswick, le sondage OurSchool, les sondages sur la perception et les sondages de départ;
 - les données des districts, y compris, sans toutefois s'y limiter, le nombre de suspensions de la maternelle à la 8^e année, le nombre d'élèves pour qui le milieu d'apprentissage commun est varié, le nombre d'élèves pour qui l'isolement et la contention sont utilisés, le nombre d'élèves fréquentant des établissements d'éducation alternative (9^e–12^e années) et les données sur l'amélioration des écoles.

Politique fondée sur les droits : Définir le contexte de l'examen des politiques

L'objectif d'une approche de l'éducation fondée sur les droits de la personne, c'est de veiller à ce que chaque enfant bénéficie d'une éducation de qualité qui respecte et favorise son droit à la dignité et à un développement optimal (UNESCO, 2007). La *Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant* est claire : tous les enfants ont droit à une éducation de qualité qui favorise l'épanouissement de leur personnalité, de leurs talents et de leurs aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leur potentiel (Nations Unies, CDPH, 2008).

L'objectif de la Politique 322 était de travailler dans un cadre fondé sur les droits de la personne pour établir les exigences qui garantiraient que les écoles du Nouveau-Brunswick sont inclusives. Huit ans après la publication de la politique, pouvons-nous répondre à la question de savoir si l'objectif a été atteint? La politique a-t-elle produit un changement? La réponse à cette question n'est pas un simple oui ou non. Il est plutôt préférable de se demander dans quelle mesure l'objectif a été atteint, et ce qui a permis de combler le fossé entre la politique et la pratique au cours de ces huit années.

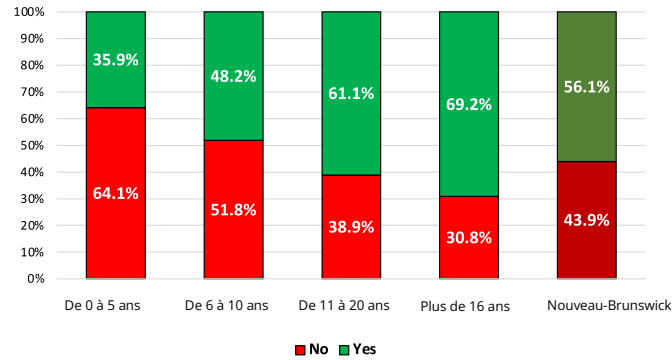
S'il est vrai que la Politique 322 est la politique visant l'inclusion scolaire, il reste qu'elle ne fonctionne pas de façon isolée. Il importe de noter qu'il existe de nombreuses autres politiques qui soutiennent les principes d'inclusion, y compris, sans toutefois s'y limiter : Politique pour la protection des élèves (Politique 701), Milieu propice à l'apprentissage et au travail (Politique 703), Services de soutien à la santé (Politique 704), Environnement favorable à l'alimentation plus saine (Politique 711) et, plus récemment, Orientation sexuelle et identité de genre (Politique 713).

Une politique bien rédigée et bien élaborée, mise en œuvre à l'aide de structures de ressources, d'apprentissage professionnel et d'évaluation adéquates, peut fournir une norme cohérente et une clarté dans le cadre d'un système. Lorsqu'une politique est élaborée sans le contexte susmentionné, elle peut être source d'ambiguïté et d'incertitude pour certains, et être oubliée par d'autres. Dans une étude récente sur les écoles secondaires saines et inclusives du Nouveau-Brunswick, la plupart des enseignants ne connaissaient pas suffisamment la politique provinciale pour pouvoir en expliquer, au-delà d'un degré superficiel, l'objectif et l'incidence sur leurs écoles et leurs classes. Ils ont perçu un manque de cohérence entre l'élaboration, la publication et la mise en œuvre des politiques provinciales (Baker-Korotkov, 2020).

Sur les 3 033 personnes qui ont répondu au sondage en milieu scolaire sur la Politique 322, 43,9 % n'avaient reçu aucun apprentissage professionnel sur cette politique depuis sa publication, en particulier ceux qui en étaient à leurs cinq premières années de carrière. Les rôles les plus touchés étaient ceux des enseignants de salle de classe, des assistants en éducation, des mentors en gestion des comportements et des intervenants en milieu scolaire. L'incidence de ces données et d'autres sera examinée plus loin dans le rapport.

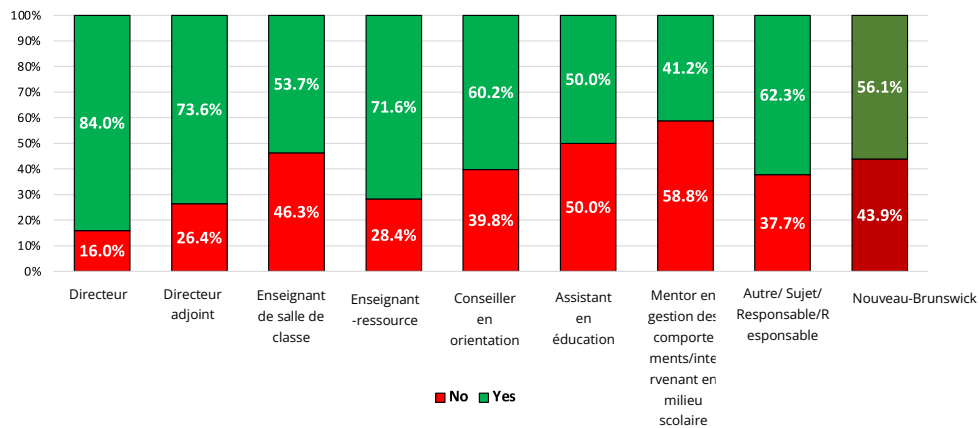
Q05 –Apprentissage professionnel propre à la Politique 322 depuis sa publication (2013)?

Avez-vous reçu un apprentissage professionnel propre à la Politique 322 depuis sa publication (2013)? (selon l'expérience au ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick)



Q05 –Apprentissage professionnel propre à la Politique 322 depuis sa publication (2013)?

Avez-vous reçu un apprentissage professionnel propre à la Politique 322 depuis sa publication (2013)? (selon l'affectation actuelle)



Dans son travail sur la réduction du fossé entre la politique et la pratique dans l'éducation, Delaney (2002) affirme que la diffusion des politiques est souvent négligée. Downey (1988, cité dans Delaney, 2002, p. 45) suggère qu'il existe quatre suppositions concernant la mise en œuvre des politiques. La première, c'est que la politique est censée être orientée vers l'avenir et être un catalyseur du changement; la deuxième, c'est que les politiques peuvent être jugées suspectes par les éducateurs s'ils n'ont pas participé à leur élaboration; la troisième, c'est que l'élaboration et la mise en œuvre des politiques tendent à se dérouler dans un contexte de pouvoir communautaire et d'influence politique, ce qui peut entraver le processus; et, enfin, la quatrième, c'est que la mise en œuvre d'une nouvelle politique exige de nouveaux engagements et des dépenses supplémentaires, ce qui n'est pas toujours possible.

Dans leurs travaux sur la mise en œuvre des politiques en matière d'éducation pour l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), Viennet et Pont ont cerné d'autres raisons qui empêchent une mise en œuvre efficace, notamment le manque d'attention portée au processus de mise en œuvre, le manque de reconnaissance du fait que le processus de changement nécessite l'engagement des personnes, et le fait que les processus de mise en œuvre doivent être révisés pour être adaptés aux nouvelles priorités et initiatives (2017, p. 6-13).

La compréhension de l'élaboration et de la mise en œuvre efficaces et transparentes des politiques est cruciale pour le processus de changement. L'élaboration et la mise en œuvre des politiques d'éducation ont une incidence qui va au-delà du milieu d'apprentissage scolaire et peut être ressentie au sein des familles et des collectivités. Par conséquent, la mise en œuvre doit être examinée avec soin. Les décideurs politiques ne peuvent se contenter de prescrire des politiques.

Dans le cas de nombreuses politiques, le travail se termine après la phase de mise en œuvre, mais c'est pourtant la phase d'évaluation qui met un terme au cycle d'élaboration des politiques. Cette phase permet de répondre aux questions suivantes : Est-ce que la politique atteint ses objectifs? Fournit-elle une mesure d'interprétation restrictive ou raisonnable? Que peut-on faire pour améliorer l'incidence de la politique? Il est toutefois impossible de répondre à ces questions et à d'autres si l'on ne dispose pas d'objectifs définis sur le plan opérationnel, de critères permettant de mesurer le succès et d'un moyen de mesurer les progrès accomplis dans l'atteinte de ces objectifs. Ainsi, les décideurs politiques doivent faire preuve de diligence raisonnable dans le cadre de la mise en œuvre d'un plan d'évaluation comprenant une stratégie de gestion du rendement, de suivi et d'établissement de rapports. Dans le cas de la Politique 322, l'absence d'un plan d'évaluation et le délai de huit ans entre sa publication et le présent examen ont fait que l'on ait raté l'occasion de célébrer les étapes importantes et d'aborder les domaines qui nécessitent une clarification ou une adaptation.

Sommaire des observations

CONSULTATIONS DE DISTRICT

Des consultations de district ont été organisées avec chacun des quatre districts scolaires anglophones au printemps 2021. Dans chacun des quatre districts, divers groupes ont participé, notamment les directeurs généraux, les directeurs des programmes d'études et de l'enseignement, du développement de la petite enfance, des services de soutien scolaire et des finances, les directeurs d'école et divers coordinateurs. Toutes les consultations ont été tenues de façon virtuelle et ont duré de 60 à 90 minutes. Toutes étaient semi-structurées et fondées sur des questions d'orientation. On a également demandé aux districts de fournir des renseignements statistiques supplémentaires qui n'étaient pas accessibles à l'échelon provincial. Les participants ont eu la possibilité de présenter toute réflexion ou tout document supplémentaire avant la fin de l'année scolaire. Plusieurs membres du personnel des districts ont profité de cette option.

CONSTATATIONS GÉNÉRALES : DISTRICTS

Comme pour toutes les consultations, les participants ont fait preuve d'ouverture et de franchise en faisant part de leurs connaissances et de leur expérience. Bien que chaque district ait parlé des circonstances et du contexte qui y sont propres, les quatre districts présentaient de nombreuses similitudes.

Lorsqu'on leur a demandé de déterminer les obstacles à l'apprentissage qui avaient été éliminés ou supprimés depuis la publication de la Politique 322, les districts ont généralement indiqué qu'il y avait une plus grande acceptation de tous les élèves et un plus grand sentiment d'appartenance. Ils ont particulièrement relevé les progrès importants qui ont été réalisés dans les domaines du handicap ainsi que de l'identité de genre et de l'orientation sexuelle.

Des progrès ont également été réalisés dans la mesure où les enseignants de salle de classe assument une plus grande responsabilité par rapport à l'élaboration des plans d'intervention personnalisés (PIP) pour leurs élèves, plutôt que de s'en remettre principalement au rôle d'enseignant-ressource. La plateforme de données monAPPUI pour les PIP a également reçu un soutien, bien qu'elle soit encore en phase de mise en œuvre en raison de la pandémie de COVID-19. Ce soutien est attribué à l'approche de gestion du changement à long terme associée à sa mise en œuvre.

Parmi les autres points positifs, citons notamment les initiatives provinciales en matière de formation continue et de programmes pour soutenir les apprenants ayant le trouble du spectre de l'autisme (TSA), les cours en ligne et les stages supervisés, l'accent mis sur la Conception universelle de l'apprentissage (CUA) et l'évaluation formative, l'accent mis sur les compétences globales, les améliorations apportées aux plans d'intervention personnalisés (PIP), l'élaboration du guide de ressources sur les compétences fonctionnelles pour l'autonomie et l'apprentissage professionnel pour soutenir les apprenants dont le programme ne correspond pas au programme provincial prescrit.

Les districts ont également utilisé des documents de référence à l'appui, notamment le document sur la collaboration et le travail d'équipe en milieu scolaire pour les équipes de service de soutien scolaire (SSS) et divers documents d'orientation élaborés en collaboration avec les équipes de district.

Chaque district a constaté une augmentation du nombre de familles de nouveaux arrivants s'installant dans leur zone de service au cours des dernières années. Si tous les districts ont reconnu les aspects positifs de l'accueil de familles du monde entier, ils ont également admis qu'il reste encore beaucoup à faire pour renforcer les capacités d'enseignement dans les écoles afin de répondre aux divers besoins en matière d'apprentissage des langues. Bien que le budget consacré au tutorat pour soutenir l'acquisition du langage soit passé de une année de soutien à trois années de soutien au cours des quatre dernières années, il n'est pas toujours suffisant. Les districts étaient également très préoccupés par le manque de soutien et d'expertise pour aider le système d'éducation à répondre aux besoins en matière de santé mentale et de traumatisme des familles de nouveaux arrivants de façon culturellement inclusive et informée, en particulier celles provenant de pays touchés par la guerre.

Lorsqu'on leur a demandé de déterminer les obstacles qui subsistent dans le système scolaire, les districts ont évoqué les comportements problématiques qui perdurent, notamment les comportements de crise violents ou agressifs. Bien que les élèves présentant des troubles neurodéveloppementaux soient une variable à prendre en compte, les districts ont indiqué la santé mentale et les traumatismes comme le facteur le plus pertinent dans ce domaine. Des préoccupations ont également été exprimées quant à l'incidence à long terme de la pandémie de COVID-19 sur les familles et les écoles, en ce qui a trait à la socio-économie, à la dynamique familiale et aux effets de l'isolement. Les quatre districts ont indiqué le soutien au mieux-être des élèves et du personnel comme une priorité de district, mais ils éprouvent des inquiétudes quant à leur capacité de répondre à ce besoin croissant en ne disposant que d'une quantité limitée de professionnels qualifiés et de ressources.

Un autre obstacle de la politique qui a été cerné, c'est le paragraphe 6.7 sur le redoublement. Les districts n'étaient pas d'accord sur la question de savoir si ce paragraphe devait demeurer dans la Politique 322 ou être supprimé. Bien que la Politique 322 stipule que le redoublement n'est pas une pratique courante, il peut se produire et se produit effectivement dans des situations individuelles. Cependant, ni le redoublement ni le passage ne sont à eux seuls des solutions adéquates pour soutenir les élèves à risque. Des préoccupations ont été exprimées quant à l'utilisation de la politique pour tracer une ligne dans le sable sans avoir une compréhension claire des exceptions et de la nécessité de tenir des conversations fructueuses avec les familles sur les éléments à prendre en compte pour améliorer les résultats des élèves.

Les districts ont fait part de leurs préoccupations concernant le modèle actuel de financement du personnel, affirmant qu'il devait être revu afin d'offrir plus de souplesse pour aider les écoles et les collectivités vulnérables à répondre véritablement aux besoins d'un système inclusif.

Plusieurs districts ont mentionné la hausse des coûts associés aux familles canadiennes qui déménagent au Nouveau-Brunswick pendant l'année scolaire, précisément pour avoir accès à son système inclusif et à ses avantages socio-économiques. Les districts ont également parlé des difficultés posées par les conventions collectives qui ont une incidence sur la capacité à fournir un soutien cohérent de façon opportune et proactive. En raison de ces difficultés, le personnel scolaire est souvent en mode réactif, disposant de peu de temps pour assurer une planification et un soutien de façon proactive.

Compte tenu des besoins croissants en matière de santé mentale et de traumatisme, ainsi que de la diversité des besoins dans le continuum de l'apprentissage, les districts estimaient également que les ratios

de personnel pour les enseignants-ressources et les conseillers en orientation sont insuffisants, et ils en arrivent à un point de rupture en étirant ces ressources pour répondre aux besoins.

D'autres préoccupations en matière de personnel ont été exprimées, notamment les postes vacants de psychologue scolaire. Malgré de multiples affichages et tentatives de recrutement et de fidélisation de psychologues scolaires, les districts ne voyaient pas de résultats. Ils ont signalé que de nombreuses écoles ne présentent plus de demandes d'évaluation psychologique, car elles sont découragées par une liste d'attente de deux à trois ans. De plus, bien que les postes actuels de psychologue scolaire et de travailleur social scolaire fassent partie des équipes du Développement de l'enfance et de la jeunesse du cadre de la prestation des services intégrés, leur travail est axé sur la prestation d'un soutien ciblé et intensif, ce qui signifie qu'ils ne sont pas en mesure de soutenir les écoles par des interventions à l'échelle de l'école et de petits groupes.

L'orthophonie est un autre domaine où, bien qu'il n'y ait pas de problèmes de recrutement ou de fidélisation, les besoins sont si importants qu'il est difficile de les satisfaire au-delà de la troisième année du primaire. La poursuite du service à l'école intermédiaire ou secondaire n'est pas une pratique courante et elle est fonction des priorités. Parmi les difficultés cernées, citons notamment l'accès au service avant l'entrée à l'école. Par exemple, si un enfant d'âge préscolaire bénéficie d'un soutien de la part d'un orthophoniste en milieu hospitalier et qu'il reçoit ensuite un diagnostic d'autisme et un soutien de la part de Autism Intervention Services, il est exclu des services hospitaliers et son dossier est clos. Son dossier sera réactivé lorsqu'il entrera en maternelle, mais il faudra peut-être attendre des mois ou plus avant qu'il ne reçoive le soutien des orthophonistes du district. S'ajoute à ce dilemme un accord conclu lors du transfert des services d'orthophonie du ministère de la Santé vers EDPE en 2013, qui confie aux orthophonistes de district la responsabilité des services d'orthophonie dans les écoles privées, les écoles à domicile et les écoles des Premières Nations.

RÉSUMÉ

Bien que des différences propres aux districts aient été mises en lumière au cours de la consultation, les réponses de ces derniers étaient très semblables. Les districts soutiennent l'inclusion scolaire et ont cessé de considérer l'inclusion uniquement sous l'angle du handicap pour la considérer comme un programme touchant tous les apprenants, mais il reste encore de travail à faire.

Un obstacle de plus en plus complexe qui a une incidence sur l'apprentissage de tous les élèves, c'est le problème des comportements problématiques. Les districts ont reconnu que l'ajout de personnel de soutien n'est pas toujours l'élément nécessaire pour fournir une intervention et un soutien à la bonne intensité; néanmoins, c'est le soutien que l'on demande le plus souvent. L'interprétation du paragraphe 6.4 de la politique sur la variation du milieu d'apprentissage commun est problématique, car elle est perçue comme limitant les options permettant de fournir un soutien personnalisé pour les comportements complexes en dehors du milieu d'apprentissage commun.

Comme le nombre de nouveaux arrivants au Nouveau-Brunswick continue d'augmenter, les districts ont déterminé qu'un soutien supplémentaire s'impose pour répondre aux besoins des familles et des apprenants. Entre 2013 et 2021, environ 10 000 élèves nouveaux arrivants ont fait leur entrée dans les écoles anglophones du Nouveau-Brunswick. Le gouvernement s'étant engagé à accueillir plus de

10 000 nouveaux arrivants par an au cours des cinq à sept prochaines années, il doit être absolument prioritaire de favoriser la création de milieux d'apprentissage culturellement et linguistiquement inclusifs, et ce, à l'aide d'une formation et d'un soutien offerts aux enseignants chargés d'assurer des milieux socialement cohésifs pour tous.

Les districts ont reconnu le soutien financier et autre apporté par EDPE et la collaboration accrue entre les deux groupes. On a exprimé de la frustration par rapport à l'intervalle de temps limité pendant lequel un soutien supplémentaire est disponible pour l'inclusion scolaire, mentionnant les mandats de deux ans pour les coordonnateurs en inclusion ainsi que pour les responsables de la diversité et du respect. Il y a parfois des tensions entre le Ministère et les districts en ce qui a trait aux rôles, aux responsabilités et aux priorités. Il y a actuellement un dialogue continu et un examen de la gouvernance, ce qui devrait permettre de clarifier la délimitation des rôles et des responsabilités.

CONSULTATIONS EN MILIEU SCOLAIRE

Les résultats des consultations en milieu scolaire comprennent les réponses du personnel scolaire qui a participé aux consultations virtuelles ainsi que les résultats du sondage en milieu scolaire. Au total, 10 % des écoles anglophones ont été sélectionnées pour servir d'échantillon représentatif et participer aux séances virtuelles. Dans l'ensemble, 52 groupes d'éducateurs et de membres du personnel de soutien, comprenant chacun de trois à huit personnes, ont participé aux séances virtuelles. Ces groupes comprenaient des groupes de travail au sein de la NBTA et du SESPPNB, ainsi que de multiples groupes dans chaque école. En outre, 3 033 membres du personnel scolaire ont répondu au sondage et ont ajouté leur voix au processus consultatif. Par ailleurs, 78 % des sondages ont été remplis par des enseignants de salle de classe et des assistants en éducation.

CONSTATATIONS GÉNÉRALES : ÉCOLES

Les consultations avec les écoles ont fourni une mine de renseignements et un aperçu de la mise en œuvre et de l'application concrète de la Politique 322. L'un des objectifs de la séparation des participants en groupes de discussion distincts dans les écoles, c'était de veiller à ce qu'ils aient la possibilité de faire entendre leur voix. Pour la plupart des séances, cela s'est avéré fructueux. Cependant, il est arrivé que des administrateurs assistent aux séances des enseignants de salle de classe ou du SSS et les dirigent, et que le personnel ne soit pas à l'aise de répondre. Chacun des participants a eu la possibilité d'avoir des conversations de suivi ou de présenter des renseignements. Plusieurs ont profité de cette option.

Au cours des consultations et de l'analyse subséquente des résultats du sondage, des thèmes récurrents sont ressortis dans toute la province, bien qu'il y ait parfois eu des différences entre les régions ou les niveaux scolaires.

Lorsqu'on a demandé aux participants de décrire une école inclusive, de nombreux mots ont été proposés, notamment *attentionnée, souple, accueillante, enrichissante, solidaire, respectueuse des droits de la personne et accessible*, mais aussi *stressante, difficile, sous-financée, en sous effectif, dure et épuisante*.

Lorsqu'on leur a demandé de déterminer les obstacles à l'accès à l'apprentissage qui avaient été éliminés ou supprimés depuis la publication de la Politique 322, les réponses des districts présentaient certaines

similitudes. Les enseignants et le personnel de soutien ont parlé d'une plus grande acceptation de tous les apprenants parmi les élèves et les adultes dans les écoles. Fait intéressant, dans le cadre de nombreuses discussions, les participants ont indiqué que ce changement dans les écoles était dirigé par la population étudiante et pas nécessairement par le personnel ou la direction. Un changement positif a été constaté dans les domaines des bâtiments physiquement accessibles, du handicap, de l'orientation sexuelle et de l'identité de genre, des écoles sécuritaires et accueillantes, de l'apprentissage socio-émotionnel et du soutien global, y compris, sans toutefois s'y limiter, la prestation des services intégrés.

La création des équipes stratégiques scolaires (ESS) a également été considérée comme un élément positif. Même si ces équipes (anciennement appelées équipes des services aux élèves) existaient dans la plupart des régions avant l'adoption de la Politique 322, il existe maintenant des lignes directrices provinciales pour favoriser la création et le fonctionnement de ces équipes. Il reste cependant un manque de clarté chez certains enseignants de salle de classe quant au rôle des membres de l'ESS, en particulier les enseignants-ressources.

Bien que les mesures d'adaptation universelles aient été mises en place avant la publication de la Politique 322, les participants ont fait savoir que leur utilisation était essentielle à l'évolution des pratiques. Pour de nombreux élèves, l'utilisation de mesures d'adaptation universelles est suffisante et ils n'ont pas besoin d'un plan d'intervention personnalisé (PIP) pour atteindre les résultats indiqués du programme d'études. L'acceptation des mesures d'adaptation universelles a été en grande partie adoptée comme pratique dans toute la province; toutefois, les écoles secondaires ont signalé que certains enseignants – surtout les enseignants de mathématiques – ont de la difficulté à les utiliser.

Les changements apportés aux plans d'intervention personnalisés (PIP), anciennement appelés plans d'éducation spéciale, ont été jugés plutôt positifs, même si des inquiétudes subsistaient quant aux formalités administratives nécessaires pour que les plans soient finalisés à différents moments de l'année. La nouvelle plateforme, monAPPUI, héberge différents types de PIP, y compris ceux où le programme d'études a été adapté (PIP-Adapté), ceux pour les élèves dont le programme ne correspond pas au programme provincial prescrit (PIP-Personnalisé), ceux qui fournissent un soutien et une intervention comportementale individuelle (PIP-PSCI) et ceux pour les programmes de journée partielle (journée partielle). Plus récemment, des plans de soutien et de transition visant à répondre aux besoins socio-émotionnels, de littératie et de langue de certains apprenants nouveaux arrivants ont été ajoutés à la plateforme sous la forme du plan de soutien et de transition pour les nouveaux arrivants, soutenu cette année dans 17 écoles pilotes par un enseignant-ressource d'anglais langue seconde.

Les participants ont également manifesté leur appui par rapport aux pratiques associées à la Conception universelle de l'apprentissage (CUA), à la différenciation, à l'évaluation formative et à la réponse à l'intervention, mais les enseignants ont exprimé des difficultés à trouver le temps de les apprendre et de les mettre en œuvre.

De nombreux enseignants ont parlé positivement du programme prioritaire développé par EDPE en collaboration avec les districts afin de soutenir les écoles pendant l'année scolaire 2020-2021. Ils ont indiqué qu'ils pouvaient « reprendre leur souffle » et répondre aux exigences du programme d'études en temps voulu et de façon gérable.

Les participants ont également évoqué le travail effectué pour assurer la transition des élèves vers le système et hors de celui-ci. Ils ont reconnu qu'un plan de transition à la sortie de l'école peut prendre plusieurs années. Le programme de transition de l'Association du Nouveau-Brunswick pour l'intégration communautaire (ANBIC) a été mentionné à plusieurs reprises comme étant un élément favorable. Le Programme de compétences essentielles (PCE) pour les élèves du secondaire a été considéré comme un succès ces dernières années. Le PCE offre aux élèves la possibilité d'obtenir un diplôme d'études secondaires qui les prépare à des études postsecondaires, à une formation d'apprenti ou au monde du travail dans l'économie actuelle fondée sur les compétences. Les possibilités de renforcer l'apprentissage par l'expérience et les partenariats communautaires ont été considérées comme favorisant la motivation de tous les apprenants à effectuer une transition vers un apprentissage lié à la carrière.

Parallèlement à tous les points positifs, les éducateurs et le personnel de soutien ont parlé des obstacles qui subsistent, parfois à même la politique, parfois dans son interprétation et sa mise en œuvre. Les principaux domaines cernés étaient la salle de classe, les comportements perturbateurs et violents, le manque de professionnels cohérents et qualifiés, la taille des classes, le manque de ressources en général, le manque d'espace physique, la mauvaise communication et l'attitude du personnel (école et district).

Dans le cadre de la discussion sur le fait que la salle de classe est un obstacle, plusieurs facteurs ont été abordés. De nombreux participants ont parlé des difficultés que représente le soutien quotidien des élèves ayant des besoins comportementaux complexes. Ils ont mentionné le manque de professionnels qualifiés pouvant assurer une intervention ciblée à l'école et ailleurs. Tandis que certains administrateurs ont déclaré : « J'ai juste besoin d'une autre personne, de quelqu'un dans la classe pour aider », d'autres ont dit : « Nous avons besoin de personnes formées et qualifiées qui peuvent intervenir, et non pas simplement avoir à l'œil l'élève ». Ils ont parlé de la nécessité d'ajouter du personnel, en particulier des conseillers en orientation. Lorsque le comportement problématique était lié à la santé mentale ou à un traumatisme, les écoles ont déclaré se sentir perdues quant à la façon de soutenir ces apprenants dans leurs classes au quotidien. Le personnel a indiqué qu'il avait parfois peur pour l'élève qui manifestait le comportement, pour les autres élèves de la classe et pour lui-même. Le personnel scolaire a déclaré qu'il était sensible aux événements négatifs survenus dans la vie de l'enfant, mais qu'il se sentait mal outillé et mal préparé pour répondre à ses besoins socio-émotionnels ou éducatifs. Les données du sondage en milieu scolaire ont révélé que 0,7 % des répondants ne sont pas d'accord avec l'inclusion scolaire telle qu'elle est décrite dans la Politique 322 ou n'y accordent pas leur soutien.

C'est souvent au cours de ces conversations que le paragraphe de la politique sur la variation du milieu d'apprentissage commun a été évoqué. Si certains enseignants comprenaient que le milieu d'apprentissage pouvait être modifié pour répondre aux besoins personnalisés de chaque élève, d'autres ont indiqué que le message changeait en fonction du directeur de l'école. D'autres encore n'étaient pas au courant de l'orientation et ont mentionné des cas d'apprentissage professionnel où on leur a précisément dit que le milieu d'apprentissage commun ne devait pas être modifié. Certains ont encore l'impression que l'inclusion est un modèle *unique*, où chacun reçoit le même enseignement et le même soutien et où les élèves passent 100 % de leur temps en classe.

Un autre facteur à prendre en compte pour varier le milieu d'apprentissage commun, c'est le manque d'espace physique dans de nombreuses écoles. Certaines écoles ne disposent que de peu d'espace

d'intervention, voire aucun, même si des professionnels qualifiés sont disponibles. Les enseignants ont également exprimé la nécessité de bénéficier d'un soutien accru de la part des membres de l'équipe du Développement de l'enfance et de la jeunesse, en particulier les travailleurs sociaux et les conseillers en orientation. Les autres professionnels considérés comme essentiels étaient les orthophonistes et les ergothérapeutes, ces derniers recevant un financement de la part du ministère de la Santé. Bien que le manque de psychologues scolaires –qui font également partie des équipes du Développement de l'enfance et de la jeunesse – ait été évoqué par plusieurs écoles, c'était surtout en raison des listes d'attente de plusieurs années pour les évaluations psychopédagogiques. Plusieurs ont raconté qu'ils ne présentent plus de demandes parce que personne n'est disponible ou que la liste d'attente est trop longue, ce qui fait que les familles paient à titre privé.

Au sein du système, la taille et la composition des classes sont un sujet d'importance depuis de nombreuses années. Outre la question des comportements problématiques, les enseignants ont évoqué la difficulté de répondre aux besoins d'un continuum d'apprenants, allant d'un niveau avancé à plusieurs niveaux de retard. (Les « apprenants de niveau avancé » sont les nombreux élèves qui pourraient avoir besoin d'être davantage mis au défi en milieu scolaire.) Les enseignants et le personnel de soutien se sentaient très découragés par leur travail. Ils ont déclaré qu'en tant que professionnels, ils savent comment combler les lacunes scolaires, mais qu'en raison du nombre d'élèves et des besoins dans les classes, il n'est pas possible de le faire. Les enseignants qui avaient des classes de taille réduite en raison de la pandémie de COVID-19 pendant l'année scolaire 2020-2021 ont indiqué à quel point cela avait fait une différence dans leur enseignement au quotidien. Cela a permis à certains – pour la première fois de leur carrière – de sentir qu'ils répondaient aux exigences de l'inclusion scolaire.

Comme le nombre de familles de nouveaux arrivants qui s'installent au Nouveau-Brunswick a augmenté de façon constante au cours des cinq dernières années, les écoles s'efforcent de mettre en œuvre une pédagogie adaptée à la culture et des pratiques d'enseignement étoffées sur le plan linguistique. Certains districts ont mis en place des centres d'accueil et ont travaillé en étroite collaboration avec les organismes d'aide à l'établissement pour soutenir les familles. Les témoignages variaient entre les groupes sur ce sujet. Certains étaient au courant du soutien offert par le bureau de district pour les apprenants de l'anglais langue seconde (ALS) et connaissaient les ressources disponibles. D'autres, qui ne comptaient peut-être que de un à trois nouveaux arrivants dans leur école, ne connaissaient pas trop le processus à suivre ou les personnes avec qui communiquer.

Plusieurs enseignants et membres du personnel de soutien ont évoqué la couverture médiatique négative des dernières années par rapport à l'inclusion scolaire et à eux-mêmes en tant que professionnels et paraprofessionnels. Les médias grand public et les médias sociaux, ainsi que les organisations locales et provinciales, ont été pointés du doigt pour avoir discrédité l'éducation, les connaissances et l'expérience que les enseignants et le personnel de soutien apportent chaque jour à leur travail.

Pour ce qui est d'aller de l'avant et d'évoluer de façon systémique, les réponses mettaient l'accent sur l'amélioration ou la modification du modèle de financement afin de fournir des ressources et un soutien efficaces pour l'inclusion scolaire. Les participants ont également mentionné la nécessité d'une meilleure communication entre les écoles et les districts. Les écoles ont déclaré ne pas être au courant des programmes de soutien et des ressources offerts aux apprenants dans leurs écoles et leurs classes.

Lorsqu'ils étaient au courant, ils n'avaient qu'une connaissance limitée de la procédure à suivre pour accéder à ces soutiens et à ces ressources.

RÉSUMÉ

Dans l'ensemble, le personnel scolaire était favorable à l'inclusion scolaire et à la Politique 322 en principe. Ils ont dit croire à la philosophie et au « *pourquoi* », mais ils se débattaient tous les jours avec le « *comment* ». Certaines écoles ont parlé de la relation de collaboration entre les enseignants de salle de classe et le personnel de SSS afin de fournir les bons soutiens au bon moment aux élèves. Un professeur de musique a parlé de sa relation positive avec l'enseignant-ressource : ils ont travaillé en collaboration pour adapter le programme et permettre une pleine participation en classe. De nombreux enseignants d'immersion française ont parlé de l'inclusion des élèves dans leurs classes d'immersion française, mais ont reconnu qu'ils avaient encore besoin d'aide pour adapter et ajuster le programme d'études au besoin. Cependant, deux enseignants d'immersion française ont clairement déclaré dans les groupes de consultation que « si les élèves n'ont pas été capables de réussir en immersion française, c'est qu'ils n'y avaient pas leur place ».

Le stress ressenti par les membres du personnel scolaire a considérablement augmenté, même avant la pandémie mondiale. Au cours des 18 derniers mois, ce stress a été exacerbé par l'isolement, le changement et la peur, non seulement pour leurs élèves, mais aussi pour eux-mêmes, leurs familles et leurs collectivités. Si l'accent est mis sur la santé mentale des enfants et des jeunes, il doit également être mis sur la santé et le bien-être des éducateurs et du personnel de soutien qui travaillent chaque jour sans relâche pour enseigner aux jeunes, les soutenir et faire une différence dans leur vie.

FAMILLES ET ÉLÈVES

Le processus de consultation a donné aux familles et aux élèves l'occasion de faire part de leurs expériences par rapport à la Politique 322 et de leur parcours global dans le système éducatif. Le bureau de district et les organisations communautaires ont communiqué avec les participants pour voir s'ils voulaient participer. Un processus semblable a été suivi pour obtenir la permission pour la participation des enfants. D'autres familles ont communiqué directement avec EDPE, exprimant leur désir de participer. Plusieurs membres du personnel scolaire, qui étaient à la fois des éducateurs et des parents, ont communiqué avec EDPE pour discuter de leur point de vue.

CONSTATATIONS GÉNÉRALES : FAMILLES

Les consultations avec les familles ont consisté à leur demander de parler de leur parcours dans le système d'éducation, des obstacles auxquels elles se sont heurtés, de leurs réussites, de leurs espoirs et de leurs craintes pour l'avenir. Les familles étaient enthousiastes et ont apprécié de pouvoir faire part de leurs histoires. La plupart d'entre elles ont vécu de nombreuses expériences positives avec les écoles et ont parlé des merveilleux enseignants et du personnel de soutien extraordinaire qui travaillent avec leurs enfants tous les jours. Toutes les familles avaient au moins un enfant à l'école et ont été en mesure de parler d'expériences différentes.

L'un des premiers sujets abordés a été la transition vers la maternelle. La plupart des familles en ont parlé comme d'un processus positif, en particulier si leur enfant avait bénéficié de services avant son entrée à

l'école. Cependant, la plupart d'entre elles ont également constaté des difficultés une fois que leurs enfants étaient à l'école. Certaines familles ont eu facilement accès à des soutiens et à des interventions une fois leurs préoccupations cernées, tandis que d'autres ont parlé de longues périodes d'attente pour les évaluations, et encore plus pour les interventions.

La communication entre la maison et l'école était un autre domaine déterminé par l'ensemble du groupe. De nombreux participants ont affirmé que la communication régulière avec les enseignants de leur enfant était importante et constituait un facteur clé de la réussite de leur enfant. Les relations et le sentiment d'appartenance à l'école pour eux-mêmes et leurs enfants étaient importants. Lorsqu'aucune communication efficace n'était en place, les familles ont dit se sentir isolées et déconnectées.

Les familles ont signalé plusieurs autres facteurs qui contribuent largement à faire de l'inclusion scolaire une expérience réussie pour elles. Il s'agit notamment de la participation à l'élaboration du plan d'apprentissage de leur enfant, de la possibilité de communiquer directement avec l'enseignant de salle de classe (plutôt qu'avec l'équipe de SSS), de la possibilité de participer à des activités parascolaires et de l'ouverture à résoudre ensemble les problèmes, plutôt que de situations du type « nous » contre « eux ».

Les familles ont pu cerner divers obstacles auxquelles elles avaient fait face et qui, selon elles, avaient eu une incidence sur la capacité de leurs enfants à s'épanouir et à réussir. Le manque de connaissances des enseignants et du personnel de soutien par rapport aux élèves handicapés, aux stratégies efficaces et aux interventions ciblées était le plus fréquemment signalé – en particulier dans le domaine des comportements problématiques. Les participants se sont dits frustrés par le délai entre le repérage des premiers signes de difficulté et l'établissement d'un diagnostic. Les familles consultées ont soit attendu des évaluations pendant plusieurs années, soit payé des évaluations privées. Des préoccupations ont également été exprimées quant à la liste d'attente pour la technologie d'assistance dans certaines régions de la province, un parent s'étant vu répondre par son district que « les élèves ayant un trouble d'apprentissage ne sont pas prioritaires pour la technologie d'assistance ».

Les familles ont évoqué des difficultés croissantes lorsque leurs enfants sont entrés à l'école intermédiaire ou secondaire. Ils ont fait face à une réticence – particulièrement au secondaire – à fournir les mesures d'adaptation nécessaires (p. ex. photocopies de notes, temps supplémentaire, endroits tranquilles pour écrire, etc.). Les mesures d'adaptation ne modifient pas les attentes du programme d'études. Les familles ont souvent dû communiquer avec le personnel du bureau de district pour trouver une solution. Plusieurs familles ont mentionné des situations où les mesures d'adaptation leur ont été refusées et où la réponse a été « il n'a pas l'air handicapé; je voulais voir s'il pouvait s'en passer » ou « il ne se verra pas offrir ces mesures d'adaptation au collège ou à l'université ». Les mesures d'adaptation sont reconnues à tous les échelons et, tout comme la Commission des droits de la personne du Nouveau-Brunswick a élaboré des lignes directrices sur l'obligation de fournir des mesures d'adaptation pour les niveaux allant de la maternelle à la 12^e année, il existe des lignes directrices semblables pour l'enseignement postsecondaire.

Les familles ont également exprimé la nécessité d'une plus grande sensibilisation à la manifestation et à l'incidence de troubles de santé mentale sur les enfants de tous les niveaux scolaires, mais surtout des niveaux intermédiaire et secondaire. Le débat actuel sur l'inclusion dans les médias grand public et les médias sociaux vient s'ajouter à cette problématique. Les parents craignaient de perdre le droit à l'inclusion

scolaire dans les écoles de leur quartier, ce qui pourrait entraîner un retour à des classes ou même des écoles ségréguées. Chaque fois qu'il y a un problème dans l'éducation, l'inclusion est souvent présentée comme en étant la raison. Le fait d'appeler l'inclusion scolaire « le programme d'inclusion » donnait l'impression qu'elle était instable et risquait de disparaître. Ils ont exprimé leur peur de s'exprimer et d'être victimes d'intimidation.

Les familles ayant un ou plusieurs enfants désignés comme apprenants de niveau avancé estimaient que leurs expériences de la maternelle à la 5^e année avaient été plutôt positives. Une fois leur enfant arrivé à l'école intermédiaire, l'élève devenait moins motivé. Certains ont estimé qu'en raison du nombre élevé d'élèves dans les classes, les enseignants n'avaient pas suffisamment de temps pour approfondir l'enseignement ou offrir des possibilités d'enrichissement. Ils ont également parlé du manque de choix dans la sélection des cours pour élèves de 9^e et de 10^e année.

La question de l'accès à l'immersion française pour les enfants handicapés ou ayant des difficultés d'apprentissage a également été abordée. Les familles dont les enfants étaient en immersion française ont parlé de la difficulté qu'ont les écoles à fournir des mesures de soutien appropriées et ont déclaré que les écoles recommandaient souvent de retirer l'élève du programme d'immersion française.

RÉSUMÉ

Malgré l'ampleur des expériences vécues par les familles, il existe des points communs à l'ensemble du groupe. La nécessité d'un engagement et d'une collaboration continue avec la communauté scolaire était essentielle. Presque tous les participants consultés ont nommé au moins un (souvent plusieurs) enseignant ou assistant en éducation remarquable qui a fait de l'école une expérience accueillante et réussie pour leur(s) enfant(s).

À l'avenir, le soutien à la transition devrait être un domaine à cibler en priorité. Les parents avaient à l'esprit la question de la transition : passage d'un niveau scolaire à l'autre et passage de l'école à l'enseignement postsecondaire ou au monde du travail. Même si certaines familles craignaient que la planification de la transition ne se fasse pas assez tôt, les exemples de réunions de planification, de visites d'écoles et de soutien de la part de l'enseignant-ressource et du conseiller en orientation ne manquaient pas. Les familles dépendaient aussi beaucoup du soutien des groupes communautaires pour défendre leurs intérêts et les informer, assister aux réunions et les aider à naviguer dans les multiples systèmes.

CONSTATATIONS GÉNÉRALES : ÉLÈVES Bien qu'elle n'ait pas pu se rendre dans les écoles en raison de la pandémie mondiale, l'équipe de consultation a été chanceuse et se dit reconnaissante d'avoir pu mener des consultations virtuelles avec un certain nombre d'élèves de différents niveaux scolaires et de différents niveaux d'habileté. Les questions de ces consultations ont été adaptées aux besoins d'apprentissage des élèves. Lorsqu'on l'avait demandé, un défenseur a accompagné les élèves.

Les élèves ont mentionné la nécessité de fréquenter l'école et de retrouver leurs amis, surtout après la fermeture des écoles en mars 2020. D'autres élèves ont parlé de l'intimidation continue : « Je suis comme ça et je n'y peux rien. Certains enfants ne me comprennent pas et aiment se moquer de moi pour cette raison. » D'autres ont mentionné les relations positives au sein de l'école, le sentiment d'appartenance et le soutien dont ils bénéficient. Les élèves ont indiqué qu'il existait de nombreuses possibilités de clubs et

d'activités périscolaires et parascolaires. S'ils avaient besoin d'aide ou d'assistance, ils s'adressaient à l'enseignant de la salle de classe ou, parfois, à l'assistant en éducation. Les relations positives avec les responsables de l'école constituaient également un facteur : « Notre directeur nous fait nous sentir en sécurité. Il nous prépare le déjeuner tous les jours et fait des gaufres, des crêpes et des omelettes. Je suis généralement trop occupé à parler à mes amis, à discuter avec mes enseignants ou à planifier des choses, alors je rate le déjeuner. Ce n'est pas grave, parce que j'essaie de manger avant de venir à l'école, il y a toujours beaucoup de nourriture. »

Certains élèves ont apprécié la taille réduite des classes en place pour l'année scolaire 2020-2021, notamment au secondaire pendant la mise en œuvre du modèle mixte. Ils ont déclaré qu'il y avait moins de monde et moins de bruit. D'autres ont apprécié la possibilité et l'autonomie d'apprendre à la maison et espèrent que cela continuera sous une forme ou une autre.

Les élèves ont également parlé du manque de possibilités d'accès aux cours de niveau supérieur (p. ex. un élève de 9^e année qui doit attendre pour suivre un cours de 11^e année, mais qui a atteint les résultats d'apprentissage de la 9^e année et, dans certains cas, de la 10^e année). Une élève ayant récemment obtenu son diplôme a été frustrée d'apprendre que d'autres options s'offraient à elle, mais qu'on ne lui avait pas donné les renseignements nécessaires pour faire un choix éclairé.

RÉSUMÉ

L'ensemble des consultations menées auprès d'élèves ont donné lieu à des fils de renseignements semblables. L'établissement de relations avec les pairs et les enseignants était la clé d'une expérience scolaire positive. Les élèves ont déclaré que, lorsque ces relations n'existaient pas ou qu'elles étaient rompues, ils n'avaient nulle part où se tourner pour composer avec l'intimidation et les autres problèmes.

Les participants ont également indiqué qu'il est important que les éducateurs fournissent des renseignements aux élèves et s'engagent auprès d'eux. Les élèves ont estimé qu'il était important qu'ils soient informés des possibilités relatives aux cours, aux clubs et aux activités périscolaires et parascolaires, ainsi que des options relatives aux études postsecondaires. Tous les élèves qui ont pris part aux consultations ont indiqué que la fréquentation d'un établissement d'enseignement postsecondaire ou l'obtention d'un emploi faisait partie de leurs objectifs pour l'avenir.

PARTENAIRES, INTERVENANTS ET TITULAIRES DE DROITS

Au cours de ce processus, des consultations virtuelles ont été organisées avec un certain nombre de groupes de partenaires, d'intervenants et de titulaires des droits, y compris ceux qui travaillent directement avec les élèves et les écoles et ceux qui ont un intérêt direct. Certains groupes ont envoyé des renseignements supplémentaires pour examen. Les membres de ces groupes comportaient et représentaient des employés, des familles, des organisations de défense, des établissements d'enseignement postsecondaire, des professionnels, des prestataires de services et le personnel de la Division des services éducatifs d'EDPE.

CONSTATATIONS GÉNÉRALES : PARTENAIRES, INTERVENANTS ET TITULAIRES DE DROITS

À l'exception d'un groupe, tous les participants se sont montrés ouverts et engagés durant cette phase du processus de consultation. Ils ont parlé en termes élogieux du travail acharné et difficile que les écoles accomplissent chaque jour et ont indiqué avoir apprécié l'occasion de participer et de faire part de leurs expériences et de leurs observations.

Il était important de souligner que ce projet n'était pas un examen de l'inclusion scolaire, mais plutôt un examen de la politique afin de voir dans quelle mesure elle a atteint son objectif et comment le système continuera à évoluer et à progresser.

De nombreux groupes ont estimé que cette politique était un succès et qu'elle apportait des changements significatifs. D'autres appuyaient les principes de l'inclusion scolaire, mais estimaient qu'elle manquait toujours de ressources. D'autres encore se sont inquiétés du fait que, bien que l'on souhaite que la politique concerne *tous* les apprenants, elle était davantage axée sur « le comportement et les besoins particuliers ».

L'une des réussites obtenues depuis la publication de la politique a été l'accent mis sur une collaboration ciblée entre le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance et ses partenaires. Des relations ont été établies pour permettre un dialogue professionnel, même au milieu de perspectives et d'opinions différentes. Les écoles et les familles ont tendu la main aux partenaires communautaires, qui s'impliquaient plus tôt dans les écoles plutôt d'attendre qu'il y ait une crise. Cependant, certaines lacunes ont encore été relevées dans le processus et l'accès.

Les groupes consultés ont fourni des connaissances et une expertise dans des domaines comme les technologies d'assistance, l'équipement adapté, l'orientation sexuelle et l'identité de genre, les pratiques adaptées à la culture et les pratiques prometteuses, pour ne nommer que ceux-là. Ils ont aussi dit franchement quand les choses ne fonctionnaient pas ou quand il fallait en faire plus. Ils ont toujours offert leur accompagnement pour faire avancer l'inclusion scolaire.

En s'attaquant aux obstacles à l'accès à l'apprentissage qui ont été réduits ou même éliminés, les groupes ont parlé de la structure des équipes de services de soutien scolaire (ESSS) en milieu scolaire, de la différenciation des programmes et des mesures de soutien pour les élèves, d'une plus grande acceptation de tous les apprenants dans les écoles et d'un engagement à résoudre les problèmes et à travailler selon une approche fondée sur les forces.

Malgré les progrès réalisés, un certain nombre d'obstacles ont été cernés et persistent. Des groupes ont parlé d'information erronée et des mythes qui existent encore après presque deux décennies, p. ex. que les élèves doivent être dans le milieu d'apprentissage commun toute la journée, tous les jours; que les enfants ne peuvent pas avoir de plan d'intervention personnalisé avant la troisième année; et que l'inclusion ne vise que les élèves handicapés. Une communication claire sur l'intégration scolaire est essentielle et tout le monde doit y mettre du sien, pas seulement les services de soutien scolaire.

Les comportements perturbateurs, quelle qu'en soit la cause sous-jacente, étaient souvent soulevés par ces groupes et étaient souvent mal compris au sens large. Cependant, tous ont indiqué que le manque de ressources et de soutien appropriés avait une incidence sur l'intervention efficace visant à soutenir l'élève et sa famille, ses camarades de classe et le personnel de l'école. La santé mentale et les traumatismes étaient

considérés comme ayant une incidence sur le travail de la plupart des groupes. Les retards, ou dans certains cas le refus de fournir des services, causaient des tensions importantes. Plusieurs groupes craignaient qu'une approche réactive par rapport aux troubles de comportement, au lieu d'une approche adaptée, n'entraîne le placement de jeunes enfants dans des milieux d'éducation parallèles.

Au cours des dernières années, on a mis l'accent sur la nécessité de lutter contre le racisme et la discrimination dans les écoles, les milieux de travail et les collectivités. Les groupes communautaires sont souvent les premiers vers qui les familles se tournent lorsqu'elles traitent de cette question. C'est une préoccupation qui a été exprimée par plusieurs des groupes, qui aimeraient que les ministères prennent des mesures plus concrètes. Des préoccupations ont également été exprimées au sujet de l'incidence de l'intégration scolaire sur la communauté des personnes sourdes. Les enjeux sont complexes et multidimensionnels, y compris le milieu des personnes sourdes, la privation de la langue et les besoins socioaffectifs.

Bon nombre des groupes consultés appuient les différentes transitions : dans le système scolaire, d'un niveau scolaire à l'autre et vers les études postsecondaires, le marché du travail ou la vie en société. Comme les provinces mettent l'accent sur une transition plus efficace pour tous, leur travail deviendra encore plus important pour assurer des milieux de travail équitables et inclusifs.

RÉSUMÉ

Compte tenu du grand nombre de consultations auprès de groupes de partenaires, d'intervenants et de titulaires de droits, il n'a pas été possible d'inclure tous les commentaires dans la présente section. Il est à noter que tous les commentaires ont été lus, relus et pris en compte pour les recommandations qui suivent cette section.

La nécessité d'une collaboration continue avec ce groupe et au sein même du groupe est importante. Des communications et des processus clairs, ainsi qu'une volonté d'établir des partenariats, de consulter et de collaborer permettront de renforcer les relations avec tous ceux qui travaillent ensemble pour soutenir et offrir une éducation de qualité à tous.

Recommandations

La présente section fait état des onze thèmes dégagés lors des consultations et d'une analyse exhaustive des données recueillies. Une série de recommandations est présentée pour chacun des onze thèmes.

THÈMES OBSERVÉS

Dans l'ensemble, onze thèmes sont ressortis de ce processus. Dans certains cas, il y a des similitudes avec les thèmes cernés précédemment dans les rapports antérieurs. Dans ces cas, les recommandations s'appuient sur les recommandations précédentes ou adoptent de nouvelles orientations. Bien que les recommandations soient présentées sous des thèmes précis, elles ne sont pas distinctes les unes des autres et peuvent s'appliquer à plus d'un sujet. Les onze thèmes dominants présentés sont les suivants :

1. Mises à jour et harmonisation des politiques
2. Communication
3. Création d'un milieu propice à l'apprentissage et au travail
4. Équité
5. Éducation et intervention
6. Continuum des mesures de soutien et des milieux d'apprentissage
7. Rôles et responsabilités
8. Composition de la classe
9. Financement
10. Communauté
11. Responsabilité

THÈME 1 : MISES À JOUR ET HARMONISATION DES POLITIQUES

La présente section est divisée en deux sphères de recommandations : l'harmonisation des politiques et les mises à jour des politiques.

HARMONISATION DES POLITIQUES

La Politique 322, Inclusion scolaire, a été l'une des premières politiques sur l'inclusion scolaire à être élaborées, non seulement au Canada, mais dans le monde entier. Elle a été reconnue à l'étranger et, en 2016, le Nouveau-Brunswick a reçu un prix international pour l'élaboration et la mise en œuvre de la Politique 322. Le projet a été présenté à Vienne, en Autriche, au siège des Nations Unies dans le cadre du Projet zéro 2016. Le prix a reconnu l'engagement continu de la province et son approche systémique pour l'inclusion scolaire. La politique d'inclusion du Nouveau-Brunswick est reconnue comme un chef de file mondial. Cette reconnaissance s'accompagne de la responsabilité d'en examiner les progrès et les répercussions avec diligence afin de continuer à croître et à évoluer.

L'objectif initial de ce projet était d'examiner la Politique 322, y compris son interprétation, sa mise en œuvre et son application depuis sa publication, pour voir si elle a atteint l'objectif établi en 2013. Pour déterminer la portée de cette initiative, il est devenu important d'examiner la politique dans une perspective plus large. Comme la plupart des politiques d'EDPE, la Politique 322 est une politique générale, ce qui signifie qu'elle s'applique au système de la maternelle à la 12^e année pour les secteurs anglophone et francophone. Un examen attentif des versions anglaise et française de la Politique 322 a révélé qu'il y avait un certain nombre de différences entre ces versions, plusieurs étant importantes. Parmi les exemples de différences, signalons quelques définitions, un certain nombre d'exemples et une attitude proactive au lieu d'une approche punitive. Même en tenant compte des différences subtiles attribuables au contexte culturel, les différences entre les deux versions dépassent ce que l'on pourrait attendre d'un ajustement raisonnable. Au bout du compte, il doit y avoir une politique cohérente pour tous les districts et écoles anglophones et francophones de la maternelle à la 12^e année.

Pour assurer l'harmonisation des politiques, il est recommandé :

- 1.1** d'harmoniser le libellé de la Politique 322 afin d'assurer la compatibilité pour les deux secteurs linguistiques, tout en conservant les normes et les exigences pour tous les apprenants;
- 1.2** lorsque des politiques sont élaborées ou mises à jour dans les deux langues officielles, de les examiner non seulement pour assurer la compatibilité linguistique, mais aussi pour assurer l'harmonisation systémique du contenu pédagogique.

MISES À JOUR DES POLITIQUES

Il est ressorti clairement des consultations qu'on a reconnu des progrès favorables depuis la publication de la Politique 322 en 2013. Il était cependant tout aussi clair que des obstacles importants empêchent la politique de réaliser pleinement son objectif. Plusieurs de ces obstacles seront abordés dans d'autres recommandations, mais certains sont directement liés à la politique et à sa mise en œuvre.

Lorsque la politique a été publiée, elle a été communiquée aux directeurs généraux et aux principaux groupes de partenaires et d'intervenants aux fins de diffusion. Dix coordonnateurs en inclusion ont été

embauchés pour le secteur anglophone (un par centre d'éducation de district) pour une période de deux ans. Au cours de ces deux années, leur rôle consistait à faire connaître l'initiative aux administrateurs, à élaborer et à offrir un apprentissage professionnel ciblé, à constituer une banque de pratiques exemplaires, à élaborer des modules provinciaux, à évaluer et à surveiller les besoins des centres d'éducation de district et de leurs écoles, et à renforcer les capacités avec les districts en ce qui concerne la Politique 322, les rôles et les fonctions des équipes de SSS, l'enseignement en classe et le soutien aux troubles de comportement. Mais deux ans n'ont pas suffi pour accomplir ces tâches et assurer une surveillance et un soutien continus. Un changement de cette ampleur nécessiterait au moins de trois à cinq ans et un suivi continu pour constater les progrès au-delà de la diffusion initiale de l'information.

Il a également été noté que la communication de la politique et de ses normes n'était pas uniforme d'une école et d'un district à l'autre. Même lorsque le libellé était clair, les mythes et les interprétations erronées prévalaient toujours. Par exemple, même si la politique indique clairement que le milieu d'apprentissage peut être varié et que les élèves n'ont pas à être dans la salle de classe 100 % du temps, c'est toujours une forte conviction dans de nombreuses écoles et familles et même chez certains membres du personnel de district. Le message selon lequel la politique est souple, adaptable et personnalisée n'a pas toujours été celui qui a été transmis ou reçu.

Les participants ont exprimé d'autres préoccupations au sujet de la politique proprement dite, y compris la quantité d'information qui y figure, sa longueur, le chevauchement et le conflit avec d'autres politiques, et l'importance accordée aux enseignants-ressources par rapport aux dépens de la plupart des autres rôles. On craint que la politique ne reflète pas le contexte actuel de 2021 et au-delà.

Il s'est écoulé huit ans depuis la publication de la Politique 322 et, si l'on tient compte de la période pendant laquelle la politique était en cours d'élaboration, c'est en fait près de neuf ans. Pendant cette période, il y a eu des changements importants dans la société et dans le système d'éducation. L'environnement d'apprentissage commun s'est élargi au-delà de l'école pour inclure l'apprentissage en ligne, l'apprentissage à domicile et l'apprentissage par l'expérience communautaire. Ce ne sont pas des milieux d'apprentissage parallèles pour les élèves, mais plutôt des milieux que beaucoup d'élèves ont connus et pourront essayer.

La sensibilisation et les connaissances au sujet de l'orientation sexuelle et de l'identité de genre ont progressé au Nouveau-Brunswick. Ce sujet fait maintenant partie du programme d'enseignement provincial et est au cœur de l'apprentissage professionnel à l'échelle de la province. La Politique 713 a été publiée en 2020, pour établir les exigences minimales que devaient respecter les districts scolaires et les écoles publiques afin de créer un milieu scolaire sûr, accueillant, inclusif et édifiant pour tous les élèves, les familles et les alliés qui s'identifient ou sont perçus comme étant LGBTQI2S+.

Au cours des années qui ont suivi la publication de la Politique 322, nous avons vu la publication du rapport de la Commission de vérité et réconciliation du Canada : Appels à l'action, qui contient 94 recommandations visant à atténuer les répercussions continues des pensionnats sur les survivants et les familles.

Le nombre de familles de nouveaux arrivants au Nouveau-Brunswick a augmenté considérablement depuis 2013; quelque 1 000 élèves se joignent aux écoles locales chaque année, ce qui accroît considérablement la diversité culturelle et linguistique de certaines écoles.

Ce ne sont là que quelques exemples qui illustrent à quel point 2021 est une période très différente pour le Nouveau-Brunswick par rapport à 2013. Au cours de l'élaboration d'une politique, il faut tenir compte de l'avenir. Comme pour toute politique, la Politique 322 doit être mise à jour pour tenir compte de ces développements et d'autres.

L'une des recommandations clés du rapport de 2006 de Wayne MacKay, intitulé *Connecting Care and Challenge: Tapping our Human Potential*, était que le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance définisse l'inclusion scolaire au Nouveau-Brunswick. En 2009, EDPE a publié un document de cinq pages décrivant sa vision de l'intégration scolaire dans la province. La notion a été définie en tant que modèle progressif et systémique au sein duquel tous les enfants atteignent leur plein potentiel et selon lequel les décisions sont prises en fonction des besoins individuels de l'élève et sont fondées sur la preuve disponible. Pour ce document et la Politique 322, il fallait changer l'éclairage de l'incapacité à un modèle englobant tous les apprenants dans l'inclusion scolaire.

Malgré l'intention, le simple fait d'inclure tous les apprenants dans la définition et la politique ne suffit pas. Au cours des consultations, les éducateurs et le personnel de soutien considéraient toujours que l'inclusion visait surtout les apprenants ayant un handicap ou des difficultés d'apprentissage et que la politique avait une orientation semblable. Beaucoup d'élèves et de familles avaient l'impression de ne pas être représentés dans la politique.

La Politique 322 est fortement axée sur les plans d'intervention personnalisés (anciennement les plans d'éducation spéciale) pour les élèves. Elle est fortement axée sur les équipes de services de soutien à l'éducation et, en particulier, sur le rôle des enseignants-ressources. Privilégier ainsi un membre de l'équipe de SSS a semé la confusion au sujet de la charge de travail et des rôles.

La politique comprend des descriptions de la charge de travail et des cibles pour les enseignants-ressources, mais les participants à la consultation étaient d'avis que la souplesse des activités quotidiennes pour le rôle n'est pas reflétée. Bien que ces renseignements soient utiles, bon nombre étaient d'avis qu'il valait mieux les inclure dans un document d'orientation plutôt que dans une politique.

D'autres élèves n'étaient pas considérés comme étant visés par l'inclusion. Certains membres du personnel scolaire ont déclaré avoir de la difficulté à répondre aux besoins de certains apprenants, par exemple les apprenants avancés ou les nouveaux arrivants. Lorsqu'ils en ont discuté, ils ont déclaré ne pas être en mesure de répondre aux besoins de ces élèves, en raison des besoins des élèves visés par l'« inclusion » ou le « programme d'inclusion ». Même si le gouvernement provincial s'est engagé à offrir un apprentissage professionnel continu et des postes de coordonnateur en inclusion pendant deux ans, le message de « tous » n'est pas encore intégré au système.

La préparation d'un système en vue d'un changement aussi important exigeait plus que la fusion de ce qui était traditionnellement considéré comme un système d'éducation spécialisée avec un système d'éducation ordinaire, plus que le simple fait de placer un système à l'intérieur d'un autre. Il a fallu créer un système *unique*, fondé sur l'histoire de l'intégration scolaire au Nouveau-Brunswick pour aider les apprenants ayant un handicap.

À l'heure actuelle, la mise en œuvre d'une politique ou de toute initiative importante exige un plan de gestion du changement, un plan stratégique, bien élaboré et qui prépare le système au changement. Au cours de la dernière décennie, cet élément a été essentiel pour assurer la réussite de la mise en œuvre et la durabilité.

La Politique 322 a créé des changements positifs dans le système d'éducation. Elle a permis à de nombreuses familles et à de nombreuses communautés scolaires de se sentir les bienvenues, en sécurité et incluses au quotidien dans les écoles. Pour renforcer la politique et continuer à progresser vers l'atteinte de ses objectifs, il est recommandé :

- 1.3** que le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance investisse dans un processus de gestion du changement pour continuer d'aider le système à passer d'un modèle d'éducation spécialisée à un modèle inclusif pour TOUS;
- 1.4** de supprimer la section 6.11.3 et de mettre à jour le document sur les équipes de services de soutien à l'éducation en milieu scolaire à l'appui de l'intégration scolaire afin d'inclure des objectifs de répartition du temps et de refléter les rôles et les responsabilités actuels;
- 1.5** d'envisager de supprimer le paragraphe 6.6 sur la suspension. Les procédures relatives à la suspension des élèves, comme le permettent la *Loi sur l'éducation* et la Politique 703, Milieu propice à l'apprentissage et au travail, sont décrites dans ces documents, y compris la nécessité d'intervenir;
- 1.6** d'élaborer un document d'orientation pour aider les écoles et les familles à mieux s'y retrouver dans une décision sur le redoublement d'une année et de mettre à jour le document sur le processus d'appel pour refléter un processus de soutien;
- 1.7** d'élaborer un cadre de responsabilisation pour fournir des critères de réussite et une mesure continue des progrès réalisés vers l'atteinte des buts établis; il demeure entendu qu'EDPE, les districts et les écoles fourniront un rapport annuel sur les données, préservant ainsi les normes et les exigences applicables à tous les apprenants.

THÈME 2 : COMMUNICATION

Les recommandations de la présente section sont réparties en trois volets, soit la communication de la Politique 322 et son interprétation aux districts, aux écoles et aux familles; la communication d'EDPE aux districts et aux écoles au sujet des lignes directrices, des processus, des ressources et des pratiques exemplaires; et la communication des initiatives d'inclusion qui célèbrent les *moments d'inclusion* et les *voix de la classe*.

COMMUNICATION DE LA POLITIQUE 322 ET SON INTERPRÉTATION AUX DISTRICTS, AUX ÉCOLES ET AUX FAMILLES

Au cours des huit années qui se sont écoulées depuis la publication de la Politique 322, il y a eu un roulement important du personnel au Ministère, dans les districts et dans les écoles. Bien que le personnel scolaire ait affirmé connaître la politique, bon nombre des employés ont admis ne pas l'avoir lue, ce qui a semé la confusion quant à sa portée et à son interprétation. Une FAQ initiale avait été élaborée au moment de la publication de la politique, mais la plupart ne connaissaient pas son existence.

Au fil des ans, des sections de la politique ont été mises en évidence comme étant sources de confusion, en particulier les paragraphes 6.4 (Variation du milieu d'apprentissage commun) et 6.5 (Situation de crise comportementale). Au cours des consultations avec les districts et les écoles, les participants ont dit que les messages au sujet du paragraphe 6.4 étaient contradictoires ou incohérents selon l'administrateur scolaire. Certains croient encore que l'inclusion signifie que les élèves passent 100 % de leur temps dans un milieu d'apprentissage commun et qu'aucune variation n'est permise malgré le fait que la politique énonce clairement que : « Dans des conditions particulières, une variation du milieu d'apprentissage commun pourrait être nécessaire pour répondre aux besoins d'un élève. » (6.4.1)

La section Situation de crise comportementale de la politique (6.5) était préoccupante pour les éducateurs qui estimaient qu'elle entraînait en conflit avec la Politique 703, Milieu propice à l'apprentissage et au travail. La question suivante revenait souvent : « La Politique 322 a-t-elle préséance sur la Politique 703? » Les enseignants ont signalé de l'incertitude quant à la façon de soutenir les élèves dans le contexte de « *Tous, c'est tous* ».

Pour assurer une communication et une interprétation cohérentes de la Politique 322, il est recommandé :

- 2.1 d'élaborer un guide d'interprétation pour accompagner la Politique 322 afin de clarifier les exigences et les normes d'ici juillet 2022;
- 2.2 de mettre à jour la foire aux questions (FAQ), de la distribuer et l'afficher sur le site Web public d'EDPE d'ici décembre 2022;
- 2.3 de mettre à jour le module sur le leadership qui porte sur les politiques et les pratiques d'inclusion scolaire d'ici le printemps 2022;
- 2.4 de mettre à jour le cours en ligne de 30 heures portant sur le handicap et l'inclusion scolaire, élaboré par EDPE, et de l'offrir de nouveau à l'automne 2022.

COMMUNICATION D'EDPE AUX DISTRICTS ET AUX ÉCOLES AU SUJET DES LIGNES DIRECTRICES, DES PROCESSUS, DES RESSOURCES ET DES PRATIQUES EXEMPLAIRES

Au fil des ans, plusieurs documents d'orientation et processus ont été élaborés en collaboration afin d'assurer l'uniformité et la sensibilisation aux initiatives dans l'ensemble des districts et des écoles de la province. Cependant, il est ressorti clairement des consultations et de la collecte de données que l'information ne parvient pas toujours au personnel de première ligne dans les écoles. De nombreux enseignants et administrateurs n'étaient pas au courant des processus de soutien existants, y compris ceux du bureau de district, d'EDPE et de leur localité. S'ils étaient au courant des mesures de soutien, le processus pour y accéder, lui, n'était pas clairement défini.

À titre d'exemple, au cours des dernières années, EDPE a investi considérablement dans le Partenariat d'apprentissage en autisme (PAA), son programme de formation sur le trouble du spectre autistique et les interventions comportementales. Le PAA dispose d'un effectif de professionnels hautement qualifiés qui sont analystes du comportement agréés et qui peuvent être consultés par les districts relativement aux élèves ayant des besoins complexes. Pourtant, seule une poignée des équipes de SSS en milieu scolaire étaient au courant du processus et elles ne savaient pas comment obtenir du soutien à l'extérieur de leur école.

Les consultations avec les établissements postsecondaires ont fait ressortir plusieurs lacunes en matière de communication. Une source de divergence réside dans le fait que les trois facultés d'éducation de langue anglaise du Nouveau-Brunswick exigent maintenant que les étudiants au baccalauréat en éducation suivent des cours obligatoires liés aux méthodes d'inclusion. Cependant, certains établissements considèrent encore l'inclusion du point de vue des personnes handicapées plutôt que du point de vue de tous les apprenants, ce qui crée une divergence entre les établissements. Il était également évident que la communication incohérente des changements apportés aux politiques et aux programmes a eu une incidence sur le contenu des cours offerts aux éducateurs en formation initiale. Une terminologie incorrecte (p. ex. plan d'éducation spéciale plutôt que plan d'intervention personnalisé) et la perpétuation de mythes (p. ex. un élève ne peut pas avoir de PIP avant la troisième année) font en sorte que les étudiants en éducation et les enseignants débutants sont mal informés en début de carrière.

La plupart des ressources élaborées par le gouvernement provincial se trouvent sur un portail fermé accessible uniquement aux éducateurs et au personnel de soutien ayant un compte NBED (New Brunswick Education) et dont l'accès est souvent restreint en fonction du rôle au sein de l'école. Pour assurer la transparence et la clarté, il est recommandé :

- 2.5** d'élaborer des lignes directrices ou de les mettre à jour pour appuyer diverses sections de la Politique 322, y compris Variation du milieu d'apprentissage commun (6.4), Situation de crise comportementale (6.5) et Redoublement (6.7), et de les afficher sur le site Web public d'EDPE, lorsque la situation s'y prête;
- 2.6** de communiquer aux établissements d'enseignement postsecondaire pertinents l'information sur les modifications apportées à la *Loi sur l'éducation*, aux politiques et aux programmes au moins une fois par année.

COMMUNICATION DES INITIATIVES D'INCLUSION QUI CÉLÈBRENT LES MOMENTS INCLUSIFS ET LES VOIX DE LA CLASSE

Bien que le Nouveau-Brunswick ait une loi sur l'inclusion scolaire depuis 1986 avec la sanction du projet de loi 85, de nombreux participants ont perçu que l'inclusion « a commencé » en 2013 avec la publication de la Politique 322. Des questions de suivi ont indiqué que, pour certains, 2013 était l'année pendant laquelle le gouvernement provincial a commencé à mettre l'accent sur l'intégration scolaire, tandis que d'autres n'étaient pas au courant du cheminement de plus de 30 ans du Nouveau-Brunswick vers un système d'inclusion scolaire global.

Le plan *Consolider l'inclusion pour consolider nos écoles* (2012) a souligné la nécessité de célébrer et de mettre en valeur les réussites sur le terrain. Chaque jour, les membres du personnel scolaire soutiennent la population étudiante diversifiée du Nouveau-Brunswick, démontrant ainsi le « comment » de l'inclusion. Pour reconnaître et communiquer ce travail, il est recommandé :

- 2.7** qu'EDPE, en collaboration avec les écoles, les districts, les familles et des organismes communautaires, crée une série de ressources soulignant le succès quotidien du système d'inclusion scolaire du Nouveau-Brunswick et montrant comment les écoles règlent les problèmes.

THÈME 3 : CRÉATION D'UN MILIEU PROPICE À L'APPRENTISSAGE ET AU TRAVAIL

Le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance (EDPE), les districts et les écoles s'efforcent tous de veiller à ce que les milieux d'apprentissage et de travail soient sécuritaires pour tous. EDPE reconnaît que tous les enfants sont exceptionnels et que les élèves adoptent des comportements problématiques lorsqu'ils n'ont pas les compétences nécessaires pour communiquer leurs besoins d'une autre façon.

Cette section renvoie aux recommandations globales relatives au milieu d'apprentissage et de travail pour les élèves et le personnel scolaire, et non seulement à la Politique 703. Les recommandations pour cette section sont réparties en trois catégories, soit Surveillance et communication des données sur le comportement, Obligation d'informer et Stratégie provinciale en matière de comportement.

SURVEILLANCE ET COMMUNICATION DES DONNÉES SUR LE COMPORTEMENT

Au fil des années et plus récemment dans le cadre des consultations sur la Politique 322, les mots les plus fréquemment utilisés en lien avec un milieu d'apprentissage et de travail positif étaient « comportement des élèves ». Or, les comportements problématiques sont la manifestation et le résultat de plusieurs facteurs sous-jacents, y compris les troubles neurodéveloppementaux, les traumatismes et la santé mentale. Souvent, c'est une convergence des trois. Cependant, tout comme ils peuvent acquérir des compétences scolaires, les élèves peuvent acquérir de nouvelles compétences sociales, de communication et d'adaptation lorsqu'un enseignement de grande qualité et des pratiques fondées sur des données probantes sont mis en œuvre.

Pour aider les élèves à s'y retrouver dans leur milieu tout en favorisant leur bien-être cognitif, émotionnel et physique, les éducateurs doivent être bien formés et épaulés, et ils doivent se sentir, eux aussi, en sécurité.

Au cours de la dernière décennie, les écoles, les syndicats et les familles du Nouveau-Brunswick ont signalé un nombre croissant d'incidents impliquant des comportements problématiques, complexes et parfois violents. La Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (2019) a indiqué qu'entre 40 % et 90 % des éducateurs ont été victimes de violence à un moment ou à un autre de leur carrière.

Le paragraphe 6.5 de la Politique 322 définit une crise de comportement ainsi : « [...] lorsque la conduite ou les actions d'un élève représentent un danger imminent de blessures corporelles pour lui-même ou autrui ». Des exigences relatives à l'intervention en cas de crise de comportement sont fournies. Cependant, le suivi et le signalement des incidents et des mesures d'intervention sont incohérents, ce qui se traduit par une collecte, une analyse et une interprétation inexactes des données.

Au cours de l'année scolaire 2020-2021, 39 mentors en gestion des comportements (MGC) ont été ajoutés aux districts scolaires anglophones et 11 autres l'ont été pour l'année scolaire 2021-2022. Le rôle du MGC est vaste, mais il consiste essentiellement à aider le personnel scolaire à fournir des services directs aux élèves au moyen d'interventions et de stratégies fondées sur des données probantes pour atteindre le but recherché. On s'attend à ce que de telles stratégies mènent au développement d'aptitudes sociales, d'aptitudes à la communication et d'estime de soi des élèves concernés.

Pour tout poste (nouveau ou actuel), il est important de déterminer l'incidence du poste sur les résultats individuels des élèves et sur le milieu scolaire.

Récemment, dans le cadre de l'élaboration et de la mise en œuvre de monAPPUI, des plans d'intervention personnalisés et des plans de soutien des comportements individuels (PIP-PSCI) devaient être remplis dans le système électronique, afin de décrire le plan et les interventions pour soutenir les apprenants. Les données agrégées de ces plans peuvent être consultées pour l'école, le district et la province.

Pour faire efficacement la transition et assurer un milieu propice à l'apprentissage et au travail dans les écoles, des normes de données claires et une interprétation uniforme de ces normes doivent servir de base pour le suivi des données de base et la production de rapports. Il est recommandé :

- 3.1** de mener un examen des normes de données provinciales pour la déclaration des incidents violents dans le Système d'information sur les élèves de Power School afin d'assurer l'uniformité;
- 3.2** que les districts élaborent un plan pour offrir un apprentissage professionnel sur les normes de données pour la déclaration des incidents de violence afin d'assurer une déclaration uniforme des données;
- 3.3** de mener un examen de l'assurance de la qualité des PSCI au cours de l'année scolaire 2021-2022 afin d'assurer une plus grande fidélité des programmes et la mise en œuvre d'interventions fondées sur des données probantes.

OBLIGATION D'INFORMER

Au cours des dernières années, les districts, le SCFP 2745 et Travail sécuritaire NB ont tous soulevé des préoccupations au sujet du nombre de refus de travailler qui étaient déposés, en particulier des problèmes de comportement agressif. Des préoccupations particulières ont été soulevées quant au fait qu'on demandait aux assistants en éducation de mettre en œuvre et de suivre les recommandations des PSCI sans avoir accès aux plans ou à l'apprentissage professionnel approprié pour répondre aux exigences.

D'autres documents ont été élaborés pour exiger que les assistants en éducation et les autres membres du personnel de soutien indiquent qu'ils avaient vu les PSCI pertinents et qu'ils étaient au courant de l'apprentissage professionnel nécessaire pour les aider dans leur rôle. On s'attendait à ce que l'apprentissage professionnel soit offert en temps utile. Au cours des consultations, les assistants en éducation ont parlé de la variabilité de ce processus. Certains ont dit avoir eu l'occasion de consulter le plan et de recevoir la formation professionnelle. D'autres ont indiqué qu'ils avaient demandé une formation professionnelle, mais qu'ils ne l'avaient jamais reçue. D'autres encore n'étaient pas au courant du processus. Pour assurer la transparence des programmes et de la planification pour les élèves, il est recommandé :

- 3.4** que les équipes de SSS soient informées du processus permettant aux assistants en éducation de consulter les PIP-PSCI pour les élèves qu'elles soutiennent et qu'elles confirment par leur signature;
- 3.5** que les AE reçoivent la formation professionnelle nécessaire pour soutenir efficacement les élèves conformément aux objectifs et aux stratégies de leur plan d'apprentissage.

STRATÉGIE PROVINCIALE SUR LE COMPORTEMENT

Pour changer la trajectoire des comportements problématiques dans les écoles, il faut un plan stratégique pluriannuel assorti de buts et de cibles afin de créer une communauté de pratique provinciale. Les stratégies efficaces sont axées sur un continuum de comportements. Pourtant, les enseignants, le personnel de soutien et les membres des équipes de PSI-développement de l'enfance et de la jeunesse ont passé la majeure partie de leur temps à « éteindre les feux » et à composer avec des situations intenses.

Au cours des consultations et dans les résultats du sondage, les enseignants ont indiqué qu'on leur demandait d'être « experts en tout », mais qu'ils avaient moins de soutien pour répondre aux besoins croissants en santé mentale dans leurs classes. Cette stratégie provinciale serait définie dans le contexte de l'éducation, mais cela ne signifie pas que les éducateurs doivent être des médecins, des intervenants en situation de crise, des thérapeutes ou des conseillers. Le personnel de l'école doit plutôt savoir comment aborder les élèves lorsqu'il constate qu'ils éprouvent des difficultés scolaires, comportementales, physiques ou émotionnelles. Les éducateurs doivent savoir comment réagir lorsque les élèves éprouvent des difficultés. Ils doivent savoir comment créer et mettre en œuvre des plans scolaires et comportementaux qui décrivent les mesures de soutien voulues pour assurer leur sécurité et celle des autres.

Les interventions et les mesures de soutien au comportement positif (SCP), ainsi que d'autres programmes et services fondés sur des données probantes, sont considérés comme fondamentaux dans les écoles du Nouveau-Brunswick. Ces programmes sous-tendent et enseignent un comportement positif dans le but de créer un milieu propice à l'apprentissage et au travail. Le SCP est à la base d'une stratégie de comportement systémique. EDPE a investi dans cette approche et a fourni un financement annuel aux districts pendant plusieurs années pour appuyer le SCP. Malgré tout, il existe peu d'écoles modèles de SCP, et les approches pour aborder les comportements problématiques sont incohérentes.

En collaboration avec les districts scolaires, EDPE a élaboré des ressources et du matériel de SCP à l'intention des écoles pour appuyer l'intervention comportementale. Bien qu'il y ait eu des cas de réussite, de nombreuses écoles ont signalé au cours des consultations qu'elles ne sont pas au courant des ressources et du soutien qui leur sont offerts.

L'établissement d'un cadre solide pour soutenir un milieu propice à l'apprentissage et au travail comporte plusieurs volets. Pour commencer ce travail, il est recommandé :

- 3.6** d'élaborer une stratégie provinciale en matière de comportement visant à favoriser un milieu propice à l'apprentissage et au travail dans l'ensemble du continuum d'apprentissage d'ici le printemps 2022, pour que la mise en œuvre commence à l'automne 2022;
- 3.7** que le ratio de financement actuel des conseillers en orientation dans les lignes directrices commence à être augmenté progressivement, passant de 1:502 à 1:302;
- 3.8** que les districts soient autorisés à attribuer tout nouvel équivalent temps plein (ETP) de travail social aux postes de district afin d'offrir un soutien de palier 1 et 2 aux familles et aux écoles. Avec la mise en œuvre de la PSI, tous les travailleurs sociaux de district ont été affectés aux équipes du développement de l'enfance et de la jeunesse pour fournir un soutien intensif aux enfants, aux jeunes et à leurs familles. Bien qu'elles jouent sans aucun doute un rôle essentiel,

les écoles ont ressenti leur absence quant au soutien proactif aux élèves et aux familles ayant des besoins moins intenses;

- 3.9** de mettre à jour les ressources de SCP élaborées par le gouvernement afin de traduire l'accent délibérément mis sur la mise en œuvre dans les écoles du Nouveau-Brunswick;
- 3.10** d'intégrer une approche positive, dans le milieu de travail, aux objectifs de santé et de bien-être du personnel dans le processus annuel de planification de l'amélioration des écoles. La promotion de la santé et du bien-être du personnel scolaire est essentielle à la promotion de la santé et du bien-être des élèves et de leurs familles;
- 3.11** de créer un groupe de travail stratégique interministériel qui s'attaquerait au problème urgent des traumatismes dans les écoles, les familles et les collectivités. Les traumatismes n'incombent pas à un seul ministère ou à une seule profession. La seule façon d'apporter des améliorations significatives et durables dans ce domaine, c'est que tous les ministères collaborent délibérément à des mesures positives.

THÈME 4 : ÉQUITÉ

L'un des principes clés de l'inclusion scolaire, que l'on retrouve également dans la Politique 322, c'est que l'inclusion scolaire publique est « ... [universelle], c'est-à-dire que les programmes d'études provinciaux sont offerts équitablement à tous les élèves dans un milieu d'apprentissage commun et inclusif partagé avec des pairs du même groupe d'âge dans leur école de quartier ». Cela ne signifie pas que chaque élève a besoin de la même aide pédagogique ou qu'il reçoit la même aide pédagogique, mais plutôt qu'il reçoit les soutiens et les mesures d'adaptation raisonnables nécessaires pour réduire ou éliminer les obstacles, « ... afin de recevoir une instruction efficace et de bénéficier pleinement du service d'éducation qu'ils offrent » (Commission des droits de la personne du Nouveau-Brunswick, 2017). L'accent mis sur l'équité garantit la valorisation des identités, des origines et des expériences des élèves et du personnel. Il est essentiel de mettre l'accent sur l'équité pour garantir que chaque élève puisse apprendre dans sa zone de développement proximal sur le plan scolaire et socio-émotionnel. Cet aspect est essentiel pour assurer des collectivités prospères et la croissance économique du Nouveau-Brunswick. Les recommandations de ce paragraphe sont divisées en ces domaines : plan d'action pour l'équité, accessibilité et programme d'études.

PLAN D'ACTION POUR L'ÉQUITÉ

Au cours des dernières années, le monde s'est intéressé de plus en plus aux inégalités qui existent dans la société, en particulier pour ceux qui ont été historiquement mis à l'écart (p. ex. les élèves autochtones, les élèves handicapés, les élèves de couleur, les membres de la communauté LGBTQI2S+, les nouveaux arrivants, les apprenants en langues), et le Nouveau-Brunswick n'y a pas échappé. Bien que des progrès aient été accomplis et qu'il existe une volonté de tenir un dialogue ouvert, des mesures doivent être prises. Au cours des consultations, les participants, y compris le personnel scolaire, ont parlé de la discrimination qu'eux-mêmes, leurs enfants ou leurs familles ont subie dans les écoles et au sein de leurs collectivités.

En 2014, le Bureau d'éducation des Premières Nations a été créé au sein du ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance. Depuis, des mises à jour du programme et des ressources ont permis de mieux comprendre l'histoire et les coutumes autochtones.

Le principe de Jordan a été nommé en mémoire de Jordan River Anderson. Le mandat de ce principe de l'enfant d'abord est d'éliminer les inégalités et les retards dans l'offre de soutiens aux enfants des Premières Nations. Un financement fédéral est accordé pour répondre à un large éventail de besoins sanitaires, sociaux et éducatifs. Au Nouveau-Brunswick, le nombre de demandes approuvées a augmenté de 79 % entre les exercices 2018-2019 et 2019-2020 (Services aux Autochtones Canada, 2020). Au cours des consultations sur la Politique 322, il a été signalé que les processus d'accès à ce soutien n'étaient pas clairs pour les écoles et variaient à l'échelle de la province, en particulier lorsque le soutien approuvé concernait le personnel des écoles publiques.

En ce qui a trait à l'engagement du gouvernement à augmenter le nombre de nouveaux arrivants au Nouveau-Brunswick, la communication est la clé d'un message accueillant. Les ministères, les politiciens et les collectivités parlent de la « nécessité » que les immigrants s'installent au Nouveau-Brunswick afin d'assurer la survie et la croissance de nos collectivités. Le message doit être axé sur le « désir » d'accueillir les familles qui s'installent dans la province. Au cours des consultations, les participants qui avaient immigré

dans la province se sont dits préoccupés par l'idée de « sauver » le Nouveau-Brunswick; ils veulent plutôt être accueillis et inclus pour tous les atouts qu'ils apportent à leurs collectivités, à leurs écoles et à toute la province.

Le personnel scolaire travaillant dans des zones défavorisées a parlé de la pauvreté extrême de leurs collectivités et de son incidence sur l'engagement des familles et des élèves, sur les résultats des élèves et sur la criminalité de quartier. De nombreuses écoles ont assumé la responsabilité supplémentaire de fournir de la nourriture et des vêtements à leurs élèves.

L'« appel interne » (*calling in*, en anglais) est la pratique consistant à s'exprimer sans démolir (Learning for Justice). Il s'agit de s'attaquer aux discours, aux comportements, aux politiques ou aux conditions problématiques en adoptant une approche inclusive face à la collectivité et à l'apprentissage. En cultivant une pratique d'« appel interne », nous pouvons nous soutenir mutuellement dans nos efforts visant à créer des espaces d'apprentissage plus justes et plus équitables.

Bien que l'« appel interne » permette souvent de faire avancer les choses de façon plus collaborative, l'« appel externe » (*calling out*, en anglais) est parfois nécessaire. Lorsqu'une personne est blessée en notre présence, nous devons dénoncer ce comportement et lui apporter l'aide nécessaire.

Afin de garantir un engagement à l'égard de l'équité, tant pour les élèves que pour le personnel des écoles du Nouveau-Brunswick, il est recommandé :

- 4.1** que l'EDPE, en collaboration avec les districts, le SESPPNB, les élèves, les familles et les dirigeants des collectivités, élabore un plan d'action pour l'équité d'ici janvier 2023, en se concentrant intentionnellement sur l'élimination des obstacles systémiques et de la discrimination dans les écoles;
- 4.2** d'ajouter des renseignements, dans le module sur le leadership qui porte sur l'inclusion scolaire, pour soutenir et informer les participants par rapport aux principes d'équité, à l'obligation de fournir des mesures d'adaptation et aux mesures d'adaptation raisonnables;
- 4.3** qu'EDPE et les districts scolaires continuent à soutenir les écoles dans le cadre de la mise en œuvre de la Politique 713, qui établit les exigences minimales pour les districts scolaires et les écoles publiques afin de créer un environnement scolaire sûr, accueillant, inclusif et édifiant pour tous les élèves, les familles et les alliés qui s'identifient ou sont perçus comme étant LGBTQI2S+;
- 4.4** de mettre à jour la Politique 322 afin d'y intégrer les liens vers les politiques nouvelles et mises à jour, notamment la Politique 711 et la Politique 713;
- 4.5** d'articuler des processus clairs autour des ressources et des soutiens dans le cadre du principe de Jordan pour les écoles du Nouveau-Brunswick.

À la suite du changement de gouvernement en 2013, le Comité consultatif ministériel sur l'inclusion scolaire a été aboli. En 2019, le secteur anglophone a créé le comité directeur sur l'inclusion scolaire pour le secteur anglophone, dont l'objectif est de discuter de l'inclusion scolaire, de la favoriser et de la soutenir. Ce comité est coprésidé par des représentants d'EDPE, du SESPPNB et de l'ANBIC. Le comité est composé d'au plus douze membres et, en plus des coprésidents, il comprend des représentants de divers groupes, dont les

conseils d'éducation de district, le Conseil multiculturel du Nouveau-Brunswick, les districts scolaires et le Réseau du personnel de direction des personnes handicapées du Nouveau-Brunswick. Il est recommandé :

- 4.6** que le comité directeur sur l'inclusion scolaire pour le secteur anglophone continue de fonctionner dans la portée de son cadre de référence;
- 4.7** de mettre au point un mécanisme pour permettre aux élèves de s'exprimer afin de mieux comprendre les multiples points de vue sur l'inclusion scolaire.

ACCESSIBILITÉ

À la suite de la publication de *Consolider l'inclusion pour consolider nos écoles* (2012), le gouvernement s'est engagé à augmenter le financement des technologies d'assistance et de l'équipement adapté. Des fonds supplémentaires ont été alloués pour permettre aux écoles de demander une subvention d'accessibilité afin d'améliorer les installations et les terrains de jeu des écoles. Depuis 2013, le budget des technologies d'assistance et de l'équipement adapté a augmenté d'un tiers. Un projet d'amélioration des processus a révélé qu'il y avait des délais importants entre l'approbation de la technologie d'assistance et son arrivée dans les écoles, souvent en raison du manque de techniciens disponibles pour l'installation et le soutien. Le budget pour les technologies d'assistance et l'équipement adapté est désormais transféré aux districts scolaires, qui gèrent les approbations, les commandes et la livraison des appareils et de l'équipement. Le budget pour les subventions d'accessibilité a été intégré au budget d'amélioration des immobilisations et n'est plus disponible en tant que subvention indépendante.

Si la fourniture de technologies d'assistance et d'équipement adapté est importante, la formation nécessaire à son utilisation prévue l'est tout autant. Cela a été mis en évidence au cours de l'année scolaire 2020-2021, car de nombreux élèves sont passés à l'apprentissage à domicile, avec une composante importante d'apprentissage en ligne. Ce travail continu est soutenu par le personnel du Ministère et du district, ainsi que par l'expertise et le soutien d'organisations communautaires sans but lucratif, par exemple la Neil Squire Society.

Les renseignements sur le retour à l'école pendant la pandémie de COVID-19 étant régulièrement mis à jour, ils ont été communiqués aux familles par l'intermédiaire d'EDPE, des districts scolaires et des groupes communautaires. Pendant cette période, EDPE a commencé à faire traduire les renseignements en quinze langues, dont l'American Sign Language (ASL), afin de soutenir les familles. Bien que cet effort ait été accueilli positivement par les familles, il y a toujours un retard relativement à l'examen et à la traduction des renseignements, qui changent rapidement.

L'accès physique aux bâtiments scolaires et aux salles de classe est considéré comme un domaine de progrès et de réussite par de nombreuses écoles consultées. Le *Guide de planification des installations éducatives* décrit les spécifications relatives à l'accessibilité pour les nouvelles écoles, en mettant l'accent sur l'accès universel et la conception sans obstacle. Les bâtiments plus anciens sont encore modernisés et rénovés dans la mesure du possible pour améliorer l'accès, p. ex. les terrains de jeu et les toilettes sans distinction de genre. Il est recommandé :

- 4.8** de soutenir la formation continue et l'apprentissage professionnel sur l'intégration de la technologie pour mieux servir tous les élèves, y compris, sans toutefois s'y limiter, ceux qui ont

des troubles d'apprentissage, les sourds et les malentendants, les nouveaux arrivants et les apprenants en langues;

- 4.9** qu'EDPE s'engage à fournir aux familles des renseignements en temps utile, rédigés dans leur propre langue. Ce travail devrait être supervisé par l'équipe des communications du Bureau du Conseil exécutif (BCE).

PROGRAMME D'ÉTUDES

Un milieu linguistiquement inclusif est un milieu dans lequel la variété des compétences et des niveaux linguistiques du groupe est reconnue, respectée et honorée. Dans un milieu linguistiquement inclusif, les éducateurs reconnaissent la ou les langues maternelles des élèves et des familles comme des atouts. Ils connaissent le niveau de compétence linguistique de leurs apprenants et adaptent la complexité de la langue orale ou écrite en conséquence.

La Commission de l'enseignement spécial des provinces de l'Atlantique (CESPA) est un organisme coopératif interprovincial qui a été créé en 1975 par un accord conjoint des ministres de l'Éducation des quatre provinces de l'Atlantique. La CESPA, en collaboration avec ses partenaires, offre des services et des soutiens éducatifs culturellement et linguistiquement adaptés, inclusifs, équitables et accessibles aux enfants et aux jeunes qui sont aveugles ou malvoyants ou sourds ou malentendants et à leurs familles (CESPA, 2021). Un certain nombre d'enseignants itinérants et de professionnels de soutien fournissent des services à plus de 400 enfants et jeunes du Nouveau-Brunswick.

Sur demande, la CESPA fournit aux élèves des technologies d'assistance propres à leur handicap et de l'équipement et du matériel en format adapté pour garantir un développement optimal et un accès égal au programme d'études.

La communauté des personnes sourdes du Nouveau-Brunswick a exprimé des préoccupations concernant les déficiences de l'environnement physique dans les écoles, les lacunes du programme d'études, l'accès à la langue et le besoin de formation professionnelle pour le personnel scolaire. Il est recommandé :

- 4.10** de revoir le programme d'études du Nouveau-Brunswick pour assurer l'inclusion culturelle et linguistique, pour veiller à ce que les résultats d'apprentissage ne soient pas ajustés inutilement et pour veiller à ce que, dans la mesure du possible, les résultats puissent être atteints comme prescrits ou à l'aide de mesures d'adaptation;
- 4.11** que le Nouveau-Brunswick élabore et offre un cours de langue seconde en ASL pour les élèves du secondaire. L'Ontario est récemment devenu l'une des premières provinces à offrir cette possibilité à ses élèves;
- 4.12** qu'EDPE, en collaboration avec les Services aux Sourds et Malentendants du Nouveau-Brunswick Inc. et la CESPA, mette au point une série de formations professionnelles pour le personnel scolaire et les membres des équipes du Développement de l'enfance et de la jeunesse du cadre de la PSI;
- 4.13** qu'EDPE explore les possibilités d'offrir des mesures d'adaptation raisonnables aux élèves pour soutenir leur acquisition personnelle de l'American Sign Language (ASL) lorsque ce dernier est désigné comme étant leur langue première.

THÈME 5 : ÉDUCATION ET INTERVENTION

Le paragraphe 6.2 de la Politique 322 décrit les exigences pour faire de l'inclusion scolaire une réalité concrète. Plusieurs de ces exigences seront traitées sous le thème de l'éducation et de l'intervention, tandis que d'autres seront comprises dans d'autres thèmes. Les recommandations de ce paragraphe sont divisées en ces domaines : enseignement et apprentissage, et français langue seconde (FLS).

ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE

La section 6.2.1 exige d'aider les « professionnels et paraprofessionnels à utiliser des stratégies d'enseignement souples, entre autres la conception universelle de l'apprentissage, la différenciation et des stratégies à plusieurs niveaux pour favoriser l'apprentissage des élèves. » Pendant les consultations, des enseignants nous ont fait part de leur frustration quant au manque de temps pour répondre aux besoins d'apprentissage des élèves dans leur classe. Ils s'inquiétaient également de la possibilité de répondre aux attentes lorsqu'il existe des écarts importants entre les niveaux d'habileté des élèves, sur le plan scolaire et socio-émotionnel. L'une des plus grandes difficultés signalées, c'était le manque de ressources ou de temps pour créer du matériel et ajuster ou personnaliser de façon adéquate le programme d'études des élèves. Les enseignants ont demandé plus de formation professionnelle dans les domaines de la CUA, du soutien linguistique pour les apprenants en langues, des pratiques fondées sur les forces et des ressources pour soutenir les élèves en immersion française.

Un domaine de préoccupation croissante est ce qui a été considéré comme une érosion des mesures d'intervention dans les écoles. Dans la mesure du possible, l'intervention peut et doit avoir lieu dans le milieu d'apprentissage commun. Cependant, il peut y avoir des moments où l'intervention peut et doit se faire en dehors du milieu d'apprentissage commun. Le paragraphe 6.4 de la politique prévoit les conditions dans lesquelles cela peut se produire. Si certains enseignants se sentaient à l'aise par rapport à leur connaissance du moment et de la façon de varier l'environnement d'apprentissage, d'autres ne l'étaient pas. D'autres encore ont déclaré qu'ils n'étaient pas autorisés à le faire. La communication et l'interprétation de ce paragraphe de la politique ont eu une grande incidence sur l'enseignement et le soutien d'intervention fournis aux élèves.

Outre les difficultés liées à l'interprétation du paragraphe 6.4, les participants ont exprimé des préoccupations quant à la réduction de la formation professionnelle sur les approches d'intervention, tant pour les enseignants de salle de classe que pour les enseignants d'appui à l'apprentissage. Depuis 2012, EDPE a investi considérablement dans la formation à l'évaluation et à l'intervention destinée aux enseignants-ressources titulaires d'une maîtrise. Avant la fusion des districts scolaires en 2012, plus de 90 % des enseignants-ressources (enseignants en ressources et méthodes) avaient obtenu une maîtrise en orthopédagogie ou l'équivalent. Le pourcentage actuel de ceux qui possèdent des accréditations semblables est de 44 % (2020).

Au cours des deux premières années qui ont suivi la publication de la Politique 322, l'accent a été mis sur le recrutement d'enseignants de salle de classe pour le rôle potentiel d'enseignant-ressource. Malheureusement, le financement a pris fin en même temps que celui des postes de coordonnateurs en inclusion. Pour être un enseignant-ressource efficace et compétent, il faut posséder des compétences

particulières qui sont soutenues par une formation. Au cours des consultations, plusieurs enseignants se sont montrés très émus à l'idée d'assumer ce rôle parce que leur directeur leur avait demandé de le faire, mais qu'ils ne se sentaient pas préparés ou efficaces dans le cadre de ce rôle. Le fait d'attribuer des postes vacants à des personnes non qualifiées, qui possèdent peu ou pas de connaissances théoriques et de compétences, a des répercussions sur les élèves, les enseignants et, surtout, sur ces personnes elles-mêmes. Agir ainsi sans plan pour soutenir et favoriser les compétences nécessaires chez ces personnes aura une incidence encore plus grande sur la réussite future.

Le personnel des districts et des écoles a parlé positivement du soutien qu'il a reçu des responsables de la littératie et de la numératie, en particulier lorsque ces personnes étaient disponibles pour offrir un soutien direct. Des inquiétudes ont toutefois été exprimées quant à la charge de travail des divers coordonnateurs et responsables au sein des districts scolaires et à ce qui a été perçu comme un manque d'équité dans les ETP prévus pour les postes au sein des équipes chargées du programme d'études et des ESSS. Qu'il s'agisse d'un sentiment réel ou perçu, il existe un sentiment d'inégalité dans la dotation en personnel et une impression que les charges de travail et les portefeuilles de l'ESS sont moins valorisés et pris en compte.

S'il est vrai que la composition de la classe est considérée comme une difficulté lorsqu'il est question de répondre aux besoins des élèves doués et talentueux ainsi que des autres apprenants de niveau avancé, les enseignants ne savent pas comment intégrer les pratiques exemplaires à leur enseignement. Les élèves consultés ont indiqué qu'il n'y avait pas beaucoup de temps pour l'enrichissement, ou qu'on leur demandait d'effectuer plus de travaux identiques ou d'aider leurs camarades au lieu de mener d'autres activités d'enrichissement. Des groupes nous ont également dit que les élèves des Premières Nations et les élèves nouveaux arrivants avaient l'impression de ne pas être inclus dans les possibilités d'enrichissement.

Les enseignants ont parlé positivement du travail sur les compétences globales que le Nouveau-Brunswick a mené et de la façon dont il soutient la vision de l'inclusion scolaire. Les compétences globales comprennent les aptitudes, les ensembles de connaissances et les attitudes d'une personne polyvalente. Elles comprennent la collaboration, la pensée critique et la résolution de problèmes, la conscience de soi et l'autogestion, la communication, la créativité, l'innovation et l'entrepreneuriat, et la durabilité et la citoyenneté (EDPE, 2019). Elles ont suscité l'enthousiasme des écoles et leur ont donné l'occasion de voir leurs élèves et le personnel être reflétés dans ces compétences.

Bien que chaque personne d'EDPE travaille avec diligence dans son domaine d'expertise, ce qui donne lieu à un excellent travail, la façon dont les programmes et les ressources seront mis à jour en mettant délibérément l'accent sur la diversité, l'inclusion et l'équité à l'échelle de la Division n'est pas toujours clairement définie.

Il est recommandé :

- 5.1** qu'EDPE adopte le principe de la conception des programmes d'études dans une optique d'inclusion pour tous les programmes d'études nouveaux et actualisés;
- 5.2** de créer des ressources, dans le cadre de chaque nouveau programme et de chaque mise à jour, pour aider les enseignants à élaborer des plans d'apprentissage de qualité fondés sur les besoins des apprenants, y compris ceux indiqués dans les PIP;

- 5.3** que le gouvernement mette à nouveau l'accent sur la formation professionnelle qui favorise les pratiques exemplaires d'inclusion, y compris le soutien offert aux apprenants de niveau avancé. Le matériel et les ressources actuels doivent être mis à jour pour soutenir la planification pour tous les apprenants;
- 5.4** d'examiner les indicateurs de l'inclusion scolaire dans le cadre du processus ordinaire d'examen de l'amélioration des écoles;
- 5.5** qu'EDPE explore le modèle de soutien mis à l'essai à Terre-Neuve-et-Labrador, qui offre aux assistants en apprentissage et en enseignement des mesures de soutien en fonction de la formation et des qualifications postsecondaires;
- 5.6** que le gouvernement adopte une orientation intentionnelle vers l'offre d'une formation professionnelle pour soutenir l'élaboration et l'application efficaces d'interventions et d'aides pédagogiques.

FRANÇAIS LANGUE SECONDE (FLS)

Les élèves apprennent le français langue seconde dans le cadre de divers programmes, principalement l'immersion française (points d'entrée en 1^{re}, en 3^e et en 6^e année) ou le français intensif. L'enseignement du français en immersion et du français intensif est enrichi d'occasions de vivre l'apprentissage de la langue et de la culture françaises (p. ex. échanges étudiants, programmes d'été, activités périscolaires et parascolaires). Des préoccupations importantes ont été exprimées concernant les changements fréquents des points d'entrée de l'immersion française au Nouveau-Brunswick, à tel point qu'en 2019, la vérificatrice générale, Kim MacPherson, a indiqué qu'il s'agissait d'une source d'instabilité pour le système d'éducation.

Les programmes de FLS ont créé des inégalités dans la composition des classes. Les enseignants et les directeurs d'école, les familles et les groupes d'intervenants étaient très préoccupés par l'accès aux classes d'immersion française d'élèves ayant des troubles ou des difficultés d'apprentissage. Nous avons entendu des familles dire qu'elles se sont battues pour obtenir l'accès, pour être ensuite encouragées à retirer leur enfant au premier signe de difficulté. Les personnes qui apprennent l'anglais et qui parlent plusieurs langues se voient refuser l'accès aux programmes de FLS dans les écoles, car ils apprennent l'anglais en même temps.

Dans un milieu de FLS riche et diversifié, tous les élèves peuvent bénéficier d'une éducation en langue française et d'un accent sur les stratégies de littératie. Il existe des mythes fondés sur de vieilles suppositions qui circulent toujours, des années après avoir été dissipés, p. ex. « les élèves ne peuvent pas réussir dans une classe de FLS », « ils ont des difficultés en français, ils devraient être placés dans une classe d'anglais pour ne plus avoir de difficultés » et « s'il n'y a pas d'assistants en éducation bilingues ou d'enseignants-ressources bilingues, ils ne peuvent pas suivre une classe de FLS ».

Les classes de français langue seconde ne sont pas exemptées des exigences d'inclusion. Lorsque les enseignants ont des questions ou ont peur de l'inconnu, le soutien des équipes du Ministère et du district doit être là pour les guider. Il est recommandé :

- 5.7** qu'EDPE indique que le modèle de réponse à l'intervention est applicable à toutes les classes, y compris celles de l'immersion française;

- 5.8** d'inciter les coordonnateurs de SSS et de l'immersion française à collaborer pour assurer une orientation et un soutien clairs à tous les apprenants de FLS;
- 5.9** d'élaborer des processus et des ressources pour aider les apprenants de langue anglaise à transférer leurs compétences en littérature afin de renforcer leurs compétences en langue première et en FLS;
- 5.10** d'inclure l'enseignant de FLS à l'élaboration du PIP de l'élève;
- 5.11** de mettre au point des exemples de réussite et de les communiquer à toutes les écoles;
- 5.12** d'élaborer une séance portant précisément sur la CUA pour le personnel enseignant de l'immersion française;
- 5.13** qu'EDPE continue de s'appuyer sur l'énorme succès de la ressource French Learning Opportunities in Rural Areas (FLORA) pour offrir un accès aux écoles rurales dans d'autres régions.

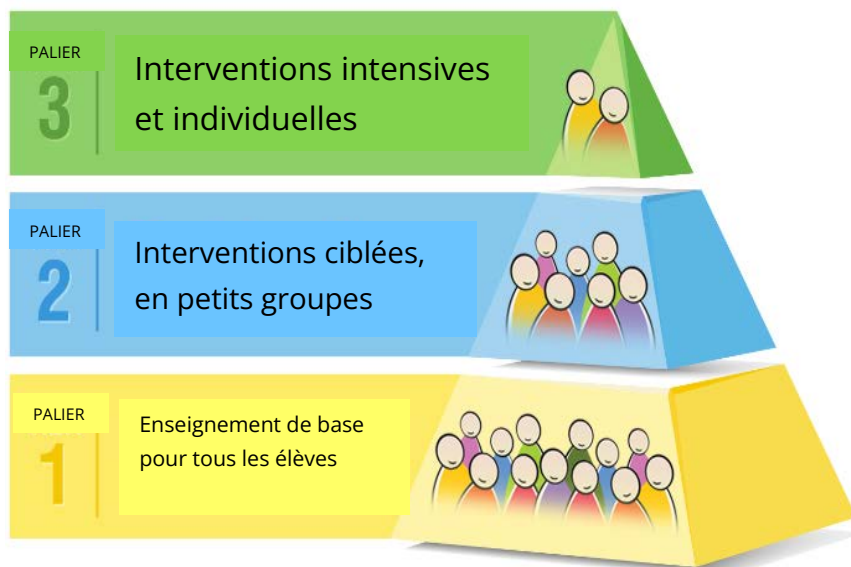
THÈME 6 : CONTINUUM DES MESURES DE SOUTIEN ET DES MILIEUX D'APPRENTISSAGE

La réponse à l'intervention est un modèle de soutien à plusieurs paliers qui est axé à la fois sur la prévention et l'intervention. Dans le cadre de la réponse à l'intervention, les enseignants de salle de classe, en collaboration avec les enseignants-ressources et d'autres éducateurs et intervenants, peuvent fournir des aides à la prévention et à l'intervention pour tous les élèves, pas seulement pour ceux qui ont besoin d'un PIP. Les recommandations de ce thème sont divisées en ces domaines : mesures de soutien pédagogiques et variation du milieu d'apprentissage commun.

MESURES DE SOUTIEN PÉDAGOGIQUES

La réponse à l'intervention est un modèle permettant de fournir un enseignement et une intervention de haute qualité et elle comprend un enseignement et des interventions scolaires et comportementaux. La réponse à l'intervention est un cadre souple qui permet aux élèves de se déplacer d'un palier à l'autre. Il importe de noter que ce sont les interventions et les soutiens qui sont hiérarchisés, et non les élèves. L'intervention ne doit pas remplacer l'enseignement en classe, mais le compléter. Les progrès sont suivis de près et les décisions concernant les besoins éducatifs sont fondées sur les données recueillies lors de l'évaluation formative continue.

Pyramide d'interventions

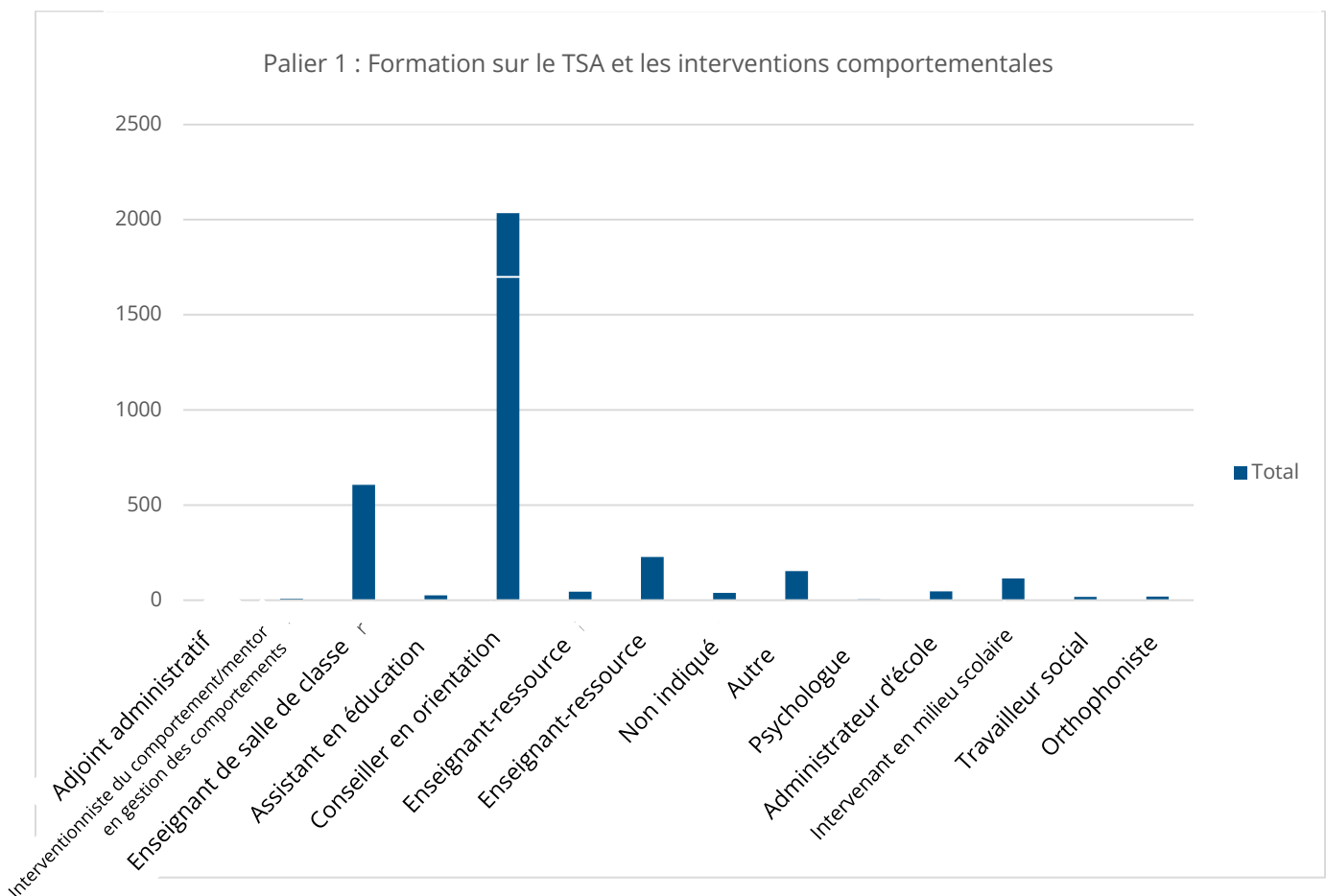


EDPE et les enseignants du N.-B. ont co-créé des schémas de processus d'enseignement et d'intervention pour la réponse à l'intervention afin de fournir des conseils sur les processus, les stratégies et le soutien à l'intervention offerts dans les écoles. L'objectif du « bon soutien, au bon moment, à la bonne intensité et

dans le bon environnement » n'est pas toujours facile à atteindre. Le soutien consultatif, direct ou indirect, aux élèves et au personnel ne se fait pas toujours en temps voulu.

Avec la publication de la Politique 322 en 2013, le gouvernement a augmenté son investissement dans les postes d'enseignant-ressource. Le ratio des ETP financés est passé de 1:220 à 1:180 dans le secteur anglophone. Si cet investissement a permis au système de se rapprocher du ratio recommandé de 1:120, il reste encore un long chemin à parcourir. Le nombre d'assistants en éducation a également augmenté pendant cette période, le nombre d'ETP financés passant de 1 584,4 en 2012-2013 à 2 358 en 2020-2021. Ces chiffres ne tiennent compte que des ETP financés et ne comprennent pas les cas où les districts utilisent un financement opérationnel pour augmenter le nombre d'ETP. Malgré ces augmentations, seuls 50 % des élèves ayant un PIP atteignent 80 % ou plus de leurs objectifs.

Le Nouveau-Brunswick est reconnu depuis longtemps pour son programme d'apprentissage professionnel visant à soutenir les apprenants ayant le trouble du spectre de l'autisme (TSA). Le cadre prévoit trois paliers de formation : le palier 1 : TSA et interventions comportementales, qui comprend 40 heures d'apprentissage en ligne; le palier 2 : Apprendre pour enseigner, proposé sur une période de douze mois et comprenant un stage; le palier 3 : Formation continue. À ce jour, près de 3 000 personnes du secteur anglophone ont terminé le palier 1.

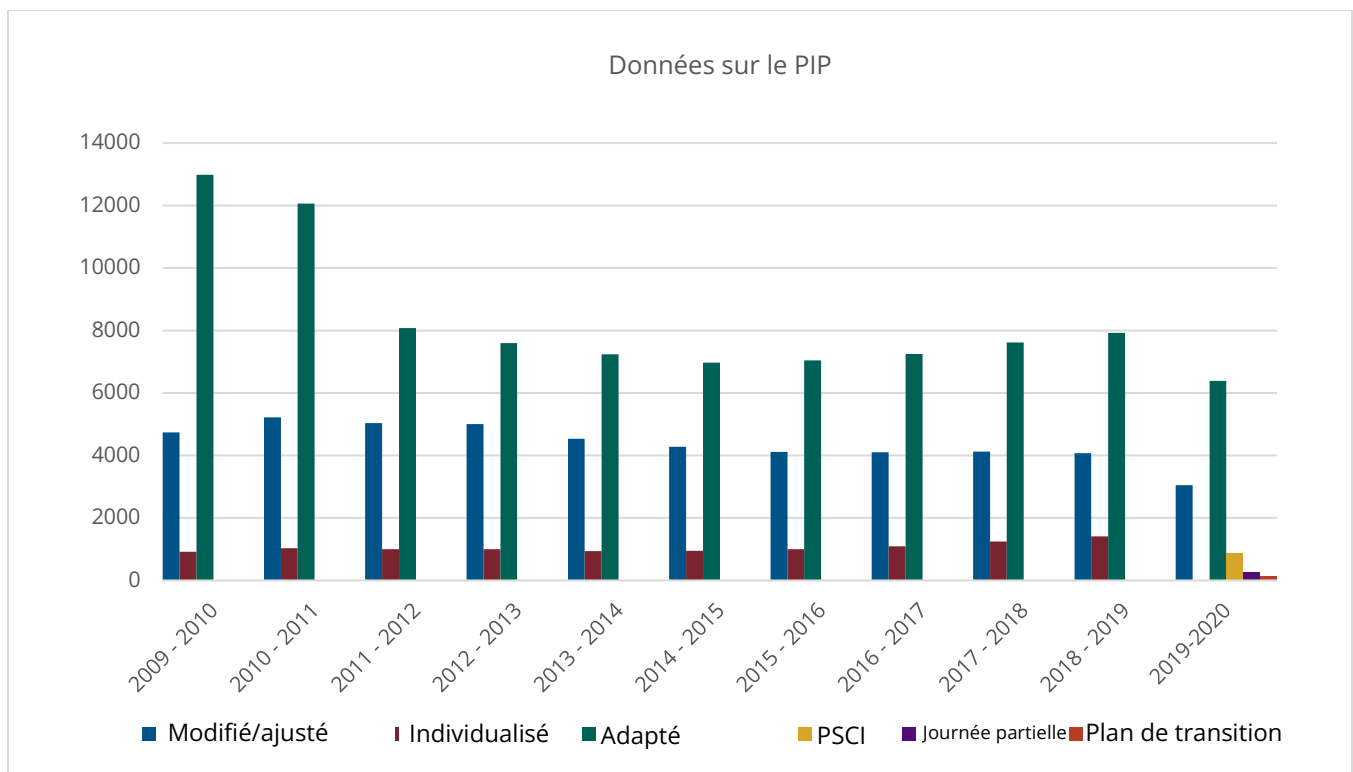


Au cours des consultations, les assistants en éducation ont fait l'éloge de la formation de palier 1, mais ont également noté qu'elle n'était pas suffisante et qu'une plus grande expérience pratique s'imposait. Ils n'ont pas accès au palier 2, qui est réservé aux éducateurs. La formation actuelle de palier 2 : Apprendre pour enseigner nécessite une supervision importante et ne peut accueillir que 39 participants chaque année. À ce rythme, il faudra plusieurs années pour renforcer les capacités des enseignants de SSS et des autres éducateurs.

Il est difficile de répondre aux besoins actuels avec les ETP existants, même lorsque le recrutement n'est pas un problème. Nous en voyons un exemple avec les orthophonistes. Ces professionnels disposent de l'expertise nécessaire pour aider les élèves souffrant de handicaps physiques, comme des troubles de la parole, et ceux présentant une déficience développementale ou un trouble d'apprentissage qui nuit à la compréhension du langage parlé et écrit. Ils ont suivi une formation spécialisée dans la suppléance à la communication et la communication alternative et peuvent influencer sur la capacité de l'élève à obtenir des résultats et à exprimer ses désirs et ses besoins, réduisant ainsi certains problèmes de comportement et facilitant l'accès au programme scolaire.

Les données sommaires de l'Évaluation de la petite enfance – Appréciation directe (EPE – AD) de 2019-2020 ont indiqué qu'au moins 17,9 % des élèves sont entrés à la maternelle avec des difficultés de communication et 23,7 % avec des besoins cognitifs (comité des orthophonistes en milieu scolaire du secteur anglophone, 2021). Pourtant, le nombre d'orthophonistes ETP œuvrant dans les écoles du Nouveau-Brunswick n'a pas augmenté depuis que ceux-ci ont été transférés du ministère de la Santé vers EDPE.

EDPE a pu suivre le nombre de PIP depuis le milieu des années 2000. Si le nombre de plans adaptés uniquement a considérablement diminué, en partie grâce à la mise en œuvre de la CUA et des mesures d'adaptation universelles, le nombre d'autres types de plans est resté stable, et de nouveaux types de plans ont été exigés, par exemple les plans de journée partielle et les PSCI. À l'instar de nombreux territoires de compétence, le Nouveau-Brunswick a vu une augmentation du nombre d'enfants ayant reçu un diagnostic de TSA. Le nombre d'élèves ayant reçu un diagnostic de TSA et nécessitant un PIP a plus que doublé depuis 2008-2009.



Il est recommandé :

- 6.1** que le personnel enseignant, au cours de ses cinq premières années, bénéficie d'une formation professionnelle sur le continuum des mesures de soutien pédagogiques offertes dans le cadre du modèle de réponse à l'intervention;
- 6.2** que les districts fixent des objectifs d'amélioration pour augmenter le pourcentage d'objectifs atteints par les élèves ayant un PIP;
- 6.3** de faire passer le ratio actuel d'orthophonistes de 1:1 500 à 1:1 200 pour l'année scolaire 2022-2023 et à 1:1 000 pour l'année scolaire 2024-2025;
- 6.4** que le Partenariat d'apprentissage en autisme revoie la formation de palier 2 pour trouver un moyen d'augmenter la capacité à un rythme plus rapide tout en conservant l'intégrité du programme;
- 6.5** de mettre à jour le nom et le mandat du Partenariat d'apprentissage en autisme pour refléter le fait que son soutien et sa formation ne s'adressent pas uniquement aux apprenants autistes.

VARIATION DU MILIEU D'APPRENTISSAGE COMMUN

En 2009, EDPE a inventé le terme « milieu d'apprentissage commun » afin de reconnaître que, dans une école, l'apprentissage ne se fait pas seulement dans les salles de classe, mais aussi dans les espaces communs, sur le terrain de jeu, etc. Ce terme a également été utilisé dans l'optique d'un avenir pas si lointain où le milieu d'apprentissage commun pourrait être un cadre virtuel, les élèves suivant des cours ou un apprentissage par l'expérience en ligne.

Avec l'expansion des milieux d'apprentissage accessibles à tous les élèves, on s'est demandé quand et comment ces milieux pouvaient varier, au besoin, pour répondre aux besoins particuliers des élèves. Dans certaines circonstances précises, une « modification du milieu d'apprentissage commun peut être nécessaire pour répondre aux besoins d'un élève » (6.4.1, Politique 322, alinéas 12(4)a) et b), *Loi sur l'éducation* du Nouveau-Brunswick).

Avant de modifier le milieu d'apprentissage commun, « il doit être clairement démontré que les moyens employés par l'école pour éliminer les obstacles à l'apprentissage, même lorsque supportés par le district scolaire et EDPE, ne sont pas suffisants pour permettre à l'élève d'atteindre les résultats visés dans un milieu plus inclusif, et ce, malgré tous les efforts raisonnables qui ont été mis en œuvre pour lui offrir un appui et des accommodations » (6.4.2, Politique 322).

Lorsque de telles situations se produisent, un continuum de mesures de soutien pédagogiques doit être exploré, y compris les options de milieu d'apprentissage personnalisé. Les milieux d'apprentissage personnalisés comprennent actuellement des programmes d'apprentissage parallèle (de la 9^e à la 12^e année), une variation du milieu d'apprentissage commun (de la maternelle à la 12^e année) et des réponses thérapeutiques personnalisées interministérielles à court terme (de la maternelle à 12^e année).

Une réponse thérapeutique personnalisée interministérielle fournit les soutiens, les interventions et l'expertise professionnelle dont les jeunes ont besoin au-delà de ce qui est offert dans le milieu d'apprentissage commun. Ces jeunes et leur famille ont besoin de services spécialisés de la part de plusieurs organismes. L'accent est mis sur l'aspect non scolaire, bien que le programme d'études puisse être intégré à l'intervention. Les besoins du jeune sont tels qu'il est actuellement incapable d'accéder au programme d'études provincial et est actuellement exclu du milieu d'apprentissage commun ou du milieu d'apprentissage personnalisé au sein de sa communauté scolaire. Lorsqu'une réponse thérapeutique personnalisée est nécessaire, des objectifs personnalisés sont créés pour cultiver l'autonomie de l'enfant/du jeune, favoriser son bien-être mental et sa sécurité et remplir d'autres critères pertinents.

Lorsqu'elle envisage un milieu d'apprentissage personnalisé, l'école doit se conformer à la Politique 703, Milieu propice à l'apprentissage et au travail. « Lorsqu'il a été déterminé, lors d'une conférence de cas et avec l'approbation du surintendant, que toutes les interventions disponibles (y compris les soutiens comportementaux positifs et autres adaptations) ont été épuisées et que les besoins liés au comportement d'un élève ne peuvent être satisfaits en classe, d'autres dispositions éducatives seront prises. Une conférence de cas doit inclure la participation de l'élève (s'il y a lieu), des parents, du personnel pertinent et des autres professionnels participant à la prestation des services à l'élève » (6.6.4, Politique 703). **Un placement à l'extérieur de la classe doit toujours avoir pour objectif le retour de l'élève dans une classe dès que possible.**

Avec les mises à jour de la *Loi sur l'éducation* de juillet 2021, des questions ont été soulevées quant à la suppression de l'« école secondaire » de la définition de l'éducation parallèle. La définition actuelle de l'éducation parallèle dans la Politique 322 doit être mise à jour pour les classes de la 9^e à la 12^e année et ne serait pas applicable aux classes de la maternelle à la 8^e année. Avant de mettre en œuvre tout changement dans l'éventail des niveaux scolaires, il faut établir une justification claire, des lignes directrices et un engagement en faveur d'une surveillance constante.

Lors des consultations pour le rapport *Consolider l'inclusion pour consolider nos écoles*, les données relatives aux établissements d'éducation parallèle de la maternelle à la 12^e année ont révélé des incohérences dans les critères d'entrée et de sortie à l'échelle de la province. Même si la durée moyenne du placement était de trois mois, un petit nombre d'enfants ont fréquenté ces établissements pendant des périodes plus longues. Des paramètres clairs seraient nécessaires pour tout changement de niveau scolaire afin de garantir qu'il n'y ait pas de ségrégation, que le placement ne soit pas punitif et que l'option s'inscrive dans le niveau supérieur du continuum des mesures de soutien pédagogiques.

La décision prise par la Cour suprême en 2012 dans l'affaire *Moore c. Colombie-Britannique* était claire : une analyse fondée sur les besoins doit être entreprise pour évaluer l'incidence de la fermeture ou du remplacement des programmes parallèles. Le Tribunal a conclu « que, avant de décider de fermer [le Centre de diagnostic], le district n'avait pas réalisé d'analyse des besoins, considéré quelles mesures pourraient remplacer [le Centre de diagnostic] ou évalué l'effet de cette fermeture sur les élèves ayant des troubles d'apprentissage sévères. Le district n'avait pas établi de plan précis pour remplacer les services en question, et il a fini par opter pour l'aide à l'apprentissage, mesure qui, par définition et par finalité, se prêtait mal à cette tâche » (*Moore c. Colombie-Britannique*, 2012). Il n'est pas clair si, lors de la fermeture ou du remplacement de l'éducation parallèle de la maternelle à la 8^e année au Nouveau-Brunswick, une analyse fondée des besoins a été menée.

Pour veiller à ce que toute modification du milieu d'apprentissage s'inscrive dans un cadre fondé sur les droits de la personne, il est recommandé :

- 6.6** d'élaborer des lignes directrices concernant la variation du milieu d'apprentissage commun, telle qu'elle est définie dans la Politique 322;
- 6.7** d'élaborer des lignes directrices concernant les milieux d'apprentissage personnalisés, y compris ceux visant une réponse thérapeutique personnalisée interministérielle, selon le modèle de prestation des services intégrés (PSI). Le terme « thérapeutique » doit être clairement défini et considéré sous un angle qui tient compte des traumatismes. Il convient de demander l'avis des élèves, des familles et des partenaires communautaires pour garantir la fidélité et l'intégrité;
- 6.8** que les districts appliquent une approche double aux milieux d'apprentissage personnalisés, c'est-à-dire qu'ils fournissent les mesures de soutien personnalisées nécessaires tout en s'attaquant aux obstacles qui existent dans le milieu d'apprentissage commun, notamment la capacité d'enseignement et d'intervention au sein de l'école.

THÈME 7 : RÔLES ET RESPONSABILITÉS

La Politique 322 énonce les exigences relatives aux équipes de services de soutien scolaire des districts et des écoles, et le document sur les équipes de services de soutien scolaire en milieu scolaire à l'appui de l'inclusion scolaire décrit le modèle de prestation des services pour ces équipes. Le document définit la composition et l'objectif des ESSS, décrit les rôles des différents membres de l'équipe, y compris les enseignants d'appui à l'apprentissage, et explique les mesures de soutien et les services offerts au sein du système de réponse à l'intervention à plusieurs paliers.

La Politique 322 mentionne les équipes du Développement de l'enfance et de la jeunesse du cadre de la prestation des services intégrés dans deux sections (6.9.1 et 6.10.4). Au moment où la politique a été publiée, la PSI en était encore à la phase pilote, avec un site de démonstration anglophone et un site de démonstration francophone. Maintenant que le modèle de la PSI a été entièrement mis en œuvre, le rôle des équipes du Développement de l'enfance et de la jeunesse du cadre de la prestation des services intégrés devra être ajouté au document des équipes de SSS. Les sections des travailleurs sociaux en milieu scolaire, des psychologues en milieu scolaire et des enseignants-ressources et des conseillers en orientation des équipes du Développement de l'enfance et de la jeunesse devront être mises à jour. Parmi les autres ajouts, citons notamment les agents pédagogiques, les enseignants d'appui à l'apprentissage de l'anglais langue seconde (ALS) et les mentors en gestion des comportements.

Au cours des consultations, des préoccupations ont été exprimées quant au fait que les enseignants d'appui à l'apprentissage des élèves autistes, en particulier ceux qui ont une certification d'analyste du comportement agréé, et les agents pédagogiques de l'ALS ne figurent pas dans les organigrammes des districts. Dans certains districts, les responsables des enseignants d'appui à l'apprentissage des élèves autistes sont en place pour au plus quatre ans, puis ils retournent dans une école. L'espoir, ce serait qu'ils ramènent leurs compétences dans leurs classes et leurs écoles. Mais l'intégration de nouveaux responsables des enseignants d'appui à l'apprentissage des élèves autistes toutes les quelques années a des répercussions sur la continuité et la qualité du service. Compte tenu de la demande croissante d'expertise pour répondre aux besoins des apprenants atteints d'autisme et présentant d'autres troubles neurodéveloppementaux, il est important de donner la priorité à ces postes.

Des préoccupations semblables ont été exprimées à l'égard des agents pédagogiques de l'ALS, qui devraient idéalement travailler en collaboration avec des centres d'accueil ayant un effectif complet (au moins un agent de l'admission) et avec au moins un responsable/accompagnateur (en fonction du nombre de personnes dans le district). Avec l'augmentation constante du nombre d'immigrants au Nouveau-Brunswick, combinée au besoin de connaissances et de compétences particulières inhérentes au travail d'enseignement de l'ALS, la cohérence et la continuité sont nécessaires dans ces portefeuilles exigeants.

Pour assurer la clarté et la cohérence des rôles et des responsabilités, il est recommandé :

- 7.1** de mettre à jour le document sur les équipes de services de soutien scolaire en milieu scolaire à l'appui de l'intégration scolaire pour refléter les rôles, les responsabilités et le langage actuels;

- 7.2** de mettre à jour les lignes directrices relatives aux rôles des assistants en éducation et des autres membres du personnel de soutien, y compris les sections sur la planification et la collaboration;
- 7.3** que l'on envisage d'ajouter au plan des effectifs de district des enseignants d'appui à l'apprentissage des élèves autistes, des mentors en gestion des comportements et des agents pédagogiques de l'ALS.

THÈME 8 : COMPOSITION DE LA CLASSE

Parmi les répondants au sondage en milieu scolaire sur la Politique 322, 33 % ont indiqué que la taille et la composition de la classe étaient les principaux obstacles à l'accès à l'apprentissage dans les écoles anglophones du Nouveau-Brunswick. Cela correspond à ce qui a été entendu lors des consultations. Si les comportements problématiques, les lacunes scolaires et le déséquilibre lié à l'immersion française ont tous été relevés comme étant des obstacles, il en va de même pour la taille réelle de la classe. Les écoles ont plafonné la taille de la classe en 2009-2010, mais les chiffres n'ont pas changé depuis. Les directeurs généraux et les directeurs d'école ont la possibilité de tenir compte de la composition de la classe, mais ils ne peuvent pas dépasser le plafond et doivent travailler dans les limites des ETP alloués.

Au cours de l'année scolaire 2020-2021, le nombre de classes de la maternelle à la 5^e année a été réduit pour tenir compte des mesures de santé publique liées à la COVID-19. Les enseignants ont indiqué dans de nombreux cas que les classes à effectifs réduits leur permettaient de fournir une attention et un soutien plus adaptés et plus personnalisés à tous les apprenants de leur classe. Ils se sentaient plus à même de répondre non seulement aux besoins scolaires, mais aussi aux besoins socio-émotionnels. Si les élèves et les enseignants ont pu ressentir une incidence immédiate, il faudra plus de temps pour voir s'il y a un avantage détectable à long terme dans les résultats, en particulier dans les domaines de la littératie, de la numératie et de l'apprentissage socio-émotionnel. Il est regrettable que la réduction de la taille des classes n'ait pas pu être maintenue pendant quelques années de plus, afin d'étudier les avantages longitudinaux en dehors des périodes de pandémie.

La taille et la composition de la classe sont des facteurs multidimensionnels et complexes. Il n'y a pas qu'une seule solution, et il ne s'agit pas simplement d'ajouter plus d'ETP dans les écoles. Cependant, nous devons reconnaître qu'il s'agit d'une préoccupation importante pour les enseignants. Il est recommandé :

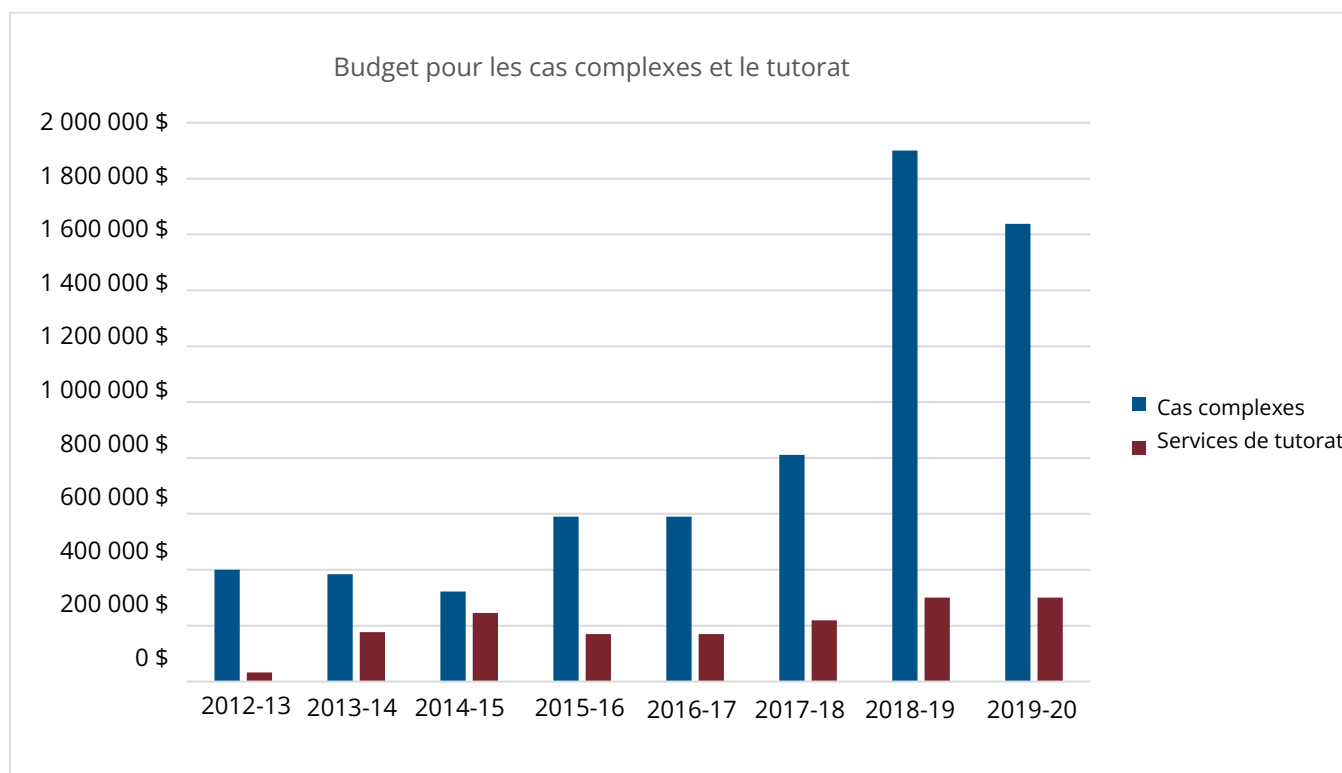
- 8.1** qu'EDPE, en collaboration avec la Fédération des enseignants du Nouveau-Brunswick, explore les moyens de réduire la taille des classes de la maternelle à la 5^e année.
- 8.2** d'inclure, dans tout engagement à réduire la taille des classes, une formation professionnelle supplémentaire pour aider les enseignants à mettre en place un enseignement et des pratiques d'intervention personnalisés.

THÈME 9 : FINANCEMENT

Pour l'année scolaire 2021-2022, le gouvernement du Nouveau-Brunswick a investi 228 233 000 \$ dans l'inclusion scolaire afin de soutenir 3 288 ETP. Même si les normes de financement ont été établies pour la plupart du personnel enseignant et non enseignant, le financement des assistants en éducation repose sur les données sur l'affectation du district de l'année précédente. Depuis 2012-2013, EDPE a investi dans 773,6 ETP supplémentaires pour les assistants en éducation. Malgré les postes supplémentaires, il existe un écart de financement pour le soutien fondé sur les besoins.

La section 6.4.4 de la Politique 322 stipule que, si un élève est absent de l'école pendant une période prolongée, il doit se voir offrir jusqu'à douze heures de tutorat au plus par semaine, selon le cas. Le coût du tutorat à domicile ou à l'hôpital pour les élèves n'a cessé d'augmenter, le budget atteignant 300 000 \$ pour les années 2018-2019 et 2019-2020.

Depuis 2008, EDPE est partenaire du protocole interministériel pour la gestion des cas complexes. Le protocole a pour objectif de fournir un cadre pour une approche intégrée de planification des cas afin de répondre aux clients mutuels (enfants, jeunes et adultes) ayant des besoins complexes. Le processus du Comité provincial responsable des cas complexes s'applique aux cas que les comités régionaux responsables des cas complexes ne peuvent pas résoudre par eux-mêmes parce que les solutions proposées dans le plan d'intervention dépassent le mandat des ministères concernés et nécessitent une exception à la politique ou aux normes du programme. Depuis 2008, le coût du protocole provincial pour la gestion des cas complexes a augmenté de plus de 700 % pour EDPE. Une initiative interministérielle d'amélioration des processus est en cours pour examiner les lacunes dans les processus et les services.



Un financement est également accordé aux districts scolaires pour soutenir le tutorat offert aux apprenants allophones. En 2012, un montant ponctuel de 720 dollars par élève a été versé aux districts. En 2016, ce montant a été porté à 720 dollars par élève nouvel arrivant (année 1 depuis l'arrivée) et à 500 dollars par élève (année 2 depuis l'arrivée). En 2018, il a été augmenté de nouveau, passant à 1 000 dollars par élève (année 1), à 750 dollars par élève (année 2) et à 500 dollars par élève (année 3). Les recherches ont clairement montré que l'acquisition du langage social prend environ de deux à trois ans, tandis que l'acquisition de l'aptitude linguistique scolaire prend environ de cinq à sept ans (Collier et Thomas, 1999; Roessingh, 2000).

En plus du financement décrit ci-dessus, environ 900 000 \$ sont fournis annuellement aux quatre districts scolaires anglophones pour soutenir l'apprentissage professionnel dans des domaines comme les interventions et les mesures de soutien au comportement positif (SCP), les évaluations de la menace et des risques de violence (EMRV), la formation ASIST sur le suicide, l'intervention en situation de crise sans violence, et plus encore. Une partie de ce financement est destinée à soutenir des pratiques d'inclusion améliorées pour les écoles culturellement et linguistiquement diversifiées. Ces pratiques comprennent des pratiques et des interventions tenant compte des traumatismes pour les enfants issus de milieux touchés par la guerre, des pratiques adaptées à la culture, des pratiques adaptées à la langue, une éducation contre le racisme et des services d'interprétation/de locuteurs de la langue.

La section 6.12.4. exige que « soit pris en considération le renforcement de l'appui apporté à certaines écoles pour répondre à des besoins fondés sur des données probantes et définis avec objectivité ». Les districts scolaires ont la possibilité d'allouer des ETP supplémentaires en fonction des besoins de l'école, p. ex. en cas de pauvreté élevée, de besoins socio-émotionnels et d'intervention en situation de crise. Un processus défini avec objectivité est en cours d'élaboration.

Pour garantir une responsabilité financière tout en offrant une éducation équitable et de qualité à tous les apprenants, il est recommandé :

- 9.1** que les districts bénéficient d'une subvention de financement global pour les services de soutien à l'éducation. Les districts disposeraient d'une autonomie raisonnable pour financer les postes, les programmes et les services, à laquelle des mesures de responsabilité adéquates seraient intégrées;
- 9.2** qu'EDPE intègre l'affectation des fonds aux districts à partir de plusieurs budgets désignés.

Remarque : Les deux recommandations relatives au financement ont été incluses dans le rapport *Consolider l'inclusion pour consolider nos écoles* et n'ont pas encore été mises en œuvre.

THÈME 10 : COLLECTIVITÉ

La dernière question posée à la fin de chaque consultation était la suivante : « Comment continuer à évoluer, à tirer parti du chemin parcouru jusqu'à présent, pour faire en sorte que la Politique 322, Inclusion scolaire, continue de répondre à son objectif? Pas seulement pour demain, ou la semaine prochaine, mais pour la prochaine décennie? » Les principales réponses ont été de changer le modèle de financement, de fournir plus de ressources et de tirer parti des relations et des partenariats communautaires. Le rôle de la collectivité ne consiste pas à remplacer le travail qui se fait dans les écoles; il devrait plutôt être considéré comme un partenariat à valeur ajoutée qui permet aux écoles de tirer parti des connaissances, de l'expertise et de l'expérience vécue dans une collectivité. Les liens établis avec les partenaires, les intervenants et les titulaires de droits peuvent contribuer à garantir que des expériences d'apprentissage de qualité, fondées sur les forces, soient offertes à tous. L'établissement de relations avec les partenaires en éducation peut garantir que tous travaillent ensemble pour atteindre des objectifs communs.

L'inclusion scolaire est une responsabilité collective au sein des écoles et des collectivités. Les écoles sont des microcosmes de leurs collectivités. Il est important de reconnaître les actifs de la collectivité et de les mobiliser. Parmi les exemples entendus au cours des consultations, mentionnons le partenariat dans le cadre du Programme de compétences essentielles avec le New Brunswick Community College et les localités, le programme de transition de l'ANBIC, la coopération virtuelle, les partenariats stratégiques pour l'apprentissage par l'expérience, l'accélérateur de leadership d'Imagine NB pour les jeunes immigrants et le programme de prêt d'équipement de Capacité NB qui augmente l'accès au soutien adapté et aux recommandations. Il ne s'agit là que de quelques-uns des partenariats continus fondés sur les forces qui, chaque jour, influent sur l'inclusion scolaire pour tous les apprenants et la soutiennent.

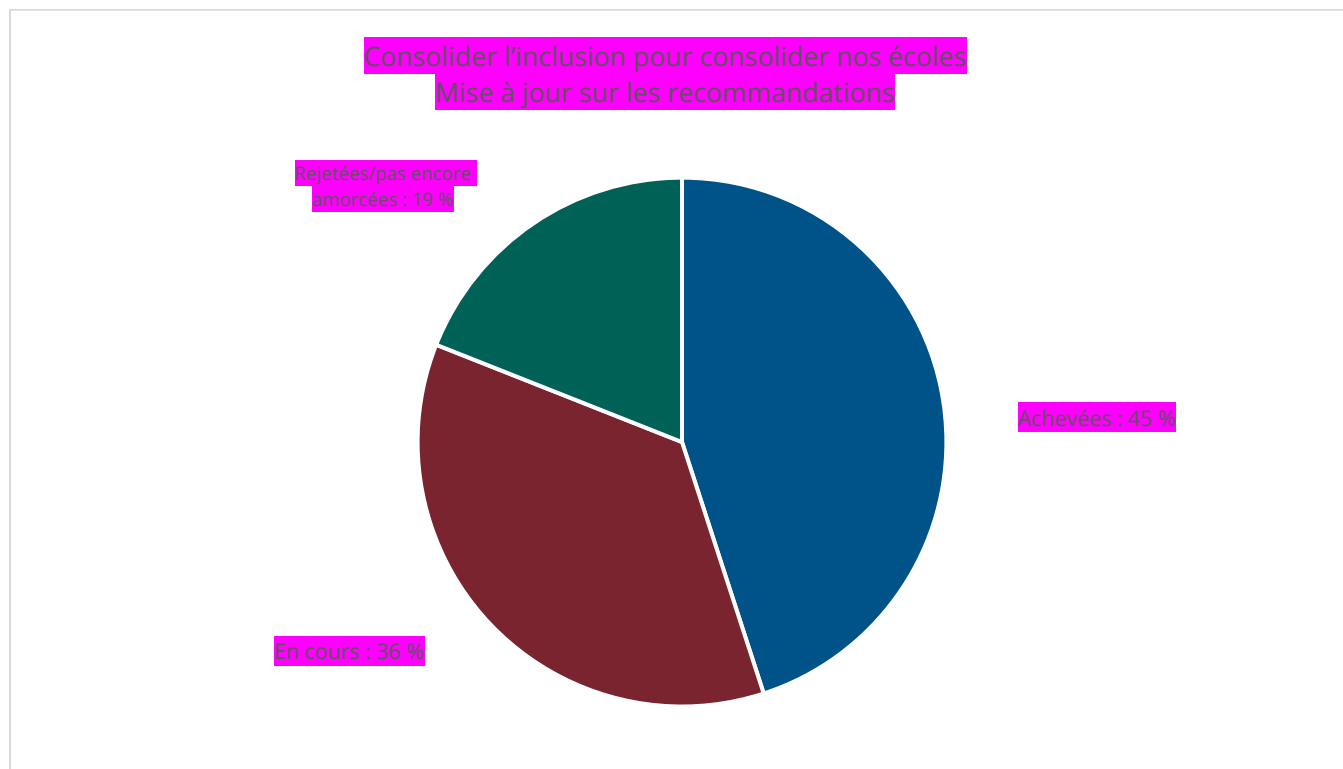
Pour continuer à s'appuyer sur une responsabilité partagée et collective, il est recommandé :

- 10.1** de créer des occasions de célébrer les partenariats positifs fondés sur les forces qui existent entre les écoles et les collectivités;
- 10.2** d'établir une communication pour faire part de l'importance de la collectivité, des partenariats et des collaborations, non pas dans une optique de déficit, mais dans une optique qui dit « L'éducation, c'est nous tous. »

THÈME 11 : RESPONSABILITÉ

Dans le cadre de cette entreprise, l'une des plus grandes difficultés à relever pour savoir si la Politique 322 a atteint son objectif était également de se demander « comment le savoir? ». La politique énonce les exigences en matière d'inclusion scolaire mais, en l'absence d'une stratégie de gestion et de suivi du rendement clairement articulée, il n'était pas facile de répondre à cette question.

Une fois que le rapport *Consolider l'inclusion pour consolider nos écoles* a été publié et que ses recommandations ont été acceptées, il n'y a pas eu de demande formelle de rendre compte des progrès de façon continue. Une mise à jour récente a révélé que 81 % des recommandations du secteur anglophone étaient soit achevées, soit en cours.



Dans le cadre de la Politique 322 et des lignes directrices subséquentes, il existe des exigences en matière de suivi et de déclaration des données à l'échelon de l'école, du district et du Ministère. Pour la plupart de ces exigences, aucune information n'a été reçue, ni demandée à EDPE. Parfois, il était possible d'accéder aux données par l'intermédiaire des systèmes de données provinciaux. Par exemple, le nombre de PIP a pu être consulté par l'intermédiaire de la plateforme monAPPUI.

Les districts n'ont pas tous mis en place des mécanismes de suivi des diverses données relatives à la Politique 322. Au cours de la collecte de données pour ce projet, trois des quatre districts anglophones ont été en mesure de fournir des renseignements sur le nombre d'élèves pour qui il y avait une variation dans le milieu d'apprentissage commun, défini comme étant le cas lorsqu'un élève est retiré pendant plus d'une

période par jour ou plus de 25 % du temps d'enseignement ordinaire (selon la valeur la plus élevée). Le quatrième district n'avait pas assuré le suivi de cette information. De même, lorsqu'on leur a demandé le nombre d'élèves pour qui des procédures d'isolement et de contention ont été appliquées, trois districts ont fourni les données, mais le quatrième n'a pas assuré le suivi de cette information.

La responsabilité, c'est plus que la bonne gouvernance. Les responsabilités doivent être clairement définies et il existe une obligation de rendre compte de la façon dont les responsabilités ont été assumées.

Pour garantir une responsabilisation exacte par rapport à la Politique 322 et à ses exigences, il est recommandé :

- 11.1** d'élaborer un cadre de gestion et de responsabilisation axé sur les résultats (CGRR) pour assurer un suivi intentionnel et ciblé. Ce cadre serait achevé d'ici février 2022 et devrait :
 - 11.1.1** être fondé sur les droits;
 - 11.1.2** constituer une stratégie de gestion et de suivi du rendement;
 - 11.1.3** comprendre les indicateurs, les cibles, les sources de renseignements et les responsabilités;
 - 11.1.4** comprendre un plan d'évaluation;
 - 11.1.5** comprendre une stratégie d'établissement de rapports.

Conclusion

Le présent rapport et ses recommandations dans le cadre des onze grands thèmes ont tenté de tracer la voie à suivre pour que la Politique 322, Inclusion scolaire, continue d'évoluer et de progresser au Nouveau-Brunswick.

À première vue, les thèmes abordés dans le rapport peuvent sembler distincts; cependant, ils sont interliés à bien des égards. Il n'est pas possible d'aborder un thème sans voir les liens plus larges avec les autres.

Il est important de célébrer les succès de l'inclusion scolaire au Nouveau-Brunswick. Pourtant, il existe également un sentiment d'urgence qui nous pousse à continuer à avancer et à agir. Les recommandations du présent rapport ont pour but de forger un engagement à préparer et à soutenir le système d'éducation afin que l'inclusion de tous les apprenants puisse réellement devenir une réalité.

Chaque jour, les éducateurs du Nouveau-Brunswick s'efforcent d'intégrer les principes de l'inclusion scolaire dans leurs classes et leurs écoles. Il s'agit d'une responsabilité collective; l'inclusion ne relève pas d'une seule profession ou équipe, d'un seul partenaire ou groupe communautaire, ni même d'un seul ministère. C'est l'intersection et le respect des perspectives et des expériences vécues par toutes les collectivités qui permettront au Nouveau-Brunswick de mettre en place un système d'inclusion scolaire florissant.

Tableau des recommandations

MISES À JOUR ET HARMONISATION DES POLITIQUES

- 1.1 Harmoniser le libellé de la Politique 322 afin d'assurer la compatibilité pour les deux secteurs linguistiques, tout en conservant les normes et les exigences pour tous les apprenants.
- 1.2 Lorsque des politiques sont élaborées ou mises à jour dans les deux langues officielles, les examiner non seulement pour assurer la compatibilité linguistique, mais aussi pour assurer l'harmonisation systémique du contenu pédagogique.
- 1.3 Le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance doit investir dans un processus de gestion du changement pour continuer d'aider le système à passer d'un modèle d'éducation spécialisée à un modèle inclusif pour TOUS.
- 1.4 Supprimer la section 6.11.3 et de mettre à jour le document sur les équipes de services de soutien à l'éducation en milieu scolaire à l'appui de l'intégration scolaire afin d'inclure des objectifs de répartition du temps et de refléter les rôles et les responsabilités actuels.
- 1.5 Envisager de supprimer le paragraphe 6.6 sur la suspension. Les procédures relatives à la suspension des élèves, comme le permettent la *Loi sur l'éducation* et la Politique 703, Milieu propice à l'apprentissage et au travail, sont décrites dans ces documents, y compris la nécessité d'intervenir.
- 1.6 Élaborer un document d'orientation pour aider les écoles et les familles à mieux s'y retrouver dans une décision sur le redoublement d'une année et de mettre à jour le document sur le processus d'appel pour refléter un processus de soutien.
- 1.7 Élaborer un cadre de responsabilisation pour fournir des critères de réussite et une mesure continue des progrès réalisés vers l'atteinte des buts établis; il demeure entendu qu'EDPE, les districts et les écoles fourniront un rapport annuel sur les données, préservant ainsi les normes et les exigences applicables à tous les apprenants.

COMMUNICATION

- 2.1 Élaborer un guide d'interprétation pour accompagner la Politique 322 afin de clarifier les exigences et les normes d'ici juillet 2022.
- 2.2 Mettre à jour la foire aux questions (FAQ), de la distribuer et l'afficher sur le site Web public d'EDPE d'ici décembre 2022.
- 2.3 Mettre à jour le module sur le leadership qui porte sur les politiques et les pratiques d'inclusion scolaire d'ici le printemps 2022.
- 2.4 Mettre à jour le cours en ligne de 30 heures portant sur le handicap et l'inclusion scolaire, élaboré par EDPE, et l'offrir de nouveau à l'automne 2022.
- 2.5 Élaborer des lignes directrices ou de les mettre à jour pour appuyer diverses sections de la Politique 322, y compris Variation du milieu d'apprentissage commun (6.4), Situation de crise comportementale (6.5) et Redoublement (6.7), et de les afficher sur le site Web public d'EDPE, lorsque la situation s'y prête.

- 2.6 Communiquer aux établissements d'enseignement postsecondaire pertinents l'information sur les modifications apportées à la *Loi sur l'éducation*, aux politiques et aux programmes au moins une fois par année.
- 2.7 EDPE, en collaboration avec les écoles, les districts, les familles et des organismes communautaires, doit créer une série de ressources soulignant le succès quotidien du système d'inclusion scolaire du Nouveau-Brunswick et montrant comment les écoles règlent les problèmes.

CRÉATION D'UN MILIEU PROPICE À L'APPRENTISSAGE ET AU TRAVAIL

- 3.1 Mener un examen des normes de données provinciales pour la déclaration des incidents violents dans le Système d'information sur les élèves de Power School afin d'assurer l'uniformité.
- 3.2 Les districts doivent élaborer un plan pour offrir un apprentissage professionnel sur les normes de données pour la déclaration des incidents de violence afin d'assurer une déclaration uniforme des données;
- 3.3 Mener un examen de l'assurance de la qualité des PSCI au cours de l'année scolaire 2021-2022, à l'automne 2021, afin d'assurer une plus grande fidélité des programmes et la mise en œuvre d'interventions fondées sur des données probantes.
- 3.4 Informer les équipes de SSS du processus permettant aux assistants en éducation de consulter les PIP-PSCI pour les élèves qu'elles soutiennent et qu'elles confirment par leur signature.
- 3.5 Offrir aux AE la formation professionnelle nécessaire pour soutenir efficacement les élèves conformément aux objectifs et aux stratégies de leur plan d'apprentissage.
- 3.6 Élaborer une stratégie provinciale en matière de comportement visant à favoriser un milieu propice à l'apprentissage et au travail dans l'ensemble du continuum d'apprentissage d'ici le printemps 2022, pour que la mise en œuvre commence à l'automne 2022.
- 3.7 Commencer à augmenter progressivement le ratio de financement actuel des conseillers en orientation dans les lignes directrices, afin qu'il passe de 1:502 à 1:302.
- 3.8 Autoriser les districts à attribuer tout nouvel équivalent temps plein (ETP) de travail social aux postes de district afin d'offrir un soutien de niveaux 1 et 2 aux familles et aux écoles. Avec la mise en œuvre de la PSI, tous les travailleurs sociaux de district ont été affectés aux équipes de développement de l'enfance et de la jeunesse pour fournir un soutien intensif aux enfants, aux jeunes et à leurs familles. Bien qu'elles jouent sans aucun doute un rôle essentiel, les écoles ont ressenti leur absence quant au soutien proactif aux élèves et aux familles ayant des besoins moins intensifs.
- 3.9 Mettre à jour les ressources de SCP élaborées par le gouvernement afin de traduire l'accent délibérément mis sur la mise en œuvre dans les écoles du Nouveau-Brunswick.
- 3.10 Intégrer une approche positive, dans le milieu de travail, aux objectifs de santé et de bien-être du personnel dans le processus annuel de planification de l'amélioration des écoles. La promotion de la santé et du bien-être du personnel scolaire est essentielle à la promotion de la santé et du bien-être des élèves et de leurs familles.
- 3.11 Créer un groupe de travail stratégique interministériel qui s'attaquerait au problème urgent des traumatismes dans les écoles, les familles et les collectivités. Les traumatismes n'incombent pas à un seul ministère ou à une seule profession. La seule façon d'apporter des améliorations

significatives et durables dans ce domaine, c'est que tous les ministères collaborent délibérément à des mesures positives.

ÉQUITÉ

- 4.1 EDPE, en collaboration avec les districts, le SESPPNB, les élèves, les familles et les dirigeants des collectivités, doit élaborer un plan d'action pour l'équité d'ici janvier 2023, en se concentrant intentionnellement sur l'élimination des obstacles systémiques et de la discrimination dans les écoles.
- 4.2 Ajouter des renseignements, dans le module sur le leadership qui porte sur l'inclusion scolaire, pour soutenir et informer les participants par rapport aux principes d'équité, à l'obligation de fournir des mesures d'adaptation et aux mesures d'adaptation raisonnables.
- 4.3 EDPE et les districts scolaires doivent continuer à soutenir les écoles dans le cadre de la mise en œuvre de la Politique 713, qui établit les exigences minimales pour les districts scolaires et les écoles publiques afin de créer un environnement scolaire sûr, accueillant, inclusif et édifiant pour tous les élèves, les familles et les alliés qui s'identifient ou sont perçus comme étant LGBTQI2S+.
- 4.4 Mettre à jour la Politique 322 afin d'y intégrer les liens vers les politiques nouvelles et mises à jour, notamment la Politique 711 et la Politique 713.
- 4.5 Articuler des processus clairs autour des ressources et des soutiens dans le cadre du principe de Jordan pour les écoles du Nouveau-Brunswick.
- 4.6 Le comité directeur sur l'inclusion scolaire pour le secteur anglophone doit continuer de fonctionner dans la portée de son cadre de référence.
- 4.7 Mettre au point un mécanisme pour permettre aux élèves de s'exprimer afin de mieux comprendre les multiples points de vue sur l'inclusion scolaire.
- 4.8 Soutenir la formation continue et l'apprentissage professionnel sur l'intégration de la technologie pour mieux servir tous les élèves, y compris, sans toutefois s'y limiter, ceux qui ont des troubles d'apprentissage, les sourds et les malentendants, les nouveaux arrivants et les apprenants en langues.
- 4.9 EDPE doit s'engager à fournir aux familles des renseignements en temps utile, rédigés dans leur propre langue. Ce travail devrait être supervisé par l'équipe des communications du Bureau du Conseil exécutif (BCE).
- 4.10 Revoir le programme d'études du Nouveau-Brunswick pour assurer l'inclusion culturelle et linguistique, pour veiller à ce que les résultats d'apprentissage ne soient pas ajustés inutilement et pour veiller à ce que, dans la mesure du possible, les résultats puissent être atteints comme prescrits ou à l'aide de mesures d'adaptation.
- 4.11 Le Nouveau-Brunswick doit élaborer et offrir un cours de langue seconde en ASL pour les élèves du secondaire. L'Ontario est récemment devenu l'une des premières provinces à offrir cette possibilité à ses élèves.
- 4.12 EDPE, en collaboration avec les Services aux Sourds et Malentendants du Nouveau-Brunswick Inc. et la CESPA, doit mettre au point une série de formations professionnelles pour le personnel scolaire et les membres des équipes du Développement de l'enfance et de la jeunesse du cadre de la PSI.

- 4.13** EDPE doit explorer les possibilités d'offrir des mesures d'adaptation raisonnables aux élèves pour soutenir leur acquisition personnelle de l'American Sign Language (ASL) lorsque ce dernier est désigné comme étant leur langue première.

ÉDUCATION ET INTERVENTION

- 5.1** EDPE doit adopter le principe de la conception des programmes d'études dans une optique d'inclusion pour tous les programmes d'études nouveaux et actualisés.
- 5.2** Créer des ressources, dans le cadre de chaque nouveau programme et de chaque mise à jour, pour aider les enseignants à élaborer des plans d'apprentissage de qualité fondés sur les besoins des apprenants, y compris ceux indiqués dans les PIP.
- 5.3** Le gouvernement doit mettre à nouveau l'accent sur la formation professionnelle qui favorise les pratiques exemplaires d'inclusion, y compris le soutien offert aux apprenants de niveau avancé. Le matériel et les ressources actuels doivent être mis à jour pour soutenir la planification pour tous les apprenants.
- 5.4** Examiner les indicateurs de l'inclusion scolaire dans le cadre du processus ordinaire d'examen de l'amélioration des écoles.
- 5.5** EDPE doit explorer le modèle de soutien mis à l'essai à Terre-Neuve-et-Labrador, qui offre aux assistants en apprentissage et en enseignement des mesures de soutien en fonction de la formation et des qualifications postsecondaires.
- 5.6** Le gouvernement doit adopter une orientation intentionnelle vers l'offre d'une formation professionnelle pour soutenir l'élaboration et l'application efficaces d'interventions et d'aides pédagogiques.
- 5.7** EDPE doit indiquer que le modèle de réponse à l'intervention est applicable à toutes les classes, y compris celles de l'immersion française.
- 5.8** Inciter les coordonnateurs de SSS et de l'immersion française à collaborer pour assurer une orientation et un soutien clairs à tous les apprenants de FLS.
- 5.9** Élaborer des processus et des ressources pour aider les apprenants de langue anglaise à transférer leurs compétences en littératie afin de renforcer leurs compétences en langue première et en FLS.
- 5.10** Inclure l'enseignant de FLS à l'élaboration du PIP de l'élève.
- 5.11** Mettre au point des exemples de réussite et les communiquer à toutes les écoles.
- 5.12** Élaborer une séance portant précisément sur la CUA pour le personnel enseignant de l'immersion française.
- 5.13** EDPE doit continuer de s'appuyer sur l'énorme succès de la ressource French Learning Opportunities in Rural Areas (FLORA) pour offrir un accès aux écoles rurales dans d'autres régions.

CONTINUUM DES MESURES DE SOUTIEN ET DES MILIEUX D'APPRENTISSAGE

- 6.1** Le personnel enseignant, au cours de ses cinq premières années, doit bénéficier d'une formation professionnelle sur le continuum des mesures de soutien pédagogiques offertes dans le cadre du modèle de réponse à l'intervention.
- 6.2** Les districts doivent fixer des objectifs d'amélioration pour augmenter le pourcentage d'objectifs atteints par les élèves ayant un PIP.

- 6.3 Faire passer le ratio actuel d'orthophonistes de 1:1 500 à 1:1 200 pour l'année scolaire 2022-2023 et à 1:1 000 pour l'année scolaire 2024-2025.
- 6.4 Le Partenariat d'apprentissage en autisme revoit la formation de palier 2 pour trouver un moyen d'augmenter la capacité à un rythme plus rapide tout en conservant l'intégrité du programme.
- 6.5 Mettre à jour le nom et le mandat du Partenariat d'apprentissage en autisme pour refléter le fait que son soutien et sa formation ne s'adressent pas uniquement aux apprenants autistes.
- 6.6 Élaborer des lignes directrices concernant la variation du milieu d'apprentissage commun, telle qu'elle est définie dans la Politique 322.
- 6.7 Élaborer des lignes directrices concernant les milieux d'apprentissage personnalisés, y compris ceux visant une réponse thérapeutique personnalisée interministérielle, selon la prestation des services intégrés (PSI). Le terme « thérapeutique » doit être clairement défini et considéré sous un angle qui tient compte des traumatismes. Il convient de demander l'avis des élèves, des familles et des partenaires communautaires pour garantir la fidélité et l'intégrité.
- 6.8 Les districts doivent appliquer une approche double aux milieux d'apprentissage personnalisés, c'est-à-dire qu'ils fournissent les mesures de soutien personnalisées nécessaires tout en s'attaquant aux obstacles qui existent dans le milieu d'apprentissage commun, notamment la capacité d'enseignement et d'intervention au sein de l'école.

RÔLES ET RESPONSABILITÉS

- 7.1 Mettre à jour le document sur les équipes de services de soutien scolaire en milieu scolaire à l'appui de l'intégration scolaire pour refléter les rôles, les responsabilités et le langage actuels.
- 7.2 Mettre à jour les lignes directrices relatives aux rôles des assistants en éducation et des autres membres du personnel de soutien, y compris les sections sur la planification et la collaboration.
- 7.3 Il faut envisager d'ajouter au plan des effectifs de district des enseignants d'appui à l'apprentissage des élèves autistes, des mentors en gestion des comportements et des agents pédagogiques de l'ALS.

COMPOSITION DE LA CLASSE

- 8.1 EDPE, en collaboration avec la Fédération des enseignants du Nouveau-Brunswick, doit explorer les moyens de réduire la taille des classes de la maternelle à la 5^e année.
- 8.2 Inclure, dans tout engagement à réduire la taille des classes, une formation professionnelle supplémentaire pour aider les enseignants à mettre en place un enseignement et des pratiques d'intervention personnalisés.

FINANCEMENT

- 9.1 Les districts doivent bénéficier d'une subvention de financement global pour les services de soutien à l'éducation. Les districts disposeraient d'une autonomie raisonnable pour financer les postes, les programmes et les services, avec des mesures de responsabilité adéquates.
- 9.2 EDPE doit intégrer l'affectation des fonds aux districts à partir de plusieurs budgets désignés.

COLLECTIVITÉ

- 10.1** Créer des occasions de célébrer les partenariats positifs fondés sur les forces qui existent entre les écoles et les collectivités.
- 10.2** Établir une communication pour faire part de l'importance de la collectivité, des partenariats et des collaborations, non pas dans une optique de déficit, mais dans une optique qui dit « L'éducation, c'est nous tous. »

RESPONSABILITÉ

- 11.2** Élaborer un cadre de gestion et de responsabilisation axé sur les résultats (CGRR) pour assurer un suivi intentionnel et ciblé. Ce cadre serait achevé d'ici février 2022 et devrait :
 - 11.1.6** être fondé sur les droits;
 - 11.1.7** constituer une stratégie de gestion et de suivi du rendement;
 - 11.1.8** comprendre les indicateurs, les cibles, les sources de renseignements et les responsabilités;
 - 11.1.9** comprendre un plan d'évaluation;
 - 11.1.10** comprendre une stratégie d'établissement de rapports.

Bibliographie

BAKER-KOROTKOV, K. 2020. A Constructivist Grounded Theory Study of Interconnected Frameworks of Health and Inclusive Schools. Thèse de doctorat, Université du Nouveau-Brunswick.

COLLIER, V. P., et W. P. THOMAS. 1999. « Making U.S. Schools Effective for English Language Learners, Parts 1-3 », TESOL Matters, vol. 9 (nos 4, 5 et 6), p. 1 et p. 6.

DELANEY, J. G. 2002. Education Policy: Bridging the Divide between Theory and Practice, 2e éd., Edmonton (Alb.), Brush Education.

NOUVEAU-BRUNSWICK. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DU DÉVELOPPEMENT DE LA PETITE ENFANCE. 2010. Définition de l'inclusion scolaire (en ligne). Sur Internet :
<https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/Inclusion/DefinitionDeLinclusion.pdf>

NOUVEAU-BRUNSWICK. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DU DÉVELOPPEMENT DE LA PETITE ENFANCE. 2013. Politique 322 : Inclusion scolaire (en ligne). Sur Internet :
<https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/policies-politiques/f/322F.pdf>

NOUVEAU-BRUNSWICK. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DU DÉVELOPPEMENT DE LA PETITE ENFANCE. 2018. Politique 703 : Milieu propice à l'apprentissage et au travail (en ligne). Sur Internet :
<https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/policies-politiques/f/703F.pdf>

ORGANISATION DES NATIONS UNIES. CRDPH 2008. Convention relative aux droits des personnes handicapées (en ligne), New York (N.Y.), Organisation des Nations Unies. Sur Internet :
<https://www.ohchr.org/fr/professionalinterest/pages/conventionrightspersonswithdisabilities.aspx>

ORGANISATION DES NATIONS UNIES POUR L'ÉDUCATION, LA SCIENCE ET LA CULTURE. UNESCO 2007. Une approche de l'éducation pour tous fondée sur les droits de l'homme (en ligne), New York (N.Y.), Fonds des Nations Unies pour l'enfance. Sur Internet :
https://web.archive.org/web/20151025150938/https://www.unicef.org/french/publications/files/Une_approche_de_LEDUCATION_POUR_TOUS_fondee_sur_les_droits_de_lhomme.pdf

PORTER, G. L., et A. AUCOIN. 2012. Consolider l'inclusion pour consolider nos écoles : rapport du processus de révision de l'inclusion scolaire des écoles du Nouveau-Brunswick (en ligne), Fredericton (N.-B.), Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance. Sur Internet :
<https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/Inclusion/LInclusion.pdf>

ROESSINGH, H., et D. FIELD. 2000. « Time, Timing, Timetabling: Critical Elements of Successful Graduation of High School ESL Learners », TESL Canada Journal, vol. 18, no 1, p. 17-31.

VIENNET, R., et B. PONT. 2017. Education Policy Implementation: A Literature Review and Proposed Framework (en ligne), Paris, OECD Publishing, « OECD Education Working Papers », n° 162. Sur Internet :
[https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2017\)11&docLanguage=En](https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2017)11&docLanguage=En)

