

RAPPORT INTÉRIMAIRE – ANNÉE 1

ÉVALUATION ÉVOLUTIVE DE LA MISE EN ŒUVRE DE LA POLITIQUE SUR L'ÉDUCATION INCLUSIVE DE LA NOUVELLE- ÉCOSSE

Novembre 2020

Soumis par :

Professeure Jess Whitley, Ph. D.
Professeur Andy Hargreaves, Ph. D.

Gestionnaire de projet : Stephanie Hartlin

Assistants :

Trista Hollweck
Michael Fairbrother
Amy Klan

Table des matières

Table des matières	ii
Figures et tableaux.....	iv
Introduction	1
L'éducation inclusive en Nouvelle-Écosse	1
Approche méthodologique.....	5
Évaluation évolutive – Année 1	6
Perceptions des répondants clés	8
Une vision partagée	8
L'évolution des rôles et des identités	8
La transformation du rôle des enseignants	9
La réussite se joue au Niveau 1.....	10
Les formations et le perfectionnement professionnels	11
La clarté de la Politique et les attentes qui lui sont attribuées	13
Collaboration.....	14
Résumé des perceptions des répondants clés.....	15
Candidatures pour les écoles du réseau.....	17
Introduction aux équipes de recherche collaborative.....	17
Candidatures des écoles du réseau	17
Analyse thématique	17
Résumé des candidatures des écoles du réseau	25
La diversité régionale	27
Analyse de la mise en œuvre de la Politique et de ses implications	27
La conception de politiques intelligentes	28
L'engagement inclusif des parties prenantes	36
Un contexte favorable	37
Recommandations	39
Pour aller de l'avant.....	43
Références	45
Annexe A : Cartes des conseils scolaires régionaux.....	49
Centre régional pour l'éducation Annapolis Valley	50
Centre régional pour l'éducation Cape Breton -Victoria	51

Centre régional pour l'éducation Chignecto Central	52
Conseil scolaire acadien provincial	53
Centre régional pour l'éducation Halifax	54
Centre régional pour l'éducation Strait	55
Centre régional pour l'éducation South Shore	56
Centre régional pour l'éducation Tri-County	57
Annexe B : Index des indicateurs de l'inclusion	58
Annexe C : Option de conception des écoles du réseau	59

Figures et tableaux

<i>Figure 1.</i> Principes directeurs de la Politique sur l'éducation inclusive de la Nouvelle-Écosse	4
<i>Figure 2.</i> Les huit principes essentiels pour l'évaluation évolutive de Patton	6
<i>Figure 3.</i> Représentation visuelle des éléments qui ressortent des entretiens avec les répondants clés.....	8
<i>Figure 4.</i> Niveau principal du SMSM reflété dans chaque candidature	19
<i>Figure 5.</i> Thèmes d'intervention représentés dans les candidatures des écoles du réseau par région	20
<i>Figure 6.</i> Fréquence des interventions représentées dans les candidatures des écoles du réseau	21
<i>Figure 7.</i> Fréquence des ressources représentées dans les candidatures des écoles du réseau. 22	
<i>Figure 8.</i> Fréquence des résultats escomptés représentés dans les candidatures des écoles du réseau.....	24
<i>Figure 9.</i> Fréquence des mesures représentées dans les candidatures des écoles du réseau	25
<i>Figure 10.</i> Projet de travail de la mise en œuvre la Politique sur l'éducation inclusive, à partir de la théorie du changement : étapes linéaires	30
<i>Figure 11.</i> Projet de travail de la mise en œuvre de la Politique sur l'éducation inclusive, à partir de la théorie du changement : étapes cycliques	31
<i>Figure 12.</i> Vision du changement de système de la Politique sur l'éducation inclusive de la Nouvelle-Écosse	43
Tableau 1. Nombre de candidatures financées et d'écoles représentées dans les candidatures des écoles du réseau.....	17
Tableau 2. Les cinq domaines d'intérêt explorés dans l'analyse thématique des candidatures des écoles du réseau	18

Introduction

Nous présentons ce rapport intérimaire en une période très inhabituelle. La pandémie mondiale de la COVID-19 a modifié la vie des enfants, des familles et des personnes impliquées dans le système d'éducation en Nouvelle-Écosse de nombreuses façons, notamment par la fermeture physique des écoles en mars 2020 et l'avènement de l'apprentissage à la maison pour tous. Notre travail portant sur l'évaluation évolutive était entamé dès la première année du projet, donc bien avant la pandémie. Notre rapport rend alors compte des perceptions et des expériences des enseignants, des directions et des administrateurs en ce qui concerne la mise en œuvre de la Politique sur l'éducation inclusive avant que la pandémie n'ait eu lieu. En d'autres mots, nous n'avons pas centré notre évaluation de la mise en œuvre de la Politique sous l'angle de la COVID-19 et des restrictions qui lui sont associées. Nous examinerons plus loin dans notre rapport certains des futurs projets possibles pour l'évaluation évolutive qui ont changé à la lumière de la COVID-19. Cette démarche comprendra un regard sur l'avenir de la mise en œuvre de la Politique dans le cadre de la réalité actuelle et future de l'éducation durant une pandémie.

L'éducation inclusive en Nouvelle-Écosse

La Nouvelle-Écosse connaît une longue histoire en matière d'éducation inclusive. Elle a été l'une des premières provinces à fournir un accès réglementé à l'enseignement public pour les élèves en difficulté et a toujours cherché à maintenir des normes élevées pour tous les élèves. Un certain nombre d'études, de rapports et d'exposés de principes ont documenté les forces et les besoins qui se sont développés au sein des systèmes complexes d'éducation inclusive au cours de plusieurs décennies (Aylward, Farmer et MacDonald, 2007; Collective Wisdom Solutions, 2012; Glaze, 2018; Njie, Shea et Williams, 2017, 2018; Comité ministériel sur l'éducation, 2014; Syndicat des enseignants de la Nouvelle-Écosse, 2009; Nunn, 2006; Province de la Nouvelle-Écosse, 2015).

Ces forces et ces besoins reflètent les problèmes auxquels de nombreux systèmes scolaires sont confrontés au niveau national et international, car ils permettent d'équilibrer un ensemble de considérations, notamment l'inclusion sociale et scolaire, des normes élevées et des résultats équitables, la préparation des enseignants et le soutien de spécialistes, les études traditionnelles et le bien-être, ainsi que le besoin constant de ressources supplémentaires pour soutenir des populations d'élèves diverses et complexes (Jahnukainen, 2015; McCrimmon, 2015; Newman et Dusenbury, 2015; Slee, 2018; Whitley, Klan et D'Agostino, 2020). De plus, le concept d'éducation inclusive s'est étendu bien au-delà des élèves présentant des troubles ou des handicaps reconnus, pour inclure les élèves à risque d'exclusion et de difficultés scolaires, tels que les populations d'immigrants et de réfugiés, les élèves noirs et autochtones, ceux qui grandissent dans la pauvreté, de même que les minorités liées au genre (Hargreaves, Shirley, Wangia, Bacon et D'Angelo, 2018; Whitley et Hollweck, 2020). Les défis passés et actuels auxquels sont confrontés les élèves afro-néoécossais et mi'kmaq dans le système éducatif ont, pour leur part, été bien documentés (Enidlee Consultants Inc., 2009; Conseil des droits de l'homme des Nations Unies, 2017).

L'inclusion est étroitement liée à la fois à l'équité et au bien-être. En ce qui concerne l'équité, le fait de ne pas se sentir inclus au sein de l'école, ses enseignants, ses administrateurs et son programme d'études (curriculum) peut entraîner des difficultés d'apprentissage et, éventuellement, un retard scolaire (Conseil des droits de l'homme des Nations unies, 2017). Les élèves de la Nouvelle-Écosse participent au Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), issu d'un effort de collaboration de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), conçu pour établir des indicateurs de compétences et de connaissances des élèves de 15 ans, ainsi qu'un certain nombre de facteurs contextuels, notamment la position et les attentes des élèves. Les élèves des écoles de langue anglaise en Nouvelle-Écosse ont obtenu

des résultats similaires à la moyenne canadienne en lecture au test PISA 2018, ce qui les positionne au même niveau que les 10 premiers pays de l'OCDE, tandis que les élèves des écoles de langue française ont obtenu des résultats inférieurs à la moyenne canadienne (O'Grady *et al.*, 2019). Des résultats similaires ont été observés dans le cadre du Programme pancanadien d'évaluation (PPCE) de 2016 en lecture, en mathématiques et en sciences, où 85 % des élèves de 8^e année en Nouvelle-Écosse ont atteint ou dépassé le niveau minimum de compétence en lecture, ce qui les situe, ici aussi, au même niveau que la moyenne canadienne, avec des différences considérables entre les élèves des écoles anglophones et ceux des écoles francophones (O'Grady *et al.*, 2018).

Les résultats en sciences et en mathématiques sont relativement inférieurs pour les élèves de la Nouvelle-Écosse par rapport à la moyenne canadienne, tant pour le PISA 2018 que pour le PPCE 2016, mais il est possible d'observer des hausses au fil des ans, et ce, en particulier chez les filles. En fait, la Nouvelle-Écosse ne suit que des provinces beaucoup plus grandes, à savoir l'Ontario, le Québec, l'Alberta et la Colombie-Britannique, dans tous les domaines du PISA et du PPCE. Dans le cadre du PISA, elle obtient des résultats équivalents (mathématiques) ou supérieurs (lecture et sciences) à la moyenne de l'OCDE, ce qui témoigne d'un positionnement favorable par rapport aux autres pays (O'Grady *et al.*, 2019).

Le contexte de la Nouvelle-Écosse comprend une population étudiante rurale plus importante que la moyenne. De fait, la province compte une population rurale de plus de 40 % (Statistique Canada, 2019). Selon l'Enquête canadienne sur le revenu (ECR) de 2018, 10,3 % des Néo-écossais vivent sous le seuil de la pauvreté, ce qui représente la proportion la plus élevée au Canada où la moyenne est de 8,7 % (Province de la Nouvelle-Écosse, 2020b), et 24 % des enfants néo-écossais vivent dans la pauvreté, ce qui représente le troisième taux le plus élevé au pays (Frank et Fisher, 2020). Certaines données confirment la nécessité d'une approche essentiellement inclusive adoptée par les petites écoles rurales (Irvine, Lupart, Loreman et McGhie-Richmond, 2010). Cependant, les défis associés à l'éducation rurale au Canada et aux États-Unis comprennent une incidence plus élevée de la pauvreté et d'autres désavantages économiques, une capacité réduite de partenariats et d'investissements extérieurs par rapport aux communautés urbaines, ainsi qu'un capital social limité au sein de la profession enseignante en termes d'accès aux connaissances, à l'expertise et au soutien des collègues ayant des élèves ou des programmes similaires (Battelle for Kids, 2016; Budge, 2006; Cohen 2014). Le fait que la Nouvelle-Écosse ait le deuxième niveau de pauvreté le plus élevé au Canada – un pays qui se classe également 13^e sur 16 pays de comparaison en matière de niveaux de pauvreté au niveau international (le *Conference Board* du Canada, 2017) – doit également être considéré lors de l'analyse des résultats des tests nationaux et internationaux. Cependant, les systèmes sont presque toujours capables de s'améliorer, notamment en ce qui concerne leurs inégalités en matière d'éducation. Ce principe s'applique également à la Nouvelle-Écosse.

En Nouvelle-Écosse, environ 5,7 % de la population s'identifie comme autochtone, dont la majorité est issue de la nation mi'kmaq (Province de la Nouvelle-Écosse, 2014), et environ 2,5 % des Néo-écossais s'identifient comme des Néo-écossais d'origine africaine, dont la plupart vivent dans la province depuis trois générations ou plus (Province de la Nouvelle-Écosse, 2019). On observe également une forte présence acadienne et francophone, 4 % des Néo-écossais déclarant avoir le français comme langue maternelle et 10 % parlant couramment le français (Province de la Nouvelle-Écosse, 2020c).

Les résultats des évaluations provinciales en Nouvelle-Écosse sont régulièrement ventilés en fonction de l'auto-identification des élèves comme étant d'origine mi'kmaq ou autochtone (6 % des inscriptions), ou d'origine africaine (6 % des inscriptions). La Nouvelle-Écosse a en fait été reconnue comme chef de file en ce qui a trait à la collecte, l'analyse et la publication de ce type de données, la plupart des provinces ne s'étant pas encore engagées dans ce genre d'analyse de données et de partage des résultats au grand public (Campbell, 2020). Les élèves effectuent des évaluations de lecture, d'écriture et de mathématiques en 3^e,

6^e, 8^e et 10^e années. Les résultats les plus récents montrent des écarts dans les notes, les élèves néo-écossais, autochtones et africains obtenant dans tous les cas des résultats inférieurs à ceux de leurs camarades non identifiés (Province de la Nouvelle-Écosse, 2020a).

Notons également que l'inclusion est intégralement liée au bien-être. L'exclusion, l'isolement, la stigmatisation et le manque d'appartenance engendrent des problèmes de santé émotionnelle, mentale, mais aussi physique. Pour la première fois en 2019, les élèves de la 4^e à la 12^e année de la Nouvelle-Écosse ont été interrogés sur des sujets liés au bien-être et aux expériences scolaires. De nombreux points positifs ont été relevés dans les résultats, notamment un taux élevé de rapports indiquant que les élèves ont un ami proche ou un adulte à qui parler, et des attentes généralement élevées en termes de résultats scolaires pour eux-mêmes et les enseignants.

Dans l'ensemble, 78 % des élèves ont déclaré avoir un sentiment d'appartenance à leur école, avec 72 % des élèves d'origine africaine et 70 % des élèves mi'kmaq/autochtones étant du même avis. En revanche, seuls 65 % des personnes handicapées et 54 % des élèves s'identifiant comme LGBTQ2+ ont déclaré avoir un sentiment d'appartenance à l'école. Les quatre mêmes sous-groupes d'élèves ont aussi rapporté se sentir moins respectés que les autres élèves et moins en sécurité à l'école que la moyenne provinciale.

Des préoccupations en matière d'équité ont également été notées dans le rapport produit par la *Commission on Inclusive Education* (« Commission sur l'éducation inclusive ») qui a eu lieu en 2017-2018 (Njie *et al.*, 2018). Ce rapport, intitulé *Students First* (« Les élèves d'abord »), sert de base à la nouvelle Politique sur l'éducation inclusive et décrit les obstacles aux progrès de l'éducation inclusive, notamment le manque de cohérence dans les modalités et la mise en œuvre d'application des diverses politiques et procédures. Comme l'a noté la Commission, cette absence d'un accord commun concernant les fondements et les pratiques de base qui sous-tendent l'éducation inclusive en Nouvelle-Écosse limite le potentiel des communautés d'apprentissage qui sont essentielles au développement continu de la pratique pédagogique dans une perspective de recherche. Les cloisonnements de responsabilité qui ont été identifiés dans de nombreux rapports (Glaze, 2018; Minister's Panel on Education, 2014; Njie *et al.*, 2018) et qui ont été documentés par de nombreux autres systèmes d'éducation et de santé, diminuent davantage la possibilité de partager et de s'appuyer sur les innovations qui existent au sein des écoles de la Nouvelle-Écosse et, finalement, de bâtir un système axé sur l'élève et la famille.

La présente Politique sur l'éducation inclusive (Province de la Nouvelle-Écosse, 2019), à laquelle nous nous référerons d'ores et déjà comme « la Politique », a vu le jour à la suite des retombées et résultats principaux du rapport *Students First* (Njie *et al.*, 2018) susmentionné, ainsi que de l'histoire et du contexte plus large de l'éducation en Nouvelle-Écosse. La Politique a été élaborée par le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance (MEDPE) en collaboration avec de nombreux groupes et a été rendue publique en août 2019. La mise en œuvre de cette Politique est prévue être en vigueur en septembre 2020. La Politique inclut un grand objectif visant à assurer l'équité, en commençant par la déclaration :

Avec l'éducation inclusive, on s'engage à garantir une éducation qui soit équitable, de grande qualité et sensible à la culture et à la langue, afin de permettre à tous les élèves de connaître le bien-être et la réussite. Dans une école qui pratique l'éducation inclusive, il faut que tous les élèves aient le sentiment d'avoir leur place – d'être acceptés, d'être en sécurité et d'être reconnus à leur juste valeur – afin de pouvoir effectuer le meilleur apprentissage possible et connaître la réussite (p. 1).

Les huit principes directeurs de la Politique sont énumérés dans la Figure 1.

Chaque élève dispose d'un enseignement équitable et sensible à ses besoins, qui lui offre suffisamment de temps et lui accorde suffisamment d'occasions de s'exercer.
Il faut que tous les élèves — y compris les élèves ayant des besoins spéciaux — aient l'occasion de bénéficier tous les jours d'une journée complète d'enseignement, cet enseignement étant offert avec la souplesse nécessaire pour tenir compte des forces et des besoins individuels de chaque élève
Il faut que l'enseignement soit offert à tous les élèves dans un milieu d'apprentissage commun (par exemple, dans une salle de classe) réunissant les élèves d'un âge comparable au sein de la communauté scolaire, tout en faisant preuve de la souplesse nécessaire pour tenir compte des forces et des besoins individuels de chaque élève et y répondre.
L'éducation inclusive attache de la valeur à ce que les élèves eux-mêmes ont à dire et aux choix qu'ils font, afin de les aider à réaliser leurs buts. Elle s'en inspire et les inclut tous.
Tous les élèves méritent d'avoir leur place (qu'on défende et valide leur identité et qu'on permette son essor), d'être en sécurité et de se sentir les bienvenus dans leur vécu quotidien sous tous ses aspects.
Avec l'éducation inclusive, on prend l'engagement de respecter et de faire honneur à l'identité culturelle et linguistique et aux systèmes de connaissance de chaque élève.
Quand on pratique l'éducation inclusive, on utilise des données objectives sur les forces et les besoins des élèves pour définir un système de dispositifs de soutien et pour contrôler l'efficacité de ces dispositifs de soutien.
Tous les partenaires prennent un engagement et ont les moyens de travailler ensemble en vue de mettre en évidence et d'éliminer les obstacles qui entravent le bien-être et la réussite des élèves.

Figure 1. Principes directeurs de la Politique sur l'éducation inclusive de la Nouvelle-Écosse

La Politique comprend également un certain nombre de directives, dont l'importance de la collecte et de l'utilisation de données objectives, y compris des données ventilées, pour proposer des dispositifs de soutien appropriés aux élèves. Les directives prévoient également que les enseignants travaillant dans la salle de classe sont responsables de l'enseignement à tous les élèves, et que l'enseignement et les interventions sont censés, la plupart du temps, avoir lieu dans un milieu d'apprentissage commun, comme la salle de classe. Le développement d'équipes spécialisées dans les écoles pour soutenir les enseignants et les élèves y est décrit, ainsi que la directive selon laquelle « toutes les écoles favoriseront le bien-être et la réussite des élèves au moyen du système de mesures de soutien multiniveaux (SMSM) » (p. 5). Enfin, une liste de rôles et responsabilités fournissant des instructions bien précises aux partenaires et aux personnes travaillant au sein du système éducatif public de la Nouvelle-Écosse (p. ex. les élèves, les parents ou tuteurs et familles, les enseignants et les administrateurs scolaires) est établie.

À la suite de la publication et des recommandations du rapport *Students First*, le gouvernement de la Nouvelle-Écosse a annoncé des initiatives et du financement qui s'inscrivaient dans le cadre de la mise en œuvre de l'éducation inclusive. À l'automne 2018, 191 nouveaux postes ont été ajoutés au système d'éducation. Ces embauches visaient à créer divers types de nouveaux postes pour le système, ainsi qu'à combler des positions supplémentaires au sein de postes existants, entre autres des praticiens en soins aux enfants et adolescents (PSEA), des aide-enseignants, des spécialistes de l'autisme et du comportement, des

« *Info parents*¹ », des enseignants spécialistes du soutien dans l'apprentissage pour les élèves afro-néoécossais et mi'kmaq, des psychologues et des orthophonistes. En 2019, une deuxième vague d'embauches supplémentaires (173 postes) a été réalisée.

Vers la fin de l'année 2018, le gouvernement a sollicité des propositions pour une évaluation évolutive afin de guider et de soutenir la mise en œuvre de la Politique, et d'assurer une plus grande responsabilité comme le recommande le rapport *Students First*. Notre équipe de recherche a répondu favorablement à cet appel et s'est engagée dans une évaluation évolutive de sa mise en œuvre au printemps 2019, alors que la Politique était en voie d'être finalisée.

Notre rapport met en lumière les retombées et résultats principaux découlant de la première année de l'évaluation de la mise en œuvre de la Politique sur l'éducation inclusive en Nouvelle-Écosse. Comme décrit dans notre proposition initiale, l'évaluation évolutive a été, et continuera d'être, un processus récurrent.

En collaboration avec une équipe de professionnels du MEDPE composée de membres du personnel de la petite enfance, des services aux élèves et de la recherche, ainsi que d'un enseignant, d'un directeur d'école secondaire et d'un directeur général régional, nous avons formulé des questions pour guider l'évaluation évolutive, établi des priorités, déterminé les données nécessaires et la manière dont elles seront recueillies, interprété les résultats et suivi le développement pour constituer les prochaines étapes à suivre en tenant compte des conditions changeantes et des nouvelles informations recueillies tout au long du processus. Notre rapport intérimaire pour l'Année 1 rassemble les retombées et résultats principaux et émergents à prendre en compte dans la planification en cours de la mise en œuvre de la Politique à laquelle nous collaborons. Il ne s'agit pas d'un aboutissement, mais d'un bilan permettant de reconnaître les nombreuses forces et voies productives que nous avons identifiées aux côtés de nos partenaires, de même que d'ajuster la démarche à suivre afin d'assurer que les possibilités de mise en œuvre efficace de la Politique se concrétisent.

Approche méthodologique

L'innovation en matière d'éducation inclusive présentement en cours en Nouvelle-Écosse s'est avérée être une occasion idéale pour y combiner une évaluation évolutive. L'évaluation évolutive est un processus récurrent, au sein duquel notre équipe travaille avec le personnel du MEDPE ainsi qu'avec une équipe plus large afin de conceptualiser la mise en œuvre d'un profond changement de programme pour l'éducation inclusive. À titre d'équipe de recherche, nous nous sommes engagés à établir collaborativement les questions spécifiques qui guideront l'évaluation évolutive, à définir les priorités, à identifier les données nécessaires et la manière dont elles seront collectées, à interpréter les résultats et à suivre le développement afin de rendre compte des prochaines étapes, et ce, tout en tenant compte des conditions évolutives et des nouvelles informations recueillies tout au long du processus.

Contrairement à l'évaluation sommative qui est fondée sur un modèle logique et un processus linéaire, dans l'évaluation évolutive, « la destination est souvent une notion plutôt qu'une image nette, et la voie à suivre pourrait être floue » (Gamble, 2008, p. 13). Le renforcement des capacités est essentiel au sein de l'évaluation évolutive : la démarche évaluative n'est pas strictement réservée à l'équipe externe, mais devient plutôt un engagement de la part de l'équipe au sens large. Tous les partenaires développent donc des savoir-faire et un savoir-être en appliquant la pensée évaluative à la conception, à l'élaboration et à l'expérimentation de nouvelles approches dans le cadre d'un processus à long terme de développement, d'adaptation et d'expérimentation continus (Dickson et Saunders, 2014; Patton, 2016).

¹ Ce bulletin de nouvelles semble être l'équivalent, pour le Conseil scolaire acadien provincial (CSAP), du « *Parent Navigator* » au sein des autres conseils scolaires anglophones de la Nouvelle-Écosse (CASP, 2018; HRCE, 2020).

Bien que le parcours à suivre et que les étapes à franchir pour évaluer l'innovation en constante évolution et le développement, tels que la refonte de l'éducation inclusive en Nouvelle-Écosse, soient intentionnellement inconnus, il existe des principes pouvant être respectés afin d'assurer qu'une approche soit intègre. Nous nous inscrivons donc dans le cadre des huit principes essentiels pour l'évaluation évolutive, définis par Patton (2016; voir Figure 2).

1. Le principe évolutif	Alors que le nouveau modèle d'éducation inclusive en Nouvelle-Écosse est en cours de développement, l'évaluation est elle aussi en cours, en utilisant une méthodologie innovante.
2. La rigueur de l'évaluation	Notre évaluation est empirique, la pensée évaluative sous-tendant tous les aspects du processus.
3. Le principe basé sur l'utilisation	Notre évaluation est guidée selon l'utilisation prévue des données et des résultats obtenus par les personnes concernées.
4. L'innovation	L'engagement envers l'innovation est clairement établi tout au long du processus.
5. La perspective de la complexité	Nous décrivons les caractéristiques d'un système dynamique complexe dans l'évaluation et nous en tiendrons compte lors de la conception de la recherche, du processus et des résultats.
6. La pensée systémique	Nous sommes très vigilants quant aux réseaux, aux interrelations, aux perspectives et aux limites qui sont en jeu dans le cadre de la réforme.
7. La cocréation	Nous avons l'intention d'établir des relations de confiance mutuelle avec le personnel du MEDPE et, plus généralement, auprès de toute la province afin de permettre une véritable cocréation de l'évaluation, grâce à un processus actif, réactif, interactif et adaptatif.
8. Le <i>feedback</i>	Nous fournissons une rétroaction continue et ponctuelle, y compris mais sans s'y limiter, des rapports formels. Des approches telles que les récits et les cartes visuelles, de même que les réseaux et les chiffres, permettent de communiquer des informations, même complexes, de manière efficace et efficiente.

Figure 2. Les huit principes essentiels pour l'évaluation évolutive de Patton

Évaluation évolutive – Année 1

Notre première année de collaboration dans le cadre de l'évaluation évolutive s'est centrée sur : a) l'établissement d'une collaboration étroite avec une équipe de conception pour guider la planification de l'évaluation en cours; b) le développement de relations avec les personnes bien informées quant à la Politique et qui pourraient possiblement être impliquées dans une recherche portant sur celle-ci; c) le développement d'une meilleure compréhension des nombreuses composantes dynamiques de la mise en œuvre de la Politique sur l'éducation inclusive; d) la collecte et l'analyse des données fournies par les personnes clés; e) l'analyse des usages de l'application des écoles du réseau; et f) la présentation d'une première rétroaction au MEDPE en fonction de nos résultats du moment.

Notre première étape fut de mettre sur pied une équipe de conception de l'évaluation en consultation avec le MEDPE, qui comprend un enseignant, un directeur, un directeur général régional, des directeurs d'un niveau hiérarchique supérieur provenant du ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance, ainsi que le directeur du secteur de la recherche pédagogique et des partenariats du MEDPE. Nous avons entrepris de développer des relations avec des personnes et des groupes clés afin d'appuyer ainsi que de partager notre travail commun. Un gestionnaire de projets, situé en Nouvelle-Écosse, a été embauché

pour nous soutenir quant à la planification et pour assurer une présence locale constante au sein du MEDPE. Nous nous sommes également impliqués dans la collecte de données dès l'été 2019. Nous nous sommes rendus en Nouvelle-Écosse quatre fois au cours des huit premiers mois de l'évaluation afin de visiter quatre régions différentes. Nous avons prévu de faire des visites supplémentaires au printemps et à l'été mais, en raison de la COVID-19, cela n'a pas été possible et nous avons plutôt eu recours à une collaboration virtuelle. Étant donné la phase de préparation à la mise en œuvre dans laquelle ces visites ont eu lieu, nos efforts d'évaluation ont porté sur : a) l'approfondissement du contexte dans lequel la Politique et sa mise en œuvre s'inscrivent; et b) l'observation des perceptions des principales parties prenantes concernant la Politique.

Ces objectifs ont été rendus possibles grâce à des entretiens pour fins de collecte de données avec 45 personnes occupant des rôles variés, allant des cadres supérieurs du MEDPE aux directeurs généraux régionaux, en passant par des membres du personnel des centres régionaux pour l'éducation (CRE) ou du conseil scolaire, des administrateurs et des enseignants des écoles, ainsi que des dirigeants des syndicats, des associations professionnelles, des universités et des organisations communautaires. Quinze de ces personnes ont préféré ne pas être interviewées officiellement et ont plutôt fourni des informations contextuelles utiles qui ont éclairé nos démarches. Les participants qui ont accepté de prendre part aux entretiens ont signé des formulaires de consentement dans le cadre d'un processus approuvé par le Comité d'éthique de la recherche (CÉR) en sciences sociales et humanités de l'Université d'Ottawa. Les données des entretiens ont fait l'objet d'une analyse thématique par notre équipe de recherche.

Notre gestionnaire de projets a travaillé dans les locaux du MEDPE pendant une partie de la première année et a rencontré les personnes clés du MEDPE chaque semaine, et ce, dans le but de rester à l'affût des développements en cours et de prendre part aux conversations quotidiennes des personnes impliquées dans la mise en œuvre. Nous avons également participé à six réunions de comités consultatifs ou de dirigeants internes, reflétant la participation d'enseignants de toute la province, de directeurs de programmes et de services aux élèves de chaque région, et du Conseil scolaire acadien provincial (CSAP), de directeurs généraux régionaux et de l'équipe de direction du MEDPE.

Enfin, notre équipe a analysé 113 candidatures des écoles du réseau soumises par des directeurs et des enseignants de toute la province afin de mieux comprendre les perceptions, les priorités et les pratiques actuelles liées à la Politique sur l'éducation inclusive.

Les résultats sont organisés en deux sections principales : la première se concentre sur les données perceptuelles des répondants clés que nous avons interrogés et la suivante sur l'analyse des écoles du réseau.

Perceptions des répondants clés

Dans notre analyse des entretiens avec les principales parties prenantes, sept thèmes sont ressortis (Figure 3) qui reflètent les perceptions et les expériences des personnes occupant divers postes dans le système éducatif en Nouvelle-Écosse. Bien que décrits de manière linéaire, ces thèmes sont très liés entre eux, à la fois en théorie et en pratique.

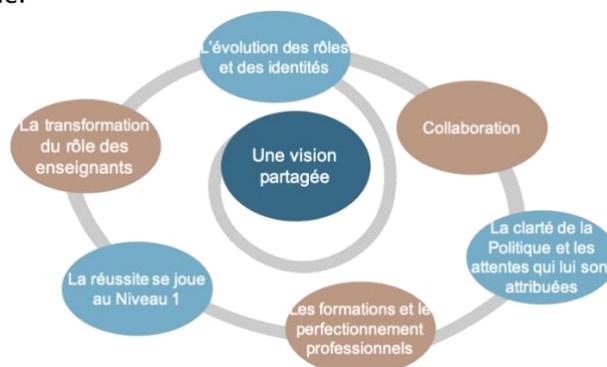


Figure 3. Représentation visuelle des éléments qui ressortent des entretiens avec les répondants clés

Des citations directes et un aperçu du rôle de la personne ont été fournis au moment opportun et lorsque cela était approprié. Des raisons de confidentialité et d'anonymat nous abstiennent de fournir une identification détaillée en termes de régions spécifiques ou de titres de postes.

Une vision partagée

Le premier élément qui est ressorti des données est celui d'une vision commune. Les entretiens ont soulevé un soutien très fort en faveur de l'orientation et des principes généraux de la Politique. Un consultant en services aux élèves est même allé jusqu'à dire : « Je ne pense pas avoir rencontré une personne en désaccord avec le contenu de la Politique » et un haut dirigeant a renchéri, en disant : « La Politique elle-même est très conforme à nos principes, à nos valeurs fondamentales et à la façon dont nous avons toujours fonctionné, mais elle s'adresse maintenant à un public beaucoup plus large, ce qui est merveilleux. » L'« émancipation » ou « l'allongement » de l'objectif d'inclusion à des élèves autres que ceux ayant des besoins éducatifs spéciaux a été noté et soutenu par les participants, tout comme l'accent mis sur les compétences culturelles et linguistiques. Les enseignants ont été perçus comme étant au cœur de la vision de la Politique. De nombreux participants ont souligné cet aspect. Une variété de perceptions a été observée en termes d'appropriation partagée de la vision et de la Politique, dépendant fortement de la mesure dans laquelle le participant individuel a été impliqué dans le développement de la Politique. De fait, plusieurs d'entre eux ont été impliqués ou consultés régulièrement tout au long du processus d'élaboration, tandis que d'autres, en particulier ceux qui travaillent dans les écoles, se sont vu présenter la Politique une fois qu'elle était achevée.

L'évolution des rôles et des identités

Lors de discussions concernant la Politique sur l'éducation inclusive, la majorité des participants ont décrit une fluctuation, présente ou anticipée, des rôles et responsabilités d'un ensemble du personnel scolaire. Une grande partie de la discussion portant sur ce thème s'est concentrée sur les nouvelles positions au sein du système scolaire qui ont été ajoutées avant la publication de la Politique. D'ordre général, les participants étaient positifs quant aux postes et à la manière dont ces personnes et leurs compétences

pouvaient en bénéficier et, dans certains cas, bénéficiaient déjà, au personnel, aux élèves, aux parents et aux partenaires communautaires. Les praticiens en soins aux enfants et aux adolescents (PSEA) ont été mentionnés à de nombreuses reprises comme étant des ajouts précieux au système. Les réponses ont été plus mitigées en ce qui concerne les Info Parents. Ici, les réactions dépendent largement de la personne embauchée et du degré de compréhension commune quant à la nature du rôle.

La création du poste de PSEA dans notre région a vraiment amélioré les services aux élèves. Mais l'autre chose qu'il a faite, c'est qu'il a vraiment donné aux enseignants le pouvoir de prendre le contrôle de leur classe.

Cependant, les participants qui occupaient les nouveaux postes, ou qui travaillaient aux côtés de ceux qui les occupaient, ont régulièrement exprimé leur confusion quant aux descriptions de poste nouvellement créées, au chevauchement des tâches avec celles du personnel existant, aux limites des responsabilités et au manque de clarté et de communication concernant les nouvelles embauches. Les efforts déployés par les personnes en région pour définir les rôles et les responsabilités des nouveaux postes, en parallèle avec ceux des autres postes dans le cadre du système de mesures de soutien multiniveaux (SMSM), ont été jugés très bénéfiques.

Les préoccupations de certains participants portaient sur les risques perçus en matière d'expertise et d'identité. Un conseiller scolaire a déclaré :

Nous avons besoin de ce soutien, mais je vais toujours me dire : « Mais quel est notre rôle? » car, d'une certaine manière, j'ai eu l'impression que notre rôle a été amoindri par tous les nouveaux postes de soutien qui ont été mis en place. Je sais qu'une façon plus positive de voir les choses serait de dire qu'il y a du soutien et que nous devons nous joindre à eux, mais c'est difficile lorsque dans certains de ces cas, dans certains de ces rôles, nous ne comprenons pas vraiment quel est le rôle.

Le manque perçu de clarté et de direction a également été évoqué comme un obstacle à l'offre d'un soutien efficace aux élèves. Le fait de ne pas savoir qui est responsable de quoi dans quel type de situation peut conduire à ne pas répondre aux besoins des élèves ou à un chevauchement des services. Certains membres du personnel régional ont décrit la nature évolutive de ces postes et de leurs rôles au sein du système, ainsi que l'importance de trouver la bonne personne pour le poste, en raison surtout de la confusion initiale concernant les limites exactes des rôles.

La transformation du rôle des enseignants

La Politique sur l'éducation inclusive a accru les responsabilités des enseignants pour répondre aux besoins de tous les élèves. La Politique stipule que « l'enseignant travaillant dans la salle de classe est responsable de l'enseignement à tous les élèves. L'enseignement et les interventions sont censés, la plupart du temps, avoir lieu dans un milieu d'apprentissage commun, comme la salle de classe. L'enseignant travaillant dans la salle de classe ne peut pas accomplir cela tout seul » (p. 3).

Les participants ont décrit le changement significatif de mentalité et de pratique que cela nécessiterait pour certains enseignants qui se trouvaient à un stade antérieur dans un continuum d'intégration et qui étaient habitués à ce qui a été décrit dans un cas comme le « modèle sortant des années 70 » qui était encore en vigueur dans de nombreuses écoles. Un consultant régional a déclaré que « ...nous devons soutenir ces enseignants, si nous disons que ce sont eux qui sont responsables du soutien, nous devons les soutenir davantage. Beaucoup plus de soutien ».

L'évolution vers une plus grande responsabilité des enseignants exige une collaboration accrue et plus efficace. De nombreux enseignants travaillent déjà en partenariat avec d'autres enseignants, des spécialistes, des familles et la communauté. Le sentiment d'appropriation de la planification et de la préparation des programmes pour les élèves ayant des besoins particuliers a été considéré comme positif, car il implique que les enseignants s'assoient avec un enseignant du centre de ressources ou d'apprentissage.

Ce que nous constatons, et ce n'est que le début, mais c'est tellement réconfortant de voir qu'avec la Politique d'inclusion, la façon dont elle est écrite... ce qui s'est passé, c'est que nous constatons un certain changement d'esprit, parce que... notre langage a changé, selon la Politique d'inclusion, et notre approche a changé. Donc, ce que nous disons maintenant, et ce que nous voyons maintenant, c'est que les gens entrent dans les salles de classe en tant qu'assistants ou personnes de soutien, PSEA, enseignants ressources, enseignants spécialistes du soutien dans l'apprentissage, et c'est plus un modèle de coapprentissage et de coenseignement, mais très certainement, l'enseignant de la classe a la responsabilité de cette gestion de sa classe et cela implique tout le monde dans la classe. Alors, même si j'interviens en tant qu'enseignant spécialiste pour travailler avec un groupe d'élèves ou un individu en particulier, il est clair qu'il est de la responsabilité de l'enseignant de planifier un programme pour cet enfant ou ces enfants.

Selon de nombreux participants qui fournissaient un soutien spécialisé dans l'apprentissage, au niveau de l'école ou de la région (par exemple un enseignant spécialiste du soutien dans l'apprentissage, des psychologues, des consultants en services aux élèves), cette évolution de la Politique a modifié leur rôle, qui ne se concentre plus principalement sur le soutien aux élèves individuels, mais accorde davantage de temps au soutien des enseignants. Ceci contraste avec le rôle actuel de certains enseignants-ressources qui consiste principalement à travailler directement avec les élèves dans un modèle de retrait ou à employer certains psychologues pour s'occuper principalement de l'évaluation et de l'intervention individuelles des élèves. À cet égard, la Politique décrit comment une série d'enseignants spécialistes du soutien dans l'apprentissage « offrirait un appui direct axé sur la collaboration aux enseignants travaillant en salle de classe et aux élèves » (p. 3). Un enseignant spécialiste s'est posé la question suivante :

Pouvons-nous offrir davantage de services de consultation en classe avec nos orthophonistes afin que les enseignants développent leurs compétences et comprennent ce qu'ils peuvent faire en classe avant de demander une intervention thérapeutique directe, qu'elle soit individuelle ou en petit groupe?

Une collaboration renforcée et plus étroite au sein d'une classe ordinaire exige un degré élevé d'ouverture et de confiance en soi de la part de l'enseignant. Certains enseignants ont estimé que cela représentait un défi. Par exemple, un conseiller régional a partagé

Le grand problème, je pense, pour les enseignants, c'est qu'ils ne sont pas vraiment habitués à avoir des gens dans leur classe... et ils ont l'impression d'être jugés tout le temps. Et il ne s'agit pas de les juger. Il s'agit de les soutenir. Et avec un système de soutien à plusieurs niveaux et une éducation inclusive, vous devez vous habituer à avoir beaucoup de monde dans votre classe.

La réussite se joue au Niveau 1

Les participants ont exprimé une opinion très forte et partagée concernant l'importance du Niveau 1 en termes de nécessité d'apporter un soutien à la salle de classe et de garantir des pratiques de classe efficaces, différenciées et conçues de manière universelle. Un responsable régional a décrit comment « il ne

fait aucun doute qu'il y a un intérêt accru pour l'excellence dans l'enseignement au Niveau 1, ce dont je suis un partisan très fervent ». Une psychologue scolaire a fait part de sa conviction que « le Niveau 1 a une tonne de potentiel pour améliorer réellement l'apprentissage global des élèves si nous envisageons de renforcer certaines des interventions davantage fondées sur des preuves ».

Une conseillère pédagogique souhaitait travailler plus souvent avec les enseignants plutôt que de passer la majeure partie de son temps à soutenir des élèves individuellement, mais elle était préoccupée par les besoins considérables en matière de santé mentale des élèves de son école et par le rapport actuel de 1:500 (1 pour 500) entre le nombre de conseillers et d'élèves. « *Vous voulez entrer dans les salles de classe et y jouer un rôle proactif. Vous le voulez, parce que vous touchez 30 enfants quand vous entrez dans la classe et que vous faites des activités virtuelles (par exemple, lutter contre la cyberintimidation), quand vous faites la promotion de la bonne santé mentale.* »

Un enseignant spécialiste a décrit comment il n'était pas possible de soutenir les enseignants individuellement au Niveau 1, dans la salle de classe en général. La vision à long terme adoptée par les responsables du système et les services de soutien était moins satisfaisante pour ceux qui travaillent au quotidien avec un grand nombre d'élèves.

Bien, je regroupe habituellement mes élèves en fonction de leurs besoins. Donc, idéalement, j'entre dans les classes. Ce que je fais, d'ailleurs. Mais la plupart du temps, à cause des besoins dans cet établissement, je trouve que c'est un « modèle de retrait » parce que je peux avoir un élève en 8A, 7B, et 6C qui ont tous besoin de travailler sur la compréhension. Juste pour le nombre d'élèves que je dois voir, je pourrais avoir plus de 50 élèves lors de la première session et 50 autres lors de la deuxième session. Les besoins sont donc élevés, et il est beaucoup plus efficace pour moi de les prendre tous en même temps plutôt que d'essayer d'apporter des solutions de rattrapage... en travaillant sur la compensation ou autre chose en classe.

Les formations et le perfectionnement professionnels

L'intérêt croissant accordé aux pratiques régulières en classe au Niveau 1, ainsi que l'évolution des rôles des enseignants et du personnel dans un certain nombre de postes différents, ont généralement conduit à des recommandations en faveur de davantage de formations et de perfectionnement professionnels (FPP).

Les occasions de FPP qui ont été soulignées à maintes reprises par les participants comme étant particulièrement percutantes et inspirantes sont celles qui sont axées sur la pédagogie culturelle, et plus particulièrement les séances dirigées par le Dr Sharroky Hollie. Les participants ont également donné des exemples de formations liées au soutien des élèves atteints du trouble du spectre de l'autisme ou ayant des problèmes de comportement, qui ont contribué de manière positive et significative à l'amélioration de leurs compétences.

Les discussions concernant les FPP ont généralement porté sur le renforcement des aptitudes des enseignants, notamment en ce qui concerne le rôle du développement des compétences dans le renforcement de la confiance des enseignants et de la volonté de prendre en charge les élèves en difficulté. Une conseillère régionale a décrit comment elle a remarqué cela dans son travail :

Plusieurs personnes ont l'impression de ne pas posséder les compétences nécessaires pour s'occuper d'élèves qui ont des besoins d'apprentissage variés. Elles croient qu'elles n'ont pas vraiment eu la formation nécessaire... Parce que, si elles sont dans le système scolaire depuis longtemps, la

différenciation (ou CUA²) n'est peut-être pas vraiment un concept qui... ce n'est pas quelque chose qu'elles peuvent tout simplement maîtriser.

Les participants ont reconnu que différents enseignants occupant divers rôles au sein de différentes régions auraient des besoins diversifiés en matière de FPP. L'évolution vers un renforcement des capacités plutôt que vers une mentalité de « réparation des enfants » est une vision à long terme qui risque d'être difficile à adopter par certains enseignants dépassés par les exigences quotidiennes. Un consultant régional a exprimé cette observation :

Mais il faut vraiment tenir compte du personnel dont vous disposez, de l'expertise et de la manière dont nous pouvons faire fonctionner les choses si nous faisons les choses différemment. Parce qu'il s'agit de renforcer les capacités... et c'est ce que les gens ne voient pas souvent. Ils veulent tout simplement une solution immédiate ou un « Venez m'aider tout de suite », sans se rendre compte que si nous leur apprenons à pêcher, ce sera quelque chose qu'ils pourront utiliser pendant longtemps et que les habiletés qu'ils développeront cette année vont... Ils n'auront peut-être pas forcément les mêmes élèves l'année prochaine, mais ils pourront aller dans cette boîte à outils et dire : « Oh, mais... je sais comment faire ceci et cela, et cela, alors il n'y a que... je vais essayer cela. » Et puis ça marche, donc c'est comme si « j'ai peut-être besoin de certaines autres choses, mais je peux obtenir de l'aide de quelqu'un pour faire ça ». Pour moi, il s'agit de construire leur propre répertoire, en termes de techniques.

Les enseignants ont identifié un certain nombre de difficultés en ce qui a trait à aux FPP requis.

* Une pénurie d'enseignants suppléants a souvent eu pour conséquence que les possibilités de formation continue étaient prévues après les heures de classe, ce qui pouvait empêcher l'implication du personnel (par exemple, les assistants d'enseignants) dont les journées de travail étaient organisées différemment.

* Les possibilités de collaborer avec d'autres écoles et d'apprendre d'elles ont été considérées comme très bénéfiques, mais se sont heurtées à des difficultés géographiques dans les zones rurales étendues de la Nouvelle-Écosse. Parmi ces défis, il y avait le temps de déplacement et les coûts liés à la libération des enseignants, même si des remplaçants étaient disponibles. L'utilisation accrue de la collaboration virtuelle durant la COVID-19 a peut-être changé et changera cette situation.

* Alors que certains participants ont donné des exemples de divers comités, tels que les comités consultatifs ou les réseaux informels, qui leur ont permis de discuter et d'élaborer des plans pour la mise en œuvre de la Politique, un participant s'est inquiété du fait que ces rôles et comités pourraient se retrouver dans des silos séparés, les coordonnateurs des services aux étudiants allant aux réunions provinciales des services aux élèves, les coordonnateurs de programmes allant aux réunions de programmes et les coordonnateurs de technologie assistant aux réunions de technologie. Ce participant estimait qu'un changement de mentalité et de pratique se produirait si le DPP régional était planifié et proposé par des équipes diverses et intégrées.

² La conception universelle de l'apprentissage (CUA) est une approche axée sur la conception inclusive de l'ensemble de l'environnement d'apprentissage dès le départ, alors que la différenciation est une stratégie visant à aborder les niveaux individuels de préparation, d'intérêt et d'apprentissage de chaque élève (TKI, s.d.; CAPRES, 2020).

Les membres les plus expérimentés du système ont estimé que les écoles avaient la possibilité de poser leur candidature pour des projets des écoles du réseau (voir la section Candidatures des écoles du réseau pour plus d'informations) afin de renforcer l'efficacité collective des enseignants et des directeurs d'écoles pour soutenir plus efficacement les élèves au Niveau 1. Cette initiative a été financée par le MEDPE dans le cadre de la mise en œuvre de la Politique sur l'éducation inclusive et est examinée dans la section suivante de ce rapport.

La clarté de la Politique et les attentes qui lui sont attribuées

Un certain nombre de participants, notamment ceux qui occupent des postes de direction, ont exprimé le besoin d'une plus grande clarté et d'une compréhension commune en ce qui concerne la mise en œuvre de la Politique. Les préoccupations portaient plus particulièrement sur l'organisation et les rôles des équipes nouvellement ajoutées par le biais de la Politique (équipes de soutien à l'enseignement et équipes de planification pour les élèves), les tensions entre l'autonomie et la responsabilité des régions et, au sein de celles-ci, la cohérence entre la Politique en matière d'éducation spéciale existante et le processus de planification des programmes, ainsi que le calendrier et le rythme de la mise en œuvre.

Les personnes assumant un rôle de leadership au sein des écoles et des régions ont mentionné à plusieurs reprises que le développement des équipes de soutien à l'enseignement et des équipes de planification pour les élèves devrait être accompagné de directives et de procédures. Les participants craignent qu'en l'absence de messages et de mise en œuvre cohérents, la façon dont ces équipes sont comprises et organisées pourrait varier considérablement. Ils ont également souligné la nécessité de veiller à ce que la planification et le recrutement au niveau régional reflètent les attentes de la Politique et de ces équipes plus particulièrement.

Pourtant, la demande de clarté n'a pas entraîné une demande de renforcement de la directive en tant que telle. Les approches normatives n'ont pas été valorisées. La possibilité que les situations varient en fonction de la diversité régionale et des contextes locaux est considérable. Un participant a déclaré ceci :

Je pense qu'il faut être très clair et cohérent à l'avenir, et que si l'on se déplace d'une école à l'autre ou d'une région à l'autre, il faut être aussi cohérent que possible. Je suis sûr que vous avez entendu dire qu'il n'y a pas deux régions identiques et que ce ne sera jamais complètement pareil, mais pourrait-il y avoir des similarités d'une région à l'autre?

Les personnes interrogées ont demandé à plusieurs reprises une structure qui assurerait une certaine cohérence de même qu'une orientation des équipes de planification pour les élèves et d'autres aspects de la Politique. Ces lignes directrices, a-t-on estimé, devraient également englober les communications entre le MEDPE, les directions régionales et les enseignants dans les régions. Les participants ont estimé que si la Politique et ses procédures n'étaient pas facilement comprises, il y avait un risque de perdre la confiance, ce qui aurait des conséquences négatives sur la mise en œuvre. Comme l'a fait remarquer un participant,

Je crois que nous n'avons qu'une chance d'être vraiment clairs dans notre message à ce sujet. Tout ce qui concerne les définitions, les interprétations, les communications, à quoi cela ressemble, quelle est ma responsabilité en tant qu'enseignant?

Les tensions entre autonomie et responsabilité étaient également évidentes dans les attentes à l'égard des enseignants et des directeurs. Considérant que la Politique soit mise en œuvre à l'automne 2020, beaucoup ne pensaient pas qu'il était raisonnable d'attendre des enseignants qu'ils aient les compétences ou le

soutien nécessaires pour remplir leur rôle au sein de la Politique. D'autres se sont demandé comment les attentes de la Politique concernant les rôles des enseignants et des directeurs seraient contrôlées. Certains participants ont semblés confus ou peu éclairés quant à la coexistence de la Politique en matière d'éducation spéciale, du processus de planification des programmes et de la nouvelle Politique sur l'éducation inclusive. Ils ont exprimé des inquiétudes sur la façon dont les parents et les familles peuvent ou non comprendre les relations entre ces politiques en termes de la façon dont leurs enfants et leurs programmes peuvent être affectés. De nombreux participants ont déclaré comprendre que des éléments de la Politique en matière d'éducation spéciale s'inscriraient dans la Politique sur l'éducation inclusive sous la forme de lignes directrices ou de procédures, avec la certitude que « ce n'est pas inclusif de garder cela séparé ».

En somme, en ce qui concerne le calendrier et le rythme de mise en œuvre, certaines personnes interrogées ont apprécié le « lancement en douceur » – l'année scolaire 2019-2020 au cours de laquelle la Politique a été introduite dans le système avant sa mise en œuvre – car cela leur a donné le temps d'en apprendre davantage sur les éléments et de planifier en collaboration au sein de leur région. D'autres ont estimé qu'une mise en œuvre complète avec des attentes de changement significatif du système d'ici septembre 2020 n'était pas raisonnable. Un participant a déclaré « ... nous pourrions vraiment nuire aux possibilités que cela peut offrir si nous ne prêtons pas attention à l'ensemble du processus de changement ainsi qu'au changement systématique ». Les participants préoccupés par la rapidité du rythme ont suggéré qu'une mise en œuvre plus progressive, c'est-à-dire une approche plus lente et plus ciblée de l'acquisition de compétences au fil du temps, serait plus efficace pour apporter des changements.

Et le rythme du changement signifie beaucoup. Je veux dire, je sais que nous avons des enseignants qui ne changeront jamais leur façon de faire. Dans chaque profession, ils sont là. Mais, pour la plupart, les enseignants sont habitués à changer, et ils le feront en tant que groupe au sein même de leur école. Mais si vous le forcez, ou si les changements sont trop rapides, vous perdez une partie du processus de changement qui est en fait bénéfique pour s'assurer que les changements que vous souhaitez voir se produire sont institutionnalisés dans vos établissements... Parce que si vous allez trop vite, vous ne pourrez pas « arrêter la boule de neige ». Une fois qu'elle commence à rouler, elle se met à descendre.

Collaboration

Le dernier élément concerne les nombreux aspects du système éducatif pour lesquels les participants ont décrit comment les efforts de collaboration étaient essentiels à la mise en œuvre de la Politique. Plusieurs participants ont discuté de la façon dont le rôle changeant des enseignants était plus collaboratif, car ils travaillaient avec d'autres membres du personnel scolaire et régional pour fournir un soutien aux élèves dans le cadre du modèle SMSM. Un participant a décrit sa rencontre avec une équipe scolaire pour explorer certains aspects de la Politique :

À certains moments aujourd'hui, j'ai pu voir un soulagement sur les visages des gens de l'école, car ce n'est pas un fardeau qu'une seule personne de l'école porte sur ses épaules. C'est quelque chose sur lequel tout le monde va travailler ensemble.

L'exemple d'ÉcolesPlus a été évoqué à maintes reprises comme un modèle de partenariat solide entre agences qui permettait d'apporter un soutien aux élèves et aux familles. D'autres participants ont décrit les directeurs d'école qui se réunissaient régulièrement dans leur région pour partager des idées, et à quel point cela était utile pour établir une compréhension commune de la Politique et d'autres initiatives. L'un

d'entre eux a valorisé une équipe d'apprentissage collaboratif pour les conseillers scolaires qui sera bientôt lancée.

La concertation des FPP et du soutien en général a été décrite comme étant efficace et essentielle pour la mise en œuvre de la Politique, en particulier si elle transcende les cloisonnements, modélisant ainsi les pratiques attendues dans le cadre du modèle SMSM.

Mais nous disposons maintenant d'équipes de soutien composées à la fois des membres du personnel des programmes et des services aux élèves, que notre école voit travailler ensemble et qui se rendent ensemble dans nos écoles. Ainsi, au lieu d'avoir notre consultant en mathématiques ou notre mentor en mathématiques, notre mentor en littérature et nos spécialistes du comportement des services aux élèves qui se rendent dans nos écoles, ils y vont en équipe.

Un participant a suggéré que le financement pourrait être davantage ciblé pour les équipes de soutien à l'enseignement, en veillant à ce qu'elles fonctionnent comme des systèmes de soutien collaboratifs, interdisciplinaires et polyvalents, qui s'appuient sur les données scolaires pour partager l'apprentissage et coconstruire les FPP et la recherche.

Les équipes scolaires ou régionales n'ont pas toutes été aussi inclusives qu'elles auraient pu l'être. À titre d'exemple, des participants ont mentionné le cas de membres du personnel travaillant dans certaines fonctions qui n'ont pas été invités à participer à des activités de collaboration, telles que des réunions de planification pour les élèves ou les programmes, ou encore des occasions de perfectionnement professionnel.

Résumé des perceptions des répondants clés

Les sept thèmes interreliés qui sont ressortis des entretiens avec les répondants clés reflètent des domaines importants de force et de capacité au sein du système – en particulier en ce qui concerne la vision partagée, l'expertise interne et les FPP efficaces, ainsi que de nombreux exemples de pratiques et de processus de collaboration. Plusieurs des personnes à qui nous avons parlé ont une vision, une perspective et une expérience extraordinaires pour contribuer au changement de système nécessaire à la mise en œuvre de la Politique. Des préoccupations ont été soulevées en ce qui concerne les changements nécessaires à la mise en œuvre de la Politique, notamment les changements de rôles et d'identités, en particulier l'évolution du rôle des enseignants. De nombreux participants ont exprimé leur conviction quant à la nécessité de FPP considérables, soutenus et spécifiques pour soutenir les pratiques du Niveau 1, ainsi que des lignes directrices et des procédures qui serviraient à clarifier les attentes, tout en laissant place à interprétation selon le contexte local.

La préoccupation prépondérante sur le terrain est peut-être celle des enseignants qui ont encore le sentiment qu'ils ont besoin de plus de soutien pour répondre efficacement à une grande diversité d'élèves dans leur classe, et du personnel de soutien qui a le sentiment que les demandes de collaboration et de soutien qui leur sont adressées dépassent encore leur capacité à offrir ces choses.

En contraste avec l'étendue de la Politique, la plus grande partie de la discussion avec les participants, qui a été alimentée par des questions très ouvertes, s'est concentrée sur les services aux élèves et les besoins éducatifs spéciaux. Cela s'explique probablement en partie par le fait que le groupe de participants était composé majoritairement de personnes ayant traditionnellement occupé un rôle clé dans ces domaines, qui nous ont été suggérés en tant que répondants bien informés. Quelques participants ont parlé

spécifiquement des élèves afro-néoécossais ou mi'kmaq, et ont soulevé des questions d'équité et de création de liens avec les familles et les communautés. Un consultant régional en matière d'équité a souligné l'ampleur du problème :

Pour que cette Politique soit efficace, elle ne peut pas se limiter aux services aux élèves... Et très certainement, cette Politique sera toujours perçue dans l'optique où elle cible une population très spécifique. Il doit donc y avoir une collaboration au niveau provincial et régional pour que cela soit vraiment réalisé... Si vous devez faire appel à une équipe pour parler de la mise en œuvre de cette Politique, ce ne devrait pas être les coordonnateurs des services aux élèves.

La majorité des participants ont occupé des postes de direction ou de spécialistes dans le système, et nombre d'entre eux ont eu des rôles décisionnels concernant la mise en œuvre de la Politique. En tant que telles, leurs perspectives et leurs convictions sont essentielles. Toutefois, si le rôle des enseignants et les pratiques de Niveau 1 ont été soulignés par plusieurs comme étant essentiels à la Politique, leurs points de vue étaient pratiquement absents. En raison de la phase initiale de mise en œuvre, la Politique n'a pas encore été présentée à l'ensemble du personnel, y compris aux enseignants. Pour la même raison, les voix des élèves et des familles sont notamment absentes des données recueillies. Les perspectives et les expériences des enseignants ainsi que des élèves, des familles et des communautés au sens large seront au premier plan de la prochaine phase de mise en œuvre et d'évaluation.

La section suivante résume notre analyse des candidatures pour les écoles du réseau.

Candidatures pour les écoles du réseau

Les candidatures des écoles du réseau offrent à notre équipe de recherche une occasion unique de comprendre comment les enseignants de toute la province ont compris la Politique sur l'éducation inclusive du MEDPE et ont envisagé sa mise en œuvre.

Introduction aux équipes de recherche collaborative

La création des équipes de recherche collaborative était une initiative dirigée par le MEDPE dans le cadre de laquelle les enseignants étaient encouragés à créer des équipes qui « soutiennent l'apprentissage professionnel, en se concentrant sur le renforcement des pratiques universelles de Niveau 1 dans un cadre d'éducation inclusive » (Invitation aux écoles du réseau, p. 1).

Les équipes pouvaient être composées d'enseignants provenant d'une ou de plusieurs écoles ainsi que de partenaires communautaires et ministériels. Elles étaient invitées à élaborer un plan d'action et à demander un financement au MEDPE par le biais du formulaire de mise en candidature des écoles du réseau afin de soutenir la mise en œuvre de leurs initiatives. Une fois constituées, les équipes ayant des besoins similaires seraient regroupées au sein d'un ou plusieurs réseaux afin de promouvoir la collaboration et recevraient le soutien des équipes de direction pour l'éducation inclusive.

Candidatures des écoles du réseau

Au total, 113 demandes ont reçu un financement. Ce nombre comprend 141 écoles, ce qui représente 39 % des écoles publiques de la Nouvelle-Écosse. Certaines demandes individuelles impliquaient la participation de plusieurs écoles dans divers centres comme le Centre régional pour l'éducation Chignecto-Central (CRECC), le Centre régional pour l'éducation South Shore (CRESS) et le Centre régional pour l'éducation Halifax (CREH).

Tableau 1. Nombre de candidatures financées et d'écoles représentées dans les candidatures des écoles du réseau

Centre	# de candidatures	# d'écoles représentées	Total des écoles	% des écoles représentées
CRES	16	14	20	70 %
CRECC	13	31	59	53 %
CRETC	11	11	22	50 %
CRESS	7	12	24	50 %
CRECBV	17	18	39	46 %
CREAV	18	18	42	43 %
CSAP	5	5	21	24 %
CREH	26	32	135	24 %
TOTAL	113	141	362	39 %

Analyse thématique

Les candidatures des écoles du réseau exigeaient que les équipes de recherche collaboratives identifient leur équipe et décrivent leur plan d'action proposé, les résultats attendus, les mesures d'évaluation de la portée de leurs interventions et les ressources qu'elles demandaient pour la mise en œuvre lors de leur

demande de financement. Ceci a servi de source de données pour notre analyse thématique, dont les résultats donnent un aperçu de la façon dont les enseignants ont l'intention de mettre en œuvre les principes directeurs de la Politique sur l'éducation inclusive dans le cadre des demandes des écoles du réseau.

Deux membres de l'équipe d'évaluation ont examiné les candidatures des écoles du réseau qui ont été approuvées pour un financement. Ces candidatures ont ensuite été analysées afin de déterminer a) le niveau d'intervention ou de soutien (Niveau 1, 2 ou 3); b) le thème principal de l'intervention; b) les ressources; c) les résultats attendus; et d) les mesures identifiées qui permettraient de saisir le changement prévu découlant de l'intervention.

Tableau 2. Les cinq domaines d'intérêt explorés dans l'analyse thématique des candidatures des écoles du réseau

Domaine	Question	Exemples
Palier de niveau	Quel est le niveau de soutien de l'intervention?	Niveau 1, 2, ou 3
Intervention	Quel est le principal thème de l'intervention?	La réussite des élèves
Ressources	Quelles sont les ressources demandées?	Les FPP
Résultats	Quels sont les résultats attendus?	Le bien-être des élèves
Outils de mesure	Comment les résultats seront-ils évalués?	Évaluations en milieu scolaire

Renforcer les pratiques courantes au Niveau 1

Le processus de candidature des écoles du réseau s'est concentré sur le renforcement des pratiques générales au stade du Niveau 1. La grande majorité des candidatures a fait cela en se concentrant sur les pratiques inclusives dans un environnement d'apprentissage commun, conformément aux principes directeurs de la Politique :

4.3 Il faut que l'enseignement soit offert à tous les élèves dans un milieu d'apprentissage commun (par exemple, dans une salle de classe) réunissant les élèves d'un âge comparable au sein de la communauté scolaire, tout en faisant preuve de la souplesse nécessaire pour tenir compte des forces et des besoins individuels de chaque élève et y répondre (p. 2).

Environ 20 % correspondaient à du soutien plus ciblé, de Niveau 2, destiné à des groupes plus restreints ayant des objectifs d'apprentissage spécifiques, tels que la technologie assistée pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou le soutien aux élèves marginalisés, sous-représentés et mal desservis. L'autre 1 % des demandes portait sur des interventions et du soutien de Niveau 3, intensifs, fondés sur des données probantes et individualisées, telles que des examens individuels des élèves par rapport aux PEI.

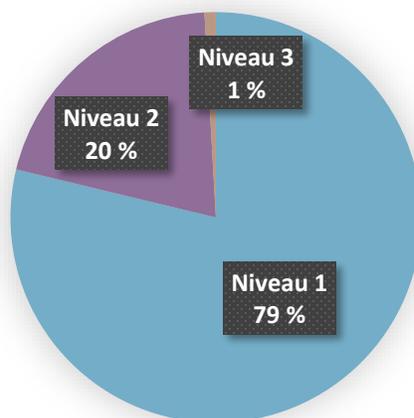


Figure 4. Niveau principal du SMSM reflété dans chaque candidature

Thème – Intervention

Les cinq principaux thèmes d'intervention qui sont apparus par ordre de fréquence sont : le bien-être des élèves (n=40), les pratiques d'enseignement (n=30), les résultats des élèves (n=28), l'amélioration de l'environnement de l'école et de la classe (n=11) et les interventions spécifiques aux élèves (n=4). Des sous-thèmes spécifiques sont également apparus dans plusieurs d'entre eux.

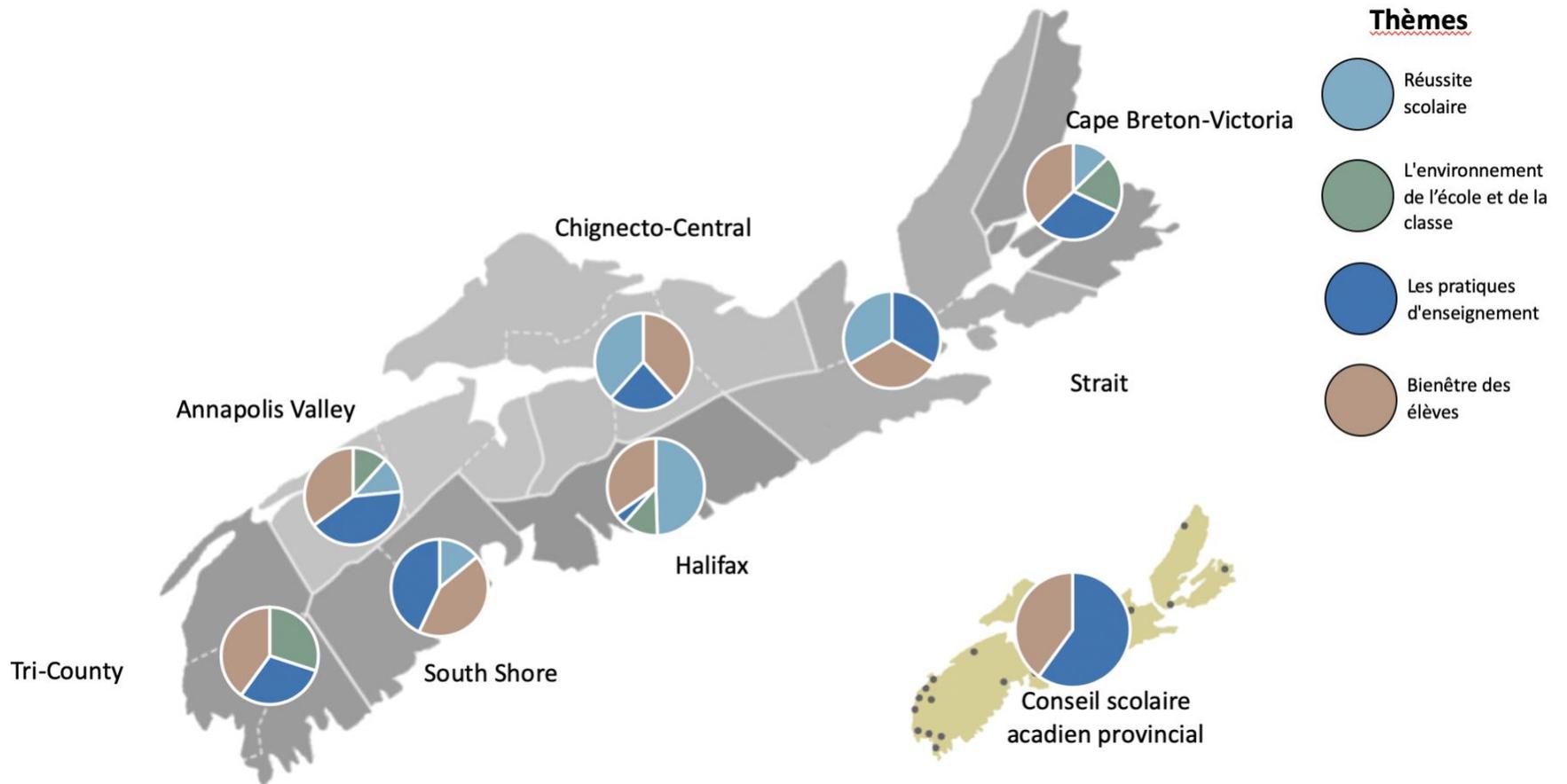


Figure 5. Thèmes d'intervention représentés dans les candidatures des écoles du réseau par région

Le thème d'intervention le plus souvent identifié est de loin celui du bien-être des élèves, qui comprend des interventions axées sur l'amélioration de l'apprentissage socioémotionnel (ASE), l'engagement des élèves, l'autorégulation et le bien-être général des élèves. Le développement de pratiques d'enseignement au Niveau 1 dans des domaines tels que la pédagogie sensible et adaptée à la culture (PSAC), les pratiques d'enseignement à effet de levier, et la conception universelle de l'apprentissage (CUE), a également été un thème fréquemment identifié. Les candidatures ayant pour thème la réussite des élèves se sont spécifiquement concentrées sur la littératie et les mathématiques, certaines candidatures étant axées à la fois sur la littératie et les mathématiques.

Dix pourcents des candidatures avaient un thème lié à l'amélioration de l'environnement d'apprentissage à l'école et en classe. On a pu voir des exemples dans les candidatures qui se sont concentrées sur la modification des salles de classe avec des options flexibles et alternatives du moyen de s'asseoir, ou par la construction de salles de classe extérieures dans le but de créer des espaces plus conviviaux et inclusifs, en lien avec la CUA. Les candidatures qui comprenaient la construction d'une salle de classe en plein air ont mis en évidence leur capacité à créer un environnement d'apprentissage inclusif et diversifié qui reflète la pertinence culturelle, et ce, tant pour les communautés autochtones que pour les élèves qui vivent dans les zones rurales.

Quatre candidatures étaient axées sur l'éducation spécifique ou spéciale des élèves. Deux d'entre elles se concentraient sur les élèves ayant des PEI, tandis que les deux autres se concentraient sur les élèves ayant des difficultés d'apprentissage et nécessitant des adaptations et/ou une technologie assistée.

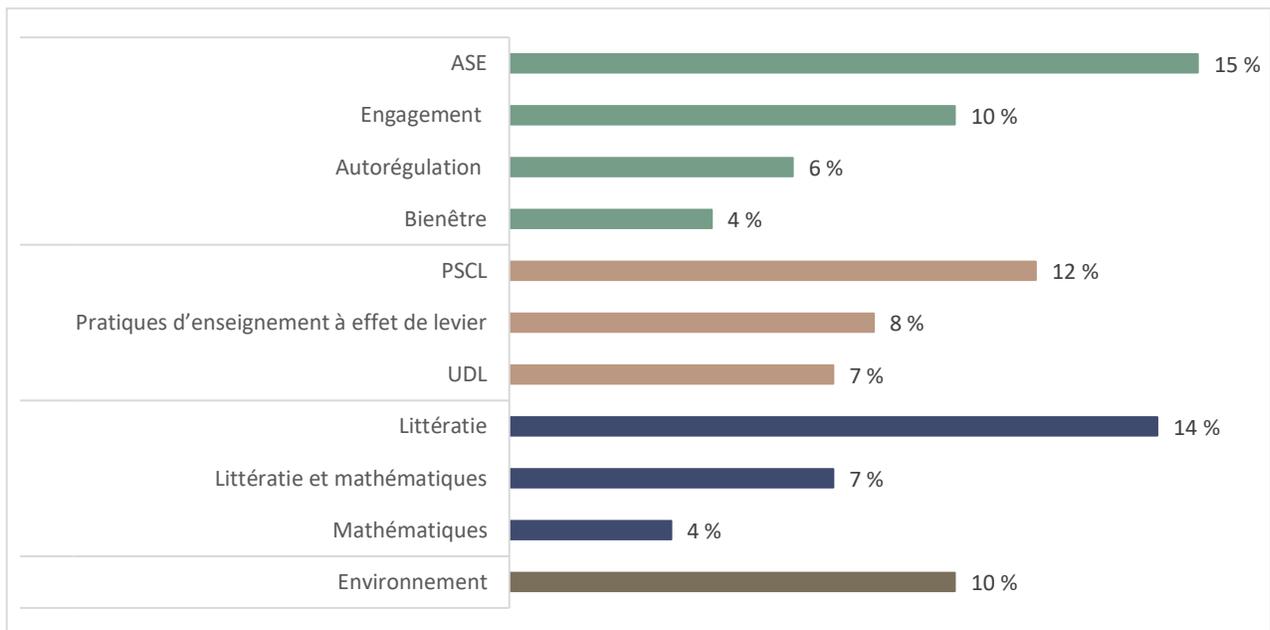


Figure 6. Fréquence des interventions représentées dans les candidatures des écoles du réseau

Thèmes – Ressources

Trois thèmes se sont dégagés de l'analyse des ressources demandées par les candidats pour mettre en œuvre leur plan d'action proposé: FPP (n=174), ressources physiques et humaines (n=90) et développement personnel des élèves (n=19).

Les **FPP** ont ensuite été divisés en catégories comprenant : la collaboration entre les enseignants et le personnel (par exemple, le temps de planification en collaboration), les ouvrages et les programmes professionnels (par exemple, les publications de Jennifer Katz), les FPP (par exemple, les ateliers SMSM), les conseillers (par exemple, les conseillers en mathématiques et en littérature) et le réseautage avec d'autres écoles (par exemple, la visite d'autres écoles offrant des programmes d'ASE).

Les **ressources physiques et humaines** demandées englobaient quatre thèmes : le matériel, les microenvironnements, la technologie, la technologie assistée et les nouveaux postes. Les exemples de matériel vont des fournitures de classe, telles que du matériel de lecture adapté à la culture, aux équipements de loisirs, tels que des jeux et du matériel de tir à l'arc. Le sous-thème « microenvironnement » comprenait des demandes de ressources pour créer des espaces d'apprentissage alternatifs dans les classes ou les écoles. Par exemple, un certain nombre de demandes ont été faites pour des ressources liées à des sièges flexibles et alternatifs, comme l'achat de bureaux debout, de tabourets Hokki et de vélos Spark. De même, un petit nombre de candidatures ont demandé des documents relatifs à des espaces de détente et à la construction de salles de classe en plein air. Les plans d'action des soumissionnaires comprenaient souvent des demandes de technologie générale, comme des ordinateurs et des écrans, et plus spécifiquement du matériel de technologie assistée comme les lecteurs C-Pen pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Enfin, cinq candidatures ont demandé des ressources humaines telles que la création d'un nouveau poste de conseiller spécialisé en pédagogie sensible et adaptée à la culture pour les étudiants afro-néo-écossais (ANS) ou l'augmentation des heures d'un poste actuel.

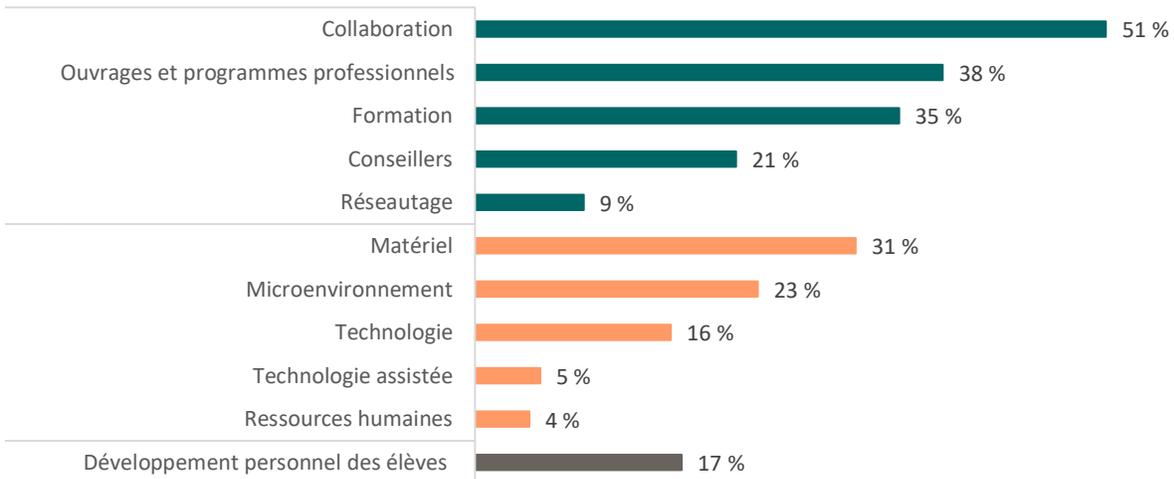


Figure 7. Fréquence des ressources représentées dans les candidatures des écoles du réseau

Le thème des ressources pour le **développement personnel des élèves** comprenait le financement de possibilités d'apprentissage pour les élèves, telles que l'apprentissage culturel pour renforcer l'engagement des élèves (par exemple, acheter des tambours et donner des cours de tambour) ou du matériel pour favoriser l'accent mis sur les arts ou sur la nutrition, la santé et l'hygiène (par exemple, trousse d'hygiène, matériel artistique).

Pour chaque candidature, les résultats attendus par les soumissionnaires à la suite des plans d'action proposés ont été enregistrés et six thèmes ont été identifiés : changements de comportement des élèves (n=72), bien-être des élèves (n=71), réussite scolaire (n=69), renforcement de l'efficacité des enseignants dans les pratiques de classe (n=59), amélioration de l'environnement scolaire et d'apprentissage (n=41) et amélioration des relations et des liens (n=37).

En ce qui concerne les résultats attendus, l'accent a été mis sur le **comportement des élèves**. Par exemple, on a observé une augmentation de l'engagement et de la concentration, une réduction des incidents comportementaux et une augmentation de l'indépendance des élèves à la suite des mesures proposées. De nombreuses applications se sont concentrées sur le **bien-être des élèves** en tant que thème de résultat, qui contenait quatre sous-thèmes dont l'apprentissage et le développement socioaffectif, le bien-être général, la santé mentale et la santé physique.

Les candidatures qui attendaient des **résultats** à la suite de leurs démarches se concentraient sur la littératie, les mathématiques, les compétences scolaires comme la nutrition et la préparation des aliments, et la réussite générale.

Un autre résultat que les candidats ont ciblé dans leurs démarches était le **développement des pratiques enseignantes**, en particulier dans les domaines de la conception universelle de l'apprentissage (CUE), des pratiques de pédagogie sensible et adaptée à la culture (PSAC), de la littératie et des mathématiques, de l'apprentissage socioémotionnel (ASE) et de l'utilisation de la technologie.

L'amélioration de l'**environnement de l'école et de la classe** a également été un résultat fréquemment évoqué. Les candidats ont souvent décrit leur désir de créer des environnements plus inclusifs et plus engageants dans lesquels les élèves ont un sentiment d'appartenance et qui les représentent.

L'**amélioration des relations et des liens** fut le thème du résultat final, avec un nombre similaire de candidatures axées sur l'amélioration des relations entre les élèves et les enseignants, entre les élèves et les écoles, entre les élèves, et entre les écoles et les familles. Les soumissionnaires ont souvent déclaré que le développement de meilleures relations entre les individus au sein de l'école, que ce soit entre les élèves ou entre les élèves et les enseignants, entraînerait un sentiment accru d'appartenance, de bien-être des élèves et d'apprentissage socioaffectif, ainsi qu'une plus grande fierté scolaire. Deux des trois candidatures qui mentionnaient l'amélioration des liens entre l'école et la communauté se concentraient spécifiquement sur l'établissement de relations avec les communautés autochtones locales.

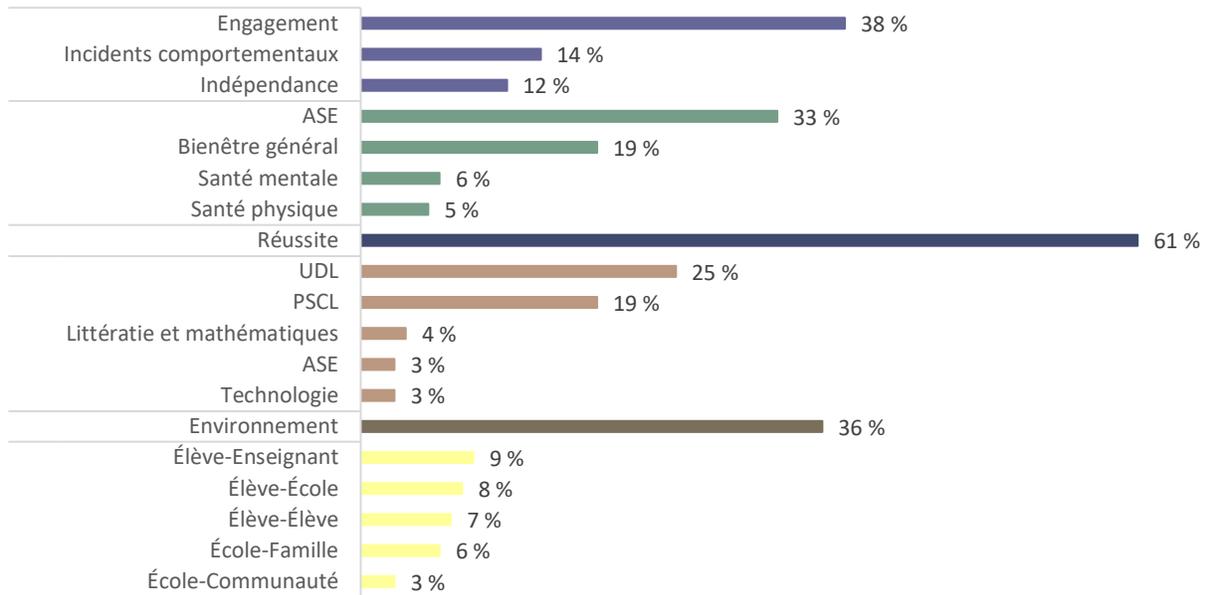


Figure 8. Fréquence des résultats escomptés représentés dans les candidatures des écoles du réseau

Thème – Outils de mesure

Les soumissionnaires ont proposé un certain nombre de méthodes pour mesurer le succès de leurs plans d'action. Les quatre principales sources de données présentées étaient les suivantes : données sur la perception du personnel (n=76), données sur les résultats des élèves (n=73), données sur le comportement des élèves (n=57) et données sur la perception des élèves (n=43).

Les données en lien avec **la perception du personnel** ont été le thème le plus fréquemment cité et comprenaient des mesures telles que l'observation du personnel, des sondages pour suivre les progrès et la perception du plan d'action par le personnel, un suivi collaboratif (par exemple, observation en classe, réunions pour discuter), des outils d'autoréflexion, des groupes de discussion et des entretiens, et une rétroaction qualitative.

Les données portant sur **les résultats des élèves** étaient le deuxième thème de mesure le plus souvent cité et contenaient à la fois des données sur les écoles, telles que les bulletins scolaires et les évaluations en classe, et des données sur les évaluations provinciales. Bien que souvent non spécifiées, les données d'évaluations provinciales devaient faire référence à des évaluations telles que les évaluations en littératie et en mathématiques menées par le Programme d'études de rendement de la Nouvelle-Ecosse (PERNE) du MEDPE en troisième, sixième, huitième et dixième année.

Le suivi du **comportement des élèves** pour évaluer l'impact des plans d'action proposés était le troisième thème : suivi du nombre d'incidents comportementaux et du recours à des pratiques réparatrices, suivi de l'engagement des élèves qui consiste en prises de présence ou de temps consacré à une tâche, suivi du nombre d'élèves nécessitant des niveaux de soutien 1, 2 et 3, et du nombre d'élèves ayant accès à du

soutien tel que des enseignants spécialistes du soutien dans l'apprentissage ou des recommandations à des conseillers.

Les données portant sur **la perception des élèves** ont été le thème de mesure le moins évoqué et ont consisté en des études visant à suivre la perception des élèves sur la mise en œuvre du Programme, une rétroaction qualitative comprenant des anecdotes et des témoignages d'élèves, des outils d'auto-réflexion, des groupes de discussion et des entretiens, ainsi que le Sondage provincial sur la réussite des élèves [traduction libre] (3 %) qui contient des informations sur les expériences des élèves à l'école, ainsi que sur leur bien-être et leurs résultats en littératie et mathématiques.

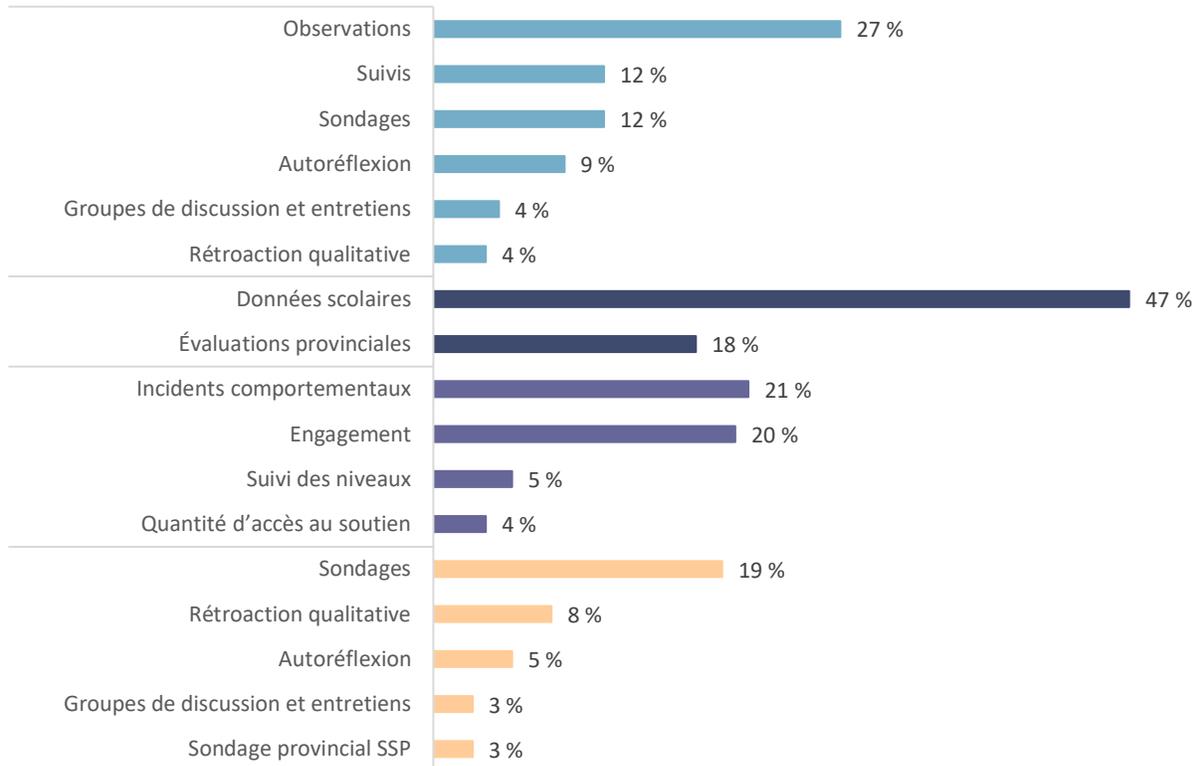


Figure 9. Fréquence des mesures représentées dans les candidatures des écoles du réseau

Résumé des candidatures des écoles du réseau

À partir de l'analyse thématique du contenu des candidatures des écoles du réseau, les enseignants de toute la province intègrent les huit principes directeurs de la Politique sur l'éducation inclusive dans la conception et la mise en œuvre des plans d'action qu'ils proposent. Il est ressorti de l'analyse que les pratiques de Niveau 1, FPP, sont fortement axées sur le professionnalisme collaboratif et l'efficacité commune. La principale préoccupation de ces candidatures est toutefois l'apprentissage social et émotionnel des élèves, leur engagement et leur santé. Le thème général du bien-être des élèves était au cœur de 35 % des demandes, suivi par les pratiques d'enseignement (27 %) et les résultats des élèves (25 %).

Un défi majeur et répandu dans le domaine du bien-être des élèves est la tendance à placer ce dernier dans un silo distinct de rôles, de spécialistes et de processus de planification, ainsi qu'à mettre l'accent sur ce qui est séparé d'un silo d'apprentissage et de réussite des élèves.

En conséquence, ou peut-être comme cause de cette séparation, l'attention accordée à la compréhension et à l'interconnexion des résultats concernant le bien-être et la réussite est souvent limitée (Hargreaves et Shirley, 2018). Il convient d'être vigilant quant à cette division qui se produit dans la mise en œuvre de la Politique.

À titre d'exemple, une candidature décrivant une approche ou un programme qui sont basés sur l'apprentissage socioémotionnel, soutenue par des ressources liées au temps et au financement d'un FPP collaboratif (étude de livres, étude de leçons) n'incluait pas les résultats attendus liés à l'efficacité et à la pratique des enseignants, à la réussite des élèves et à l'engagement des élèves.

Cependant, certaines des recherches proposées ont reflété une compréhension de la relation entre le bien-être et la réussite, généralement dans la section des résultats où, à titre d'exemple, une intervention centrée sur l'ASE était liée à une amélioration de l'autorégulation et de la réussite. En s'appuyant sur les recherches collaboratives comme outil de mise en œuvre de la Politique, les équipes de réseautage devraient considérer de manière spécifique et cohérente la relation entre le bien-être et la réussite, et explorer les moyens de s'occuper de chacun de ces facteurs.

Nous avons également pris note des difficultés à identifier des données et des indicateurs de mesure, ainsi que des résultats qui permettraient aux équipes et aux réseaux scolaires de savoir si, pourquoi et pour qui les activités d'intervention ont un impact. En général, les demandeurs ont fait le lien entre les ressources dont ils avaient besoin et l'objectif de leur plan d'action. Le lien entre les résultats souhaités et le plan de mesure était moins explicite. À titre d'exemple, dans notre cas précédent, une demande avec une intervention axée sur l'ASE peut énumérer une myriade de résultats potentiels et spécifier comme mesures les résultats des élèves en matière de littératie, de même que la réduction des incidents comportementaux, ou elle peut simplement décrire une « amélioration du bien-être ». Dans l'ensemble, les projets de recherche collaborative bénéficieraient d'une plus grande clarté et d'une plus grande profondeur en ce qui concerne les théories du changement qui sous-tendent et conduisent les interventions et leur impact prévu.

Les aspects de la Politique qui ont été moins souvent reflétés dans les demandes comprennent la voix des élèves, l'engagement des familles et de la communauté, ainsi que l'inclusion de partenaires clés de la communauté et d'autres secteurs. L'accent mis sur les identités et les connaissances culturelles et linguistiques a également été moins souvent observé au Niveau 1, bien que la PSAC ait été fortement représentée dans les interventions liées aux pratiques d'enseignement. De nombreux plans d'action visant à soutenir la réussite des élèves Afro-néoécossais (ANE) ou des élèves autochtones comprennent des niveaux de soutien de Niveau 2 (par exemple, conseiller auprès des ANE, classe de mathématiques pour les ANE, club de loisirs pour les élèves autochtones). Si l'on considère les résultats des derniers sondages menés auprès des élèves de Nouvelle-Écosse, il est également à noter que les besoins en matière de bien-être des élèves s'identifiant comme LGBTQ2+ n'ont été mentionnés que de manière minimale dans une candidature des écoles du réseau. De plus, les données concernant la perception des élèves étaient la source de données la moins citée dans les demandes. Toutes ces observations soulignent la nécessité d'accorder une plus grande attention à la voix des élèves dans le processus d'inclusion lui-même et dans la manière dont l'impact de la Politique est évalué dans les projets des écoles du réseau.

La diversité régionale

La diversité régionale est visible dans tous les domaines clés. Des graphiques pour chaque région se trouvent à l'Annexe A. Par exemple, en examinant la représentation des thèmes d'intervention dans les centres régionaux, nous constatons que les régions donnent la priorité à différents aspects de l'éducation inclusive dans le cadre des projets des écoles du réseau. Dans certaines régions, nous constatons une proportion égale de candidatures axées sur les résultats des élèves, le bien-être des élèves et le renforcement des pratiques enseignantes. Dans d'autres, les candidatures reflètent une attention plus concentrée sur l'environnement d'apprentissage. Cette diversité de points de vue suggère que les enseignants adaptent la mise en œuvre de la Politique sur l'éducation inclusive en fonction des points forts et des besoins propres à chaque région.

Analyse de la mise en œuvre de la Politique et de ses implications

Nous positionnons notre analyse des résultats dans plusieurs corpus de références bibliographiques et en nous référant à des cadres basés sur l'expertise nationale et internationale. Ce faisant, nous reconnaissons que le travail de réforme de l'éducation inclusive entrepris par les Néo-Écossais est unique aux contextes local, régional, provincial et international, reflétant des efforts déployés dans le monde entier quant à la réforme et la mise en œuvre de la Politique.

Dans le cadre de son Programme de mise en œuvre des politiques d'éducation, l'OCDE a récemment publié un cadre de mise en œuvre pour un changement efficace dans les écoles. Bien qu'il ne soit pas le seul outil disponible à cette fin, il fournit une approche accessible pour envisager une réforme de l'éducation inclusive en Nouvelle-Écosse. Ce cadre a été élaboré en réponse au phénomène commun que connaissent les systèmes éducatifs au niveau international, à savoir l'incapacité des politiques à transformer les pratiques et les processus et, par conséquent, à avoir un impact positif sur les résultats des élèves (OCDE, 2015). L'élaboration et la mise en œuvre des politiques dans les systèmes éducatifs sont complexes et les efforts historiques sont souvent entravés ou non réalisés en raison de nombreux facteurs.

Dans leur examen des efforts de mise en œuvre des politiques éducatives, les analystes politiques de l'OCDE Viennet et Pont ont conclu : « Remarquant que les politiques ne sont souvent pas mises en œuvre comme prévu, ou ne produisent pas les résultats escomptés, les gouvernements, les experts et les organisations internationales en sont venus à reconnaître la nécessité de se concentrer davantage sur les processus de mise en œuvre » (2017, p. 8).

Les succès sont le plus souvent observés dans les systèmes qui privilégient une stratégie de mise en œuvre cohérente qui tient compte de la durabilité des FPP, qui situe la mise en œuvre de la Politique dans un contexte favorable, et qui traite et s'occupe efficacement de l'expérience commune des enseignants en matière de lassitude face aux réformes ou d' « *initiativitis* ».

Le cadre de mise en œuvre de l'OCDE détaille trois dimensions clés d'une stratégie de mise en œuvre cohérente : conception intelligente des politiques, engagement des parties prenantes, ainsi que contexte propice et collaboratif. Nous nous sommes appuyés sur nos apprentissages de la mise en œuvre de la Politique sur l'éducation inclusive de la Nouvelle-Écosse, tirés de nombreuses réunions, discussions et analyses de documents, de l'analyse des données issues des entretiens que nous avons menés, ainsi que des candidatures des écoles du réseau, en positionnant les efforts déployés jusqu'à présent dans ce cadre.

La conception de politiques intelligentes

La **conception de politiques intelligentes** est motivée par une **vision**. L'un des résultats les plus probants de nos discussions avec le personnel des écoles, des régions et des ministères, les responsables du système et les formateurs d'enseignants est la prise de conscience et l'approbation de la vision qui guide la Politique. La vision comprend également des objectifs spécifiques pour réaliser la vision ainsi que des indicateurs stratégiques, tous deux ancrés dans une théorie du changement clairement définie. En tant que principe clé du professionnalisme collaboratif, cette vision partagée est le reflet d'une réflexion globale : « ils le voient, ils le vivent et le créent ensemble » (Hargreaves et O'Connor, 2018, p. 7). La « *soft launch strategy* » (stratégie de lancement en douceur) a contribué à l'appropriation de la vision par de nombreux dirigeants de la province, dans un esprit d'inclusion et de collaboration.

L'évaluation évolutive qui a conduit à ce rapport reflète également la conception de politiques intelligentes de l'OCDE – le suivi de la mise en œuvre et l'utilisation continue des données pour l'affiner. Les données que nous avons analysées jusqu'à présent indiquent que la vision politique de l'éducation inclusive en Nouvelle-Écosse est précise et très bien partagée. Selon Corbett et Slee (2000), « l'éducation inclusive part du contexte de la politique et de la reconnaissance de la complexité de l'identité et de la différence » (p. 137). La Politique en Nouvelle-Écosse a été cocrée par ceux qui travaillent dans le système éducatif à plusieurs niveaux et reflète une vision élargie de l'inclusion qui englobe tous les élèves. Les principes directeurs de la Politique contiennent une référence spécifique aux élèves « ayant des besoins spéciaux » et l'utilisation d'un langage reflétant les politiques traditionnelles d'éducation inclusive qui ont remplacé les politiques en matière d'éducation spéciale, y compris la mention d'un « environnement d'apprentissage commun ». Les principes directeurs soulignent également l'engagement de « respecter et de faire honneur à l'identité culturelle et linguistique et aux systèmes de connaissance de chaque élève » (p. 2), ce qui est plus typique des politiques axées sur l'équité qui émergent et existent au Canada et ailleurs et qui, dans le cas de la Nouvelle-Écosse, concernent spécifiquement les élèves afro-néoécossais et mi'kmaq. La province a adopté une vision forte et audacieuse dans le cadre de la Politique qui reflète des objectifs d'inclusion et d'équité entrecroisés ainsi qu'une base sous-jacente de justice sociale et de droits de l'Homme (Ware, 2016). Cela permet de disposer d'une assise solide pour soutenir le travail de mise en œuvre.

En identifiant les thèmes clés liés à la Politique sur l'éducation inclusive dans divers contextes internationaux, Corbett et Slee (2000) identifient a) la rupture du paradigme; b) la reconstruction de la scolarisation; et c) la contextualisation de la scolarisation. Des éléments de ces trois thèmes sont évidents dans la Politique de la Nouvelle-Écosse. Elle témoigne d'une rupture des paradigmes en ce sens qu'elle parle de tous les élèves et reconnaît l'interaction dynamique entre les écoles ainsi que l'identité et la différence des élèves. Elle permet d'examiner l'adéquation entre ce que les élèves apportent en classe et ce qui est valorisé dans ces contextes. L'accent est mis sur la préparation et la formation des enseignants afin qu'ils puissent soutenir au mieux les élèves en collaboration avec un personnel compétent, plutôt que sur la résolution de problèmes ou de déficits associés à chaque enfant. Le modèle en trois parties de la CUA, développé par Katz (2012), soutient également la valorisation de la diversité, du sentiment d'appartenance et de l'image de soi comme pierre angulaire d'une politique et d'une pratique inclusives.

La Politique sur l'éducation inclusive de la Nouvelle-Écosse comprend des éléments de la reconstruction nécessaire de l'enseignement, au-delà des discussions historiques sur l'intégration et d'une conception étroite du classement. Dans le cadre du modèle SMSM, une série de mesures de soutien est envisagée, l'accent étant mis sur le Niveau 1, où les « pédagogies de l'inclusion » (Katz, 2012, p. 114) – y compris la conception universelle de l'apprentissage combinée à des pédagogies adaptées à la culture et à la langue – sont mis en évidence. Le transfert vers des équipes de soutien à l'enseignement, et des enseignants

spécialistes du soutien dans l'apprentissage, reflète également les changements organisationnels nécessaires à la mise en place d'une politique d'éducation inclusive. Le modèle de CUA en trois parties de Katz (Katz, 2012) met également l'accent sur les changements systémiques et structurels, tels que les ressources à plusieurs niveaux et le temps de planification des équipes, ainsi que les pratiques d'enseignement inclusives.

En lien avec la vision de l'OCDE, nous nous tournons vers les objectifs spécifiques et tangibles qui permettent de traduire les principes directeurs de la Politique en actions concrètes qui se traduiront, au final, par des expériences éducatives réussies pour tous les élèves de la Nouvelle-Écosse. Les objectifs sont liés à la Politique par la théorie du changement qui rend explicites les croyances et les hypothèses qui sous-tendent la Politique. L'élaboration d'une théorie de causalité précise est essentielle « car elle explique comment et pourquoi le changement de politique a lieu, et peut contribuer à susciter l'engagement et à guider les personnes concernées » (Viennet et Pont, 2017, p. 29).

Nous résumons notre compréhension actuelle de la théorie du changement dans les figures 11 et 12, que nous présentons comme des ébauches de travail destinées à stimuler la discussion. La même théorie du changement est représentée de deux manières : un format linéaire plus traditionnel et un format cyclique qui reflète la nature dynamique et réfléchie du processus de changement. Tous deux suscitent une réflexion sur le « si-donc » où les mesures et les ressources qui conduisent à des résultats à court, moyen et long terme aboutissent finalement aux résultats escomptés. Le format cyclique situe les retombées ou les résultats finaux escomptés en tête du cycle, de la même manière qu'une approche de conception à rebours conduit à la planification pédagogique. La conception à rebours encourage à faire preuve de bonne volonté au cours du processus de conception en commençant par les résultats et les apprentissages recherchés, et en cherchant à identifier les activités qui peuvent le mieux conduire les élèves aux résultats (Wiggins et McTighe, 2005). Au niveau du système, l'impact équitable sur le bien-être et les résultats des élèves guide la planification de la mise en œuvre, les actions et les ressources étant identifiées comme efficaces par rapport aux objectifs choisis et financés de façon ciblée.

Dans le cadre de l'évaluation évolutive et des efforts de mise en œuvre en cours par les nombreux partenaires de la province, la théorie du changement continuera à être développée conjointement au fil du temps. De plus, bon nombre des éléments que nous avons inclus comme ressources et processus sont en cours, en partie parce que la Politique ne sera pas en vigueur avant l'automne 2020 et en raison du changement imprévisible et inhabituel au sein des systèmes résultant de la COVID-19 et des perturbations scolaires qui en découlent.

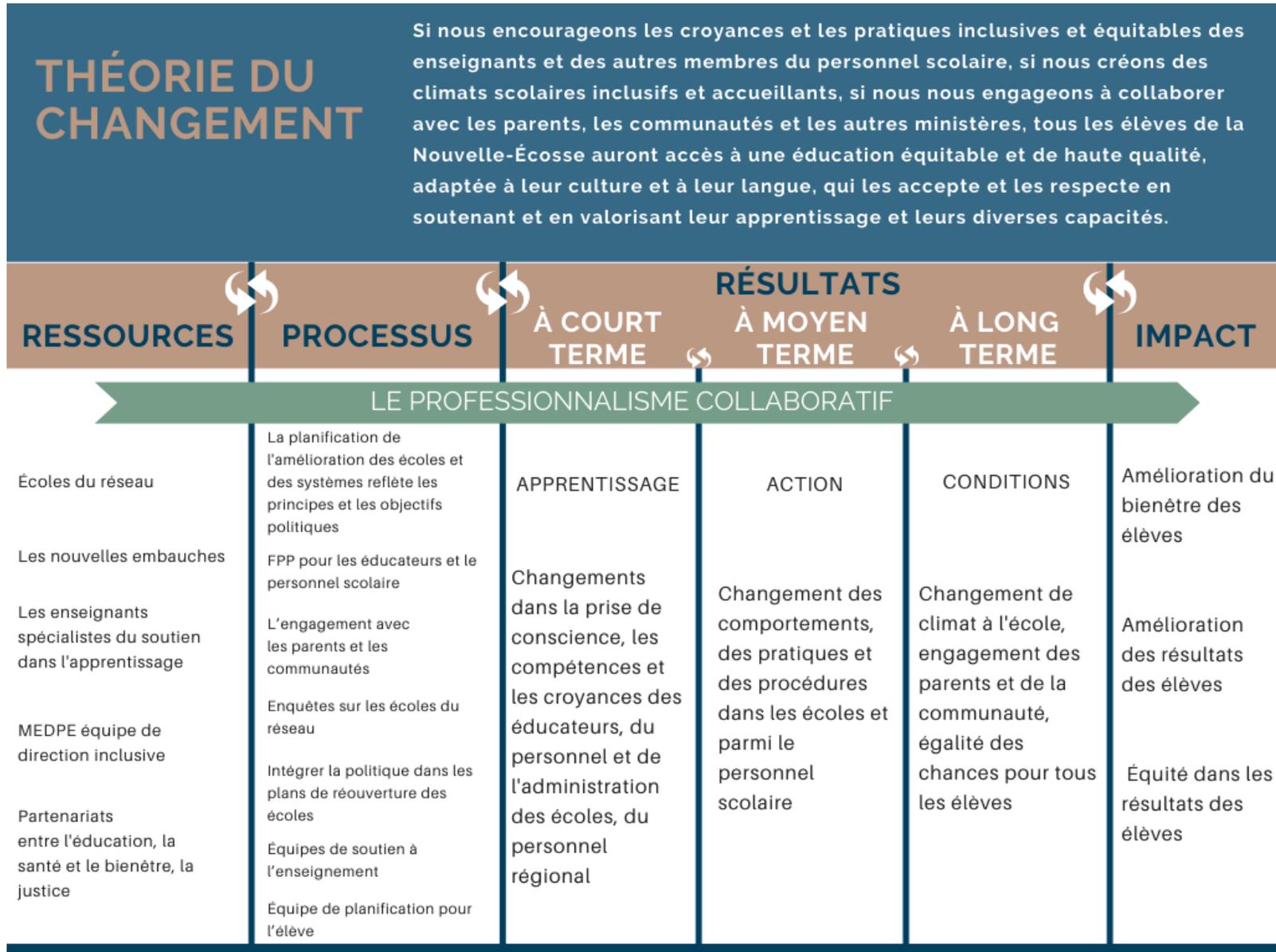


Figure 10. Projet de travail de la mise en œuvre la Politique sur l'éducation inclusive, à partir de la théorie du changement : étapes linéaires



Figure 11. Projet de travail de la mise en œuvre de la Politique sur l'éducation inclusive, à partir de la théorie du changement : étapes cycliques

En plus de la vision audacieuse nécessaire à la conception de politiques intelligentes, le cadre de l'OCDE souligne le besoin de *capacité* – le capital humain, social et décisionnel qui comprend le capital professionnel plus large, qui lui, permet réellement d'atteindre les objectifs politiques (Hargreaves et Fullan, 2012). Au cours de notre première année, nous avons pu observer des preuves considérables, particulièrement en ce qui a trait au capital humain et décisionnel – dans les exemples spécifiques liés aux FPP dans les domaines de la pédagogie sensible et adaptée à la culture (PSAC) et du soutien aux élèves atteints de troubles du spectre autistique (TSA), dans la perspicacité et l'expertise des conseillers et des coordonnateurs régionaux, et dans la compréhension exprimée des éléments théoriques et pratiques des SMSM. De nombreux exemples de partenariats étroits entre les régions, les universités offrant des programmes de formation à l'enseignement et d'études supérieures, et le MEDPE, y compris le réseau de recherche interuniversitaire, nous ont été décrits. Plusieurs participants ont décrit leur participation à des formations au niveau des études supérieures, particulièrement centrées sur l'enseignement ou le leadership en matière d'éducation inclusive, grâce au financement fourni par le MEDPE. Nous avons également noté un désir de continuer à renforcer cette capacité dans les candidatures de recherche collaborative en lien avec les écoles du réseau, et la reconnaissance des domaines de besoins liés à la PSAC, à la CUA, à l'enseignement différencié et à l'ASE.

Un grand nombre des exemples décrits par les participants décrivent le renforcement des capacités individuelles des individus – devenir plus compétent en participant à un atelier ou en suivant un ensemble de formations. La Politique a également suscité une réflexion et une certaine incertitude chez les participants auxquels nous avons parlé au sujet du passage à un renforcement des capacités qui inclut, entoure et soutient l'enseignant en classe, où le capital social est mis de l'avant et où le professionnalisme collaboratif est primordial.

Le professionnalisme collaboratif est défini comme la collaboration entre les enseignants et les autres éducateurs pour transformer l'enseignement et l'apprentissage, et ce, dans le but d'améliorer les résultats des élèves, qui sont nombreux et variés. Il est organisé de manière à s'appuyer sur des données probantes grâce à « une planification rigoureuse, un dialogue approfondi et parfois exigeant, un retour d'information franc mais constructif et une enquête collaborative continue » (Hargreaves et O'Connor, 2018, p. 4). Le professionnalisme collaboratif exige que le travail commun soit ancré dans la culture d'une école où les enseignants partagent la responsabilité des élèves et travaillent en collaboration au sein d'une communauté solidaire.

L'équipe de planification pour les élèves décrite dans la Politique est un exemple de collaboration visant à soutenir des élèves en particulier, comme le sont de nombreux cas spécifiques qui nous ont été décrits durant les FPP – en développant des compétences et une efficacité dans le soutien d'un enfant atteint du trouble du spectre de l'autisme (TSA), ou en répondant aux difficultés comportementales d'un autre élève.

L'équipe d'enseignants spécialistes du soutien dans l'apprentissage au sein des écoles est un exemple de structure de renforcement des capacités intégrées dans la Politique, qui a le potentiel d'établir un professionnalisme collaboratif parmi les enseignants. Elle est structurée de manière à se réunir fréquemment, à travailler en collaboration avec les enseignants et les enseignants spécialistes. Elle s'appuie sur des données probantes pour suivre et évaluer le succès du soutien et des interventions. Plusieurs participants ont exprimé une certaine confusion quant au mandat et aux processus guidant cette équipe, notamment en fonction du fait qu'ils avaient ou non des équipes similaires en place avant la mise en œuvre de la Politique sur l'éducation inclusive. Alors que la mise en œuvre de la Politique poursuit son développement, les équipes devraient envisager les moyens par lesquels les principes du

professionnalisme collaboratif peuvent contribuer à leur planification, y compris le développement des mentalités et des compétences requises pour collaborer efficacement, de manière approfondie et ciblée.

Les projets de recherche collaborative soutenus par les écoles du réseau constituent un autre moyen de renforcer les capacités des enseignants et de développer un professionnalisme collaboratif. Les FPP ont été classées comme le deuxième axe d'intervention le plus fréquent et elles ont été de loin la ressource la plus fréquente, le temps de planification de la collaboration étant un aspect fortement recommandé. Les clubs de lecture, les études collectives d'une leçon (« *lesson studies* »), le coenseignement et l'utilisation de « murs de données », dans certains cas avec le soutien de coaches ou de conseillers régionaux, ont été soulevés en tant que soutien et structures visant à faciliter le changement dans la pratique des enseignants.

Au fur et à mesure que les projets du réseau évoluent, les participants devraient être guidés pour être plus précis, plus détaillés et pour réfléchir explicitement à ce qu'ils cherchent à accomplir par le biais d'un professionnalisme collaboratif en particulier, plutôt que par une activité collaborative en général. Cela signifie qu'il faut prêter attention à la solidarité ainsi qu'à la solidité des pratiques de collaboration et à leur interrelation.

Comment la *solidarité* sera-t-elle établie en assurant et en maintenant une grande confiance entre les enseignants et les administrateurs qui ont un bref historique d'appartenance à différentes organisations professionnelles? Quelles stratégies de développement du leadership et d'encadrement peuvent être mises en place pour permettre d'établir délibérément la confiance dans le cadre de cultures scolaires collaboratives? Comment éviter que des cloisonnements ne se produisent entre des enseignants ayant respectivement des points forts, des intérêts et des spécialisations dans le domaine du bien-être et de la réussite des élèves, ou entre des enseignants occupant des fonctions diverses et des aide-enseignants qui apportent un soutien aux élèves vulnérables, par exemple?

Quels sont les protocoles, procédures et autres outils qui seront utilisés et mis au point dans le but de susciter des conversations stimulantes mais respectueuses, et qui présentent un degré élevé de spécificité pour attirer l'attention sur les domaines d'intervention et de mise en œuvre qui sont négligés ou qui ne sont pas respectés, et leur faire face? Et qu'en est-il des élèves LGBTQ2 dont les besoins ne sont pas apparus dans les discussions avec les enseignants dans la même mesure que les besoins des autres groupes marginalisés?

Le professionnalisme collaboratif n'est pas synonyme de collaboration en soi. La prochaine étape des FPP pour les enseignants, les administrateurs et les autres membres du personnel consiste à créer et à maintenir des structures solides de professionnalisme collaboratif qui permettront d'obtenir les résultats escomptés de la mise en œuvre de la Politique sur l'éducation inclusive.

Le dernier aspect de la conception de politiques intelligentes concerne les **outils politiques**, c'est-à-dire les nombreux leviers mis en place pour atteindre les objectifs de la Politique. C'est ce qui vient à l'esprit de la plupart des enseignants du système lorsque le terme « politique » leur est présenté et, en tant que tel, suscite la réaction la plus forte, qu'elle soit positive, négative ou quelque part entre ces deux pôles.

La Politique fut présentée à divers groupes dans un effort de sensibilisation à l'été et l'automne 2019. Il s'agissait notamment des équipes de direction régionales, du Comité consultatif provincial sur l'éducation (CCPE ou PACE), des universités qui proposent des programmes de formation des

enseignants et d'enseignement supérieur, de certains comités scolaires consultatifs (School Advisory Councils, SACs, etc.) ainsi que de nombreux groupes et comités consultatifs aux niveaux provincial et régional. Des FPP de deuxième et de troisième génération ont également eu lieu dans les régions alors que le personnel régional a exposé et exploré la Politique lors de réunions de directeurs et de directeurs adjoints, où les participants ont interprété la Politique pour leur contexte local et ont transmis le message aux chefs de service et au personnel des écoles qui n'avaient peut-être pas participé au processus de consultation avant la publication de la Politique.

Les projets des écoles du réseau, développés par des équipes de recherche collaborative, sont un outil que nous avons analysé en détail. Les réseaux, qui ont été et seront développés et financés, offrent la possibilité de tirer parti de l'expertise approfondie en matière d'éducation inclusive qui est présente dans certaines régions – parmi les enseignants en salle de classe, les enseignants des centres de ressources et d'apprentissage, les employés de soutien aux élèves afro-néoécossais et mi'kmaq, les aides-enseignants, les praticiens en soins aux enfants et adolescents, les employés de soutien à l'assiduité, les directeurs, le personnel régional et autres. Le processus de recherche collaborative consistant à poser des questions, à élaborer des théories d'action, à déterminer les mesures à prendre, ainsi qu'à recueillir et à analyser des preuves pour évaluer les retombées (Donohoo, 2013) est au cœur des projets de réseaux d'écoles.

L'engagement dans la recherche collaborative comme les FPP a fait l'objet de recherches approfondies au cours des vingt dernières années, car les conceptualisations de l'enseignement ont adopté « une prise de décision contextualisée qui sert de canevas aux principes et pratiques pédagogiques pour répondre au mieux aux besoins des élèves » (Butler et Schnellert, 2012). La recherche collaborative reflète également une compréhension croissante de la nature commune des problèmes relatifs à la pratique et situe les enseignants en tant qu'apprenants qui participent activement à la production et à la diffusion des connaissances au sein d'une culture de recherche scolaire et systémique (DeLuca *et al.*, 2015; Donohoo, 2013). Les avantages d'une recherche collaborative consistent notamment en le développement des compétences, des connaissances et de l'efficacité pédagogiques, en la possibilité pour les enseignants de diriger et en la cohérence entre les objectifs d'amélioration de l'école, de même que les FPP et les besoins des élèves et des enseignants (Butler, Schnellert et MacNeil, 2015; DeLuca *et al.*, 2017; Harris, Jones et Huffman, 2017). La mobilisation du capital social (Leana et Pil, 2006) d'un groupe impliqué dans une recherche, et de communautés plus larges par le biais de réseaux, peut également améliorer l'efficacité collective des enseignants, dont Hattie (2017) estime qu'elle a un impact plus important sur la réussite des élèves que tout autre facteur mesuré. Cependant, le simple fait de réunir les enseignants pour répondre à un besoin perçu ne suffit pas à constituer une recherche collaborative. Il en va de même pour les structures et les processus tels que les équipes de données qui convoquent les enseignants pour travailler à l'accomplissement d'une tâche sans nécessairement s'occuper des relations ainsi que du niveau de confiance et de soutien mutuel entre les membres de l'équipe. La recherche collaborative doit avoir un objectif commun et explicite centré sur l'apprentissage des élèves, avec un engagement de la part des enseignants, une structure opérationnelle claire, des données permettant de saisir l'étendue de l'apprentissage des élèves et un soutien organisationnel et culturel (DeLuca, Bolden et Chan 2017; Harris et Jones, 2017).

Dans le cas de la Nouvelle-Écosse, le potentiel des projets des écoles du réseau dépend du processus de recherche collaborative ainsi que de la structure plus large du réseau qui permettra au capital professionnel de se développer et d'être partagé dans toute la province afin que les élèves en bénéficient. Le financement fourni par le MEDPE pour soutenir les équipes de recherche collaborative reflète le soutien organisationnel, la plupart des équipes ont demandé un financement pour rémunérer

le temps de libération des enseignants ou pour des possibilités de FPP spécifiques. Au-delà du financement des écoles du réseau, certaines régions et écoles prévoient déjà des périodes afin que les enseignants puissent collaborer régulièrement. Une étude de DeLuca *et al.* (2015) a résumé les points de vue des enseignants concernant les ressources qui soutiennent les activités de recherche collaborative. Les enseignants apprécient surtout le temps libre, l'utilisation de processus fondés sur des preuves et liés à l'examen des travaux des élèves, et la disponibilité de conseillers et d'accompagnateurs pour les aider. Il est donc nécessaire de soutenir et d'orienter les équipes de recherche collaborative, sous forme d'encadrement sur les pratiques inclusives et les composantes des phases de recherche collaborative, ainsi que de maintenir le financement pour soutenir le temps partagé dans la journée, et ce, afin de garantir que leurs objectifs puissent être atteints. Il est également important de noter que, bien qu'il soit crucial, le temps consacré à la collaboration n'est pas suffisant pour qu'elle soit efficace, car « le leadership doit également encourager, engager et responsabiliser les enseignants dans la quête de la collaboration » (Hargreaves, 2019, p. 618).

Il fut intéressant de constater que les candidatures des écoles du réseau étaient davantage orientées vers des recherches portant sur le bien-être par rapport aux résultats des élèves. Comme mentionné précédemment, le bien-être et la réussite sont toutefois étroitement liés (Hargreaves et Shirley, 2018). La Politique stipule clairement que le bien-être et la réussite vont de pair. En mettant sur pied les recherches collaboratives et en concevant les réseaux, les dirigeants et les équipes du système doivent être vigilants quant aux risques de travail en silos, et ils doivent chercher à intégrer le bien-être et la réussite dans des stratégies et des récits de mise en œuvre clairs.

D'autres outils politiques comprennent le développement d'un site Web sur l'éducation inclusive, des guides pratiques spécifiquement liés aux SMSM, des outils de réflexion liés à l'équité pendant les fermetures liées à la COVID-19 et de plusieurs sessions de FPP offertes dans les régions ou à l'échelle provinciale, dans le cadre de conférences ou d'opportunités développées au niveau régional. Nous avons pu observer comment les guides pratiques de la SMSM furent utilisés pour inciter les participants à organiser des discussions au sein des régions et promouvoir une réflexion précoce sur la mise en œuvre de la Politique. La technologie assistée et accessible, de même que la planification et les ressources, sont des outils politiques particulièrement importants, car les élèves ont commencé à apprendre à distance en raison des restrictions de la COVID-19 (Whitley, 2020). Certains comités scolaires consultatifs ont également pris part à des FPP liés à la Politique. Cet outil implique explicitement les parents et la communauté dans le processus de mise en œuvre.

Certains outils identifiés par les parties prenantes existaient avant la Politique (par exemple, les modules de FPP en ligne liés au TSA) et ne reflètent pas nécessairement l'évolution vers un soutien direct aux enseignants plutôt qu'aux élèves, vers la primauté des pratiques de Niveau 1 par rapport aux pratiques de Niveau 2 et 3, et vers un nouveau registre ou vocabulaire d'« équipes de soutien à l'enseignement » et d'« enseignants spécialistes du soutien dans l'apprentissage ». À cet égard, une boîte à outils cohérente nécessite non seulement l'ajout de nouveaux outils, mais aussi la révision ou l'abandon des anciens qui ne sont plus appropriés ou utiles. La cohérence entre les outils et la Politique est essentielle si l'on veut faciliter leur mise en œuvre.

L'adoption du modèle pyramidal, une approche à plusieurs niveaux visant à soutenir le développement social, émotionnel et comportemental des jeunes enfants dans les établissements de la prématernelle, peut également être considérée comme un outil politique, bien qu'il soit davantage axé sur l'apprentissage précoce. Le modèle reflète des éléments du SMSM et met également l'accent sur le rôle clé des « *coachs* » ou accompagnateurs de l'inclusion pour soutenir les éducateurs – d'une manière

similaire au rôle de l'enseignant spécialiste du soutien dans l'apprentissage, tel que décrit dans la Politique. Les expériences et les apprentissages des personnes impliquées dans la mise en œuvre et l'évaluation du modèle pyramidal en Nouvelle-Écosse sont des sources importantes dont il faut s'inspirer, comme le système P-12 envisage la mise en œuvre de la Politique.

Un outil potentiel qui n'a pas encore été adopté de façon cohérente est un indice d'inclusion, ou un ensemble d'indicateurs qui reflètent les progrès ou les changements dans les mesures qui recueillent les résultats. Par exemple, compte tenu de la théorie du changement, on pourrait s'attendre à ce que le nombre d'élèves recevant des services au Niveau 1 augmente à mesure que les enseignants ainsi que les autres professionnels et personnels de soutien adoptent un modèle collaboratif et inclusif de soutien à l'égard des enseignants et des élèves. L'équipe de conception a établi une liste d'indicateurs possibles (Annexe B) qui pourraient être inclus dans un tel indice et qui pourraient saisir les progrès à court, moyen et long termes afin d'aider à orienter la mise en œuvre.

Notre identification des outils politiques est remise en question par la nature globale de la Politique sur l'éducation inclusive. Au cours de notre première année, nous avons entendu à maintes reprises que l'éducation inclusive « est le travail » et qu'elle doit être reflétée dans toutes les initiatives, réunions, FPP, etc. Cette contribution est un outil politique en soi – elle tisse et répète les messages clés liés à la Politique afin de renforcer la cohérence et de transmettre un sentiment d'importance. Il sera important d'aller de l'avant pour avoir une idée claire et partagée des outils politiques utilisés implicitement et explicitement afin d'identifier des leviers de mise en œuvre efficaces. Cela permettra d'évaluer, par, du et avec le système, si et comment les objectifs de la Politique ont été atteints, et où les efforts en cours devraient être le mieux concentrés. Il est important d'être capable d'indiquer un outil politique et d'avoir des idées concrètes sur les indicateurs qui reflèteraient son impact.

L'engagement inclusif des parties prenantes

Nos résultats montrent des preuves de **l'engagement inclusif des parties prenantes**, qui consiste en la communication, l'implication et la transparence. Lors de nos discussions et entretiens avec le personnel des écoles et des régions ainsi qu'avec les responsables du système, nous avons entendu de nombreux exemples de la manière dont ils ont été étroitement ou indirectement impliqués dans l'élaboration de la Politique. Peu d'entre eux ont été surpris par la version finale, et plusieurs ont constaté que leurs points de vue et leurs rétroactions étaient directement pris en considération. Nous avons également constaté des efforts d'engagement avec les parties prenantes, au sein de multiples groupes consultatifs et de réunions régulières où les outils de mise en œuvre des politiques sont présentés pour être discutés et modifiés au besoin. Il s'agit notamment de groupes ou de réunions auxquels participent des enseignants, des directeurs d'école, des directeurs de programmes et de services aux élèves, et bien d'autres encore.

Nos premières discussions avec les enseignants et les directeurs d'école dans les régions suggèrent que la stratégie de communication et d'engagement rejoint visiblement certains mais moins d'autres. La diffusion et l'adoption plus profondes des messages nécessiteront des efforts continus dans ce domaine. Cet engagement gagnerait également à prendre en considération les façons dont les personnes occupant différents rôles sont rassemblées pour éviter de perpétuer les cloisonnements – par exemple, le personnel des programmes, le personnel des services aux élèves, le personnel chargé de l'équité, etc. Fullan et Gallagher (2020) décrivent la nécessité de décentraliser l'apprentissage pour remédier à ce type de cloisonnement qui se produit souvent à l'intérieur et à travers les différents niveaux des

systèmes éducatifs. Il est important d'avoir une communication de même qu'une interaction solides et fréquentes entre les personnes clés « au sommet » qui représentent un éventail de rôles qui se rassemblent dans ce que le professeur de commerce, John Kotter (1996), appelle une coalition directrice, « donnant un message cohérent et atteignant une plus grande cohérence interne et externe » (p. 37).

Le troisième facteur, la transparence, gagnera également à être mieux ciblé lors de la mise en œuvre. À certains niveaux, en particulier au niveau régional, on a pu constater une définition claire des rôles, une raison d'être et une compréhension commune des responsabilités. Du coup, de nombreux participants ont fait part de leurs préoccupations concernant la responsabilité et la nécessité d'avoir une idée concrète de ce que l'on attend des gestionnaires, des directeurs et des enseignants en septembre 2020.

Un contexte favorable

Le dernier aspect du cadre de l'OCDE est un **contexte favorable**. Une partie de ce contexte concerne les institutions, ce qui inclut les normes d'enseignement et les conventions collectives, ainsi que le niveau de confiance qui existe entre, par exemple, les syndicats d'enseignants et le gouvernement. Nos résultats reflètent l'interprétation de nombreux dirigeants, soit la nécessité d'assurer la cohérence entre la politique, les normes d'enseignement et l'évaluation des performances des nouveaux enseignants. Ce travail est en cours et sera essentiel à la mise en œuvre de la Politique.

Un contexte favorable assure également la cohérence entre les politiques et les autres initiatives. Les efforts déployés pour assurer la cohérence entre la Politique et les nouvelles initiatives, telles que la politique d'évaluation et le renouvellement des programmes d'études des 7^e et 8^e années, nous ont été décrits par les dirigeants du système. Cependant, alors que la Politique sur l'éducation inclusive entre en vigueur en septembre 2020, la Politique en matière d'éducation spéciale se poursuit en parallèle, avec des projets de révision à un certain moment dans le futur. Cette Politique contient le processus de planification des programmes en huit étapes, auquel les parties prenantes ont fait référence à de nombreuses reprises. Certains ont exprimé une certaine confusion quant à la coexistence de ces deux politiques et processus, à savoir si la Politique sur l'éducation inclusive et le modèle SMSM remplacerait ou non l'ancienne politique et l'ancien processus et, si oui, quels sont les délais prévus pour cela. La clarté pour les enseignants, les responsables du système et les parents devrait être une priorité à mesure que la mise en œuvre de la Politique progresse.

Nous avons constaté dans les candidatures des écoles du réseau que l'accent mis sur l'élaboration de pratiques de Niveau 1 basées sur les besoins des élèves afro-néoécossais, mi'kmaq et des élèves s'identifiant comme LGBTQ2+ était limité. Cela peut en partie témoigner du lien qui persiste entre l'éducation inclusive et les services aux élèves ou les élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux, comme le montrent les données de la Nouvelle-Écosse et les systèmes internationaux.

La cohérence entre la Politique sur l'éducation inclusive, le Cadre stratégique pour l'éducation afro-néoécossaise (« *African Nova Scotian Education Framework* »), la Politique en matière d'équité raciale (« *Racial Equity Policy* »), le Cadre pour l'enseignement des questions liées aux traités (« *Treaty Education Framework* »), la Politique sur l'assiduité et la participation des élèves (« *Student Attendance and Engagement Policy* »), Ensemble, nous pouvons (« *Together We Can* ») (stratégie de santé mentale et de lutte contre les dépendances), l'Initiative sur les écarts de performance (« *Achievement Gap Initiative* »), les Lignes directrices pour le soutien aux élèves transgenres et non conformes au genre

(« *Guidelines for Supporting Transgender and Gender-nonconforming Students* »), les efforts axés sur la lutte contre le racisme noir (« *Anti-Black Racism* ») et d'autres cadres et politiques connexes est absolument essentielle dans les stratégies de communication et les possibilités de FPP.

Nos analyses des candidatures des écoles du réseau et des recherches collaboratives proposées ont également révélé une dissociation fréquente entre le bien-être et la réussite en tant que priorités, politiques et pratiques. Un travail considérable doit également être effectué pour intégrer et relier ces priorités respectives.

La répartition des ressources a également contribué à la création d'un contexte favorable. Des annonces publiques en Nouvelle-Écosse ont décrit les investissements dans les nouvelles embauches pour soutenir la mise en œuvre de la Politique sur l'éducation inclusive. Le résultat de ce financement, notamment l'augmentation du nombre de psychologues scolaires, d'orthophonistes, d'animateurs ÉcolesPlus, de personnel de soutien aux élèves afro-néoécossais et mi'kmaq, et l'ajout du nouveau rôle de praticiens en soins aux enfants et aux jeunes (PSEA) (« *Child and Youth Care Practitioners* »), a été jugé utile par les parties prenantes. Quelques personnes au niveau régional ont donné des exemples de la manière dont les descriptions de rôle des nouveaux postes ont été délibérément élaborées pour s'intégrer dans le modèle SMSM et en relation avec la Politique au sens large. D'autres postes ont été ajoutés aux ressources disponibles au sein des réseaux et, bien qu'ils soient considérés comme apportant le soutien nécessaire aux enseignants et aux élèves, ils ne reflètent pas toujours la Politique.

Les ressources liées à un contexte favorable comprennent également le calendrier et le rythme. L'année scolaire 2019-2020 a été interrompue de façon extraordinaire avec l'avènement de la COVID-19 et la fermeture des écoles à la mi-mars 2020, l'enseignement à distance s'étant déroulé entre début avril et début juin. La mise en œuvre de la Politique dans son intégralité était prévue pour septembre 2020, alors qu'elle a été publiée pour la première fois en août 2019. Les activités menées jusqu'à présent comprennent des efforts visant à préparer le système à cette mise en œuvre. De nombreux acteurs impliqués dans notre évaluation évolutive ont suggéré des changements dans le calendrier de la Politique – certains soutenant une approche plus échelonnée avec certains éléments mis en place sur des mois, voire des années, à mesure que le système évolue et développe ses capacités. Le temps alloué pour la mise en œuvre complète de la Politique dans ce contexte et dans tous les autres devrait être considéré soigneusement.

Recommandations

À partir de notre analyse et de nos conclusions, nous formulons sept recommandations concernant la forme et l'orientation de la mise en œuvre de la Politique sur l'éducation pour l'inclusion. Nous reconnaissons que certaines d'entre elles ne seront peut-être pas appliquées immédiatement ou devront être planifiées dans le cadre actuel de la nature exceptionnellement complexe de l'enseignement, de l'apprentissage et de la direction pendant la pandémie de la COVID-19.

1) Articuler et élaborer des pratiques spécifiques influentes du professionnalisme collaboratif

Étant donné l'évolution vers une plus grande collaboration requise par la Politique et la nécessité de renforcer les capacités identifiées dans l'ensemble du système, les plans de mise en œuvre doivent refléter une attention particulière aux moyens de développer et de maintenir le professionnalisme de la collaboration. Il existe de nombreux exemples de pratiques et de processus en place à travers la Nouvelle-Écosse qui favorisent le professionnalisme collaboratif, notamment les projets de recherche collaborative, les « *book and lesson studies* », l'utilisation de murs de données et les communautés de FPP en milieu scolaire.

Il y a également des accompagnateurs (ou « *coachs* ») dans l'ensemble du système éducatif de la Nouvelle-Écosse, qui guident le travail des enseignants et des administrateurs du système de la maternelle à la 12^e année dans des domaines tels que la littératie, les mathématiques et la technologie, et d'autres qui soutiennent la mise en œuvre du modèle pyramidal dans les établissements préscolaires et les garderies agréées. Il existe de plus des conseillers en services aux élèves très compétents, dont certains soutiennent l'apprentissage lié à l'inclusion des équipes scolaires par le biais de l'encadrement. L'encadrement (ou « *coaching* ») est une caractéristique très influente du professionnalisme collaboratif (Kraft, Blazar et Hogan, 2018). La Nouvelle-Écosse possédant déjà une expertise importante dans ce domaine, nous recommandons qu'une partie de cette expertise soit ciblée pour soutenir le travail de mise en œuvre de la Politique dans les écoles et les salles de classe, notamment en ce qui concerne l'élaboration de nouvelles stratégies d'enseignement et d'apprentissage dans des salles de classe entièrement inclusives.

Les accompagnateurs peuvent aider les écoles du réseau à collaborer efficacement et à mettre en œuvre des plans de recherche. Ils peuvent également travailler avec les familles des écoles sur les domaines clés identifiés dans les plans d'amélioration des écoles et du système, et ils peuvent travailler avec des enseignants individuels de même que des équipes de soutien pédagogique pour modifier les pratiques de Niveau 1. Des FPP portant spécifiquement sur l'expertise et les pratiques d'accompagnement devraient être fournis à ces personnes. Une description de rôle devrait également être élaborée pour les accompagnateurs qui sont déjà en fonction et pour les nouveaux accompagnateurs qui seront responsables de soutenir la mise en œuvre de la Politique.

2) Concevoir un système de réseautage propre à la Politique qui permettrait le partage des connaissances et des pratiques professionnelles

Une fois que les écoles du réseau auront diffusé leurs demandes de collaboration, l'étape suivante consistera à les mettre en relation pour un apprentissage et un soutien mutuels dans les réseaux promis et prévus. Il ne sera toutefois pas automatiquement évident de déterminer la ou les meilleures façons de procéder. La conception des réseaux doit être choisie sur la base de leur compatibilité avec les

objectifs que les réseaux sont censés promouvoir et selon le contexte dans lequel ils sont censés fonctionner. Il est donc important de développer et d'exploiter la connaissance des différentes conceptions de réseau avant de choisir et de construire celle qui est la mieux adaptée à la Politique et au(x) contexte(s).

Un modèle que certains enseignants de la Nouvelle-Écosse connaissent bien a été diffusé par la *Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching* de l'Université de Stanford. Cette fondation jouit d'une réputation très respectée dans le domaine de la science de l'amélioration, avec pour objectif de créer des équipes spécifiques pour identifier et résoudre des problèmes d'amélioration précis et mesurables dans un délai de 90 jours (Bryk, 2015). Cette stratégie était peut-être appropriée pour un environnement américain de tests à enjeux élevés et d'améliorations basées sur des données, visant des résultats à court terme, mais elle peut être moins adaptée aux environnements plus professionnels et plus holistiques en matière d'éducation, qui sont plus typiques de la Nouvelle-Écosse en particulier et du Canada en général. La présidence de la Fondation est également en transition, de sorte que le soutien et les capacités de ce réseau particulier pourraient devenir moins efficaces.

Un deuxième réseau, *New Pedagogies for Deep Learning* (2019), établi en Ontario, comprend un groupe d'écoles à Halifax dans le cadre d'un vaste réseau impliquant plus de 1 000 écoles dans plusieurs pays. Les écoles impliquées dans ce réseau paient une cotisation qui leur donne accès à des ressources, dans le cadre d'une structure conceptuelle préétablie d'apprentissage profond qui offre une conférence annuelle aux participants, de même que des options de FPP supplémentaires ciblées pour des groupes d'écoles particuliers. Ce réseau, ainsi que tout autre réseau préétabli, peut convenir à des sous-réseaux d'écoles de la Nouvelle-Écosse, mais est moins bien adapté à la conception de réseau. Ils ont des objectifs différents de ceux de la Politique ainsi qu'une structure préétablie et un système de fonctionnement financier qui peuvent être difficiles à adapter dans le contexte provincial.

L'ampleur et le caractère inclusif de la Politique exigent plutôt un réseau conçu par les parties prenantes, qui se donne les moyens de se prendre en charge professionnellement. Dans son livre, *Inclusive Leadership*, Ryan (2006) soutient qu'une politique conçue pour créer l'inclusion pour les élèves devrait intégrer l'inclusion comme principe de conception et de développement chez les adultes qui en sont responsables. L'imposition d'une politique d'éducation inclusive serait donc une contradiction, dans les termes.

Nous joignons à ce rapport un modèle de réseau de FPP possible que le MEDPE pourrait considérer (Annexe C). D'autres pourraient également être retenus. Il s'agit de sélectionner ou de créer un cadre de conception qui soutienne une collaboration planifiée et ciblée, y compris des considérations de leadership, qui est nécessaire pour que les réseaux soient perçus et vécus comme étant efficaces, inclusifs et engageants pour les enseignants et les élèves. De nombreux moyens virtuels de communication ont été développés lors des fermetures d'écoles liées à la COVID-19; il convient désormais de les prendre en considération et de les exploiter pour planifier les réseaux au-delà de la pandémie, compte tenu notamment de l'étendue géographique et de l'éloignement rural qui caractérisent de nombreuses régions de la province.

3) Créer un groupe-pilote inclusif pour réduire le risque de travailler en silos lors de la planification de la mise en œuvre de la Politique

La nécessité d'une responsabilité partagée de la Politique, et d'une cohérence entre les initiatives, les politiques et les programmes, a été soulevée à de nombreuses reprises par les participants. La mise en

œuvre continue devrait être planifiée, suivie et révisée par un groupe-pilote collaboratif (coalition de pilotage) avec une représentation des principaux secteurs et niveaux au sein du MEDPE. Ce groupe devrait comprendre des représentants des programmes (littératie et numératie), des innovations (technologie), des services aux élèves et de l'équité, des services aux Afro-néoécossais et aux Mi'kmaq, de la communauté LGBTQ2, de la représentation de la classe ouvrière et des milieux très pauvres, et d'autres secteurs clés, ainsi que de l'équipe d'évaluation. En l'occurrence, l'engagement envers les politiques de représentation ne doit pas conduire à la mise en place de processus administratifs lourds qui entravent la mise en œuvre effective de la Politique plutôt que de la faire progresser. Nous recommandons donc également qu'un petit groupe de travail de moins d'une demi-douzaine de membres soit créé au sein de ce groupe pour entreprendre une grande partie du travail et mener une réflexion considérable, mais en se référant constamment aux intérêts et aux perspectives du groupe-pilote.

4) Créer un groupe-élèves d'évaluation et de consultation afin de fournir une rétroaction quant aux expériences d'impact des politiques.

La collaboration *avec* les élèves, et pas seulement *pour* les élèves, est un élément clé du professionnalisme collaboratif (Hargreaves et O'Connor, 2018). Elle est également essentielle pour concevoir un processus d'élaboration et de mise en œuvre de politiques entièrement inclusives. Un groupe-élèves de consultation accessible et bien représentatif permettra aux responsables de la mise en œuvre de la Politique de mieux connaître l'impact de la Politique au niveau de l'école et de la classe, et de pouvoir suivre et gérer les progrès dans le temps.

5) Développer et articuler davantage la théorie du changement

De nombreuses théories du changement guident explicitement et implicitement le travail de mise en œuvre. Le cadre de mise en œuvre des politiques de l'OCDE souligne le rôle clé qu'une théorie du changement clairement définie et bien comprise joue pour guider le travail de mise en œuvre. Une théorie du changement doit être élaborée conjointement et communiquée clairement par le biais d'un discours convaincant et cohérent afin de garantir une orientation claire et un suivi de la mise en œuvre au cours des prochaines années. Nous avons rédigé une telle théorie qui sous-tend la mise en œuvre de la Politique afin de stimuler l'engagement et de promouvoir son développement continu.

6) Publier les rapports d'évaluation du projet ainsi que les réponses du MEDPE

Nous recommandons que nos rétroactions et rapports d'évaluation soient rendus publics, ainsi qu'une réponse du MEDPE décrivant la manière dont les recommandations sont déjà ou seront prises en considération dans la planification de la mise en œuvre des politiques à court et à long termes. La réponse peut également inclure toute recommandation non acceptée ou non acceptée pour le moment – pour des raisons telles que les priorités en matière de ressources ou la pandémie de la COVID-19. Cela dit, un membre de notre équipe fait partie d'une équipe de conseillers pédagogiques auprès du gouvernement écossais où un tel processus de transparence publique a renforcé la responsabilité de tous les participants et a été un outil essentiel pour renforcer la confiance du public dans le programme de réforme évolutif du gouvernement et sa mise en œuvre.

7) Envisager d'utiliser la Politique sur l'éducation inclusive pour orienter la réponse de la province en matière d'éducation dans le cadre de la COVID-19

La planification pour l'année scolaire 2020-2021 et au-delà est nécessairement fortement centrée sur les processus et les procédures qui permettront aux élèves d'accéder à leur éducation dans le cadre des directives de la santé publique. Les questions d'inclusion et d'équité n'ont cependant pas perdu leur importance. Les difficultés ont en fait été amplifiées pour les élèves qui n'ont pas accès à la technologie, pour les élèves qui ont dû être hébergés dans des environnements familiaux à risque et pour ceux qui, comme les élèves ayant divers besoins éducatifs spéciaux, dépendent de leur école pour obtenir toute une gamme de services de soutien. Un rapport récent de l'OCDE décrit comment « globalement, la crise est un test de stress qui met à l'épreuve la résilience et l'équité des systèmes éducatifs » (2020, p. 3).

Des exemples de la manière dont le MEDPE a abordé les problèmes d'équité sont apparus dans la réponse à la COVID-19, notamment les trousseaux d'apprentissage à domicile pour les élèves de la maternelle à la neuvième année, distribués dans de nombreux foyers d'élèves, en reconnaissance de l'absence d'accès à Internet dans de nombreuses régions de la province. Le personnel des écoles s'est engagé dans une réflexion guidée par un cadre du MEDPE qui a suscité une attention particulière quant à la manière dont les occasions et les obstacles sont apparus lors de la fermeture des écoles pour les élèves généralement marginalisés et mal desservis. La technologie a été exploitée de diverses manières nouvelles pour permettre des connexions virtuelles entre les élèves et le personnel de l'école et des régions (par exemple, les professionnels de la santé mentale, les orthophonistes).

Le MEDPE devrait continuer à explorer les moyens par lesquels la Politique peut éclairer la planification en termes d'accès des élèves et des familles à l'apprentissage, d'inclusion, de bien-être et d'expression des élèves, de reflet des principes de la CUA et de la PSAC dans les offres virtuelles et dans les écoles, et d'une gamme de prestations de services basées sur les besoins des élèves dans un cadre SMSM. Pour les enseignants, il est essentiel de pouvoir collaborer de manière significative et productive pour développer et partager des moyens de répondre à leurs propres besoins ainsi qu'à ceux des élèves et des familles dans le cadre des restrictions de la COVID-19.

Ces recommandations contribuant à orienter le travail de mise en œuvre en cours, nous pouvons commencer à définir les moyens par lesquels la vision de l'éducation inclusive aboutira à des pratiques inclusives dans l'ensemble du système.

Pour aller de l'avant

En nous appuyant sur nos analyses, les retombées et les résultats principaux, nous concluons avec notre représentation du changement de système inclusif en Nouvelle-Écosse. Ce chiffre comprend un certain nombre d'éléments interdépendants qui travaillent ensemble à différents niveaux pour faire évoluer le système vers un développement durable et généralisé de pratiques inclusives.

Les éléments au sein des anneaux comprennent un grand nombre des outils politiques actuels décrits dans notre analyse ainsi que ceux découlant de nos recommandations. Ainsi, le graphique reflète à la fois les efforts actuels en cours et éclaire la voie à suivre.

En commençant par l'anneau extérieur, nous reconnaissons la vision profonde et partagée de l'éducation inclusive qui se reflète dans la Politique, parallèlement à l'engagement professionnel et familial/communautaire qui encadre le développement de pratiques inclusives.

Ces éléments de niveau élevé sont nécessaires pour permettre des actions ayant un impact plus immédiat. Les voix des élèves, des familles et des communautés sont essentielles pour informer la mise en œuvre de la Politique et seront au premier plan de la prochaine phase de l'évaluation.

Le deuxième anneau comprend les huit principes explicites découlant de la vision qui guide la Politique. Ces principes, associés aux efforts visant à renforcer les compétences des enseignants, à financer de nouveaux postes et à développer le modèle SMSM grâce à un professionnalisme collaboratif, rapprochent le système du noyau. Ces éléments, à leur tour, orientent et propulsent le travail de l'évaluation évolutive, de l'équipe de conception et du groupe-pilote inclusif proposé, qui sont tous étroitement liés.

Le rôle essentiel du leadership régional dans la mise en œuvre de l'inclusion est également essentiel dans ce troisième volet, tout comme la conception des écoles du réseau et les efforts de communication plus larges entre le MEDPE et les régions.

Finalement, l'anneau le plus proche du noyau contient les éléments les plus proximaux et ayant un impact immédiat sur la vision du système de changement. Il s'agit notamment de la stratégie de partage et de circulation du réseau, du coaching d'inclusion, des FPP qui sont collaboratifs et intégrés à travers les rôles et le contenu, des FPP pour que les responsables du système puissent soutenir et guider au

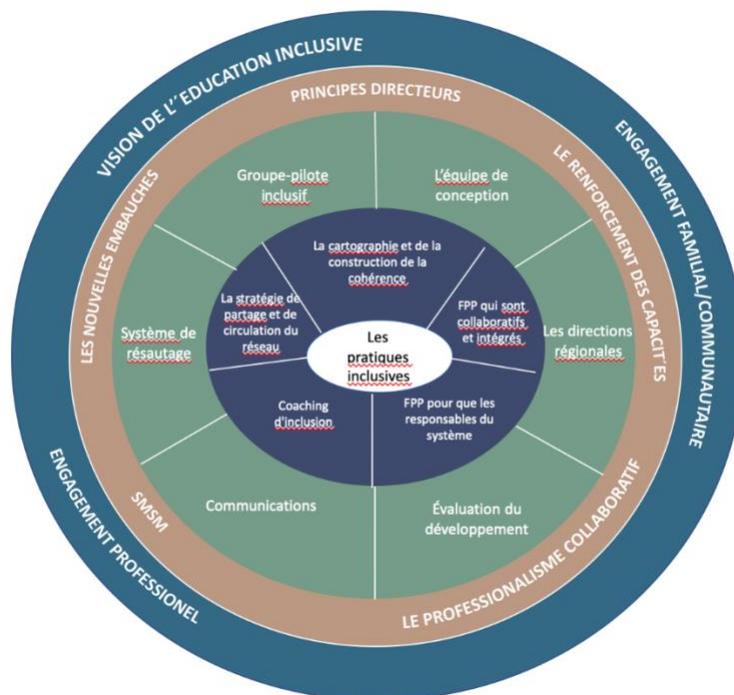


Figure 32. Vision du changement de système de la Politique sur l'éducation inclusive de la Nouvelle-Écosse

mieux la mise en œuvre dans leurs contextes, ainsi que de la cartographie et de la construction de la cohérence entre les politiques et les initiatives.

Les éléments inclus dans cette figure ne sont pas exhaustifs – de nouveaux éléments peuvent être ajoutés, et d'autres supprimés ou modifiés, au fur et à mesure que la planification et l'évaluation de la mise en œuvre évoluent. Les délais varient également, certains éléments étant déjà bien avancés et d'autres en début de planification. Les réponses à la pandémie de la COVID-19 nécessiteront probablement des changements continus dans la mise en œuvre de la Politique dans et entre les régions. Comme pour le rapport dans son ensemble, la description du système de changement inclusif vise à promouvoir la réflexion, la discussion et la collaboration dans la mise en œuvre de la Politique.

Références

- Aylward, L., Farmer, W. et MacDonald, M. (2007). *Minister's review of services for students with special needs: Review committee report and recommendations*. <https://www.ednet.ns.ca/docs/review-committee-report-e.pdf>
- Battelle for Kids. (2016). *Generating opportunity and prosperity: The promise of rural education collaboratives*. Retrieved from <http://battelleforkids.org/docs/default-source/publications/generatingopportunityprosperityview.pdf>
- Bryk, A. S., Gomez, L. M., Grunow, A. et LeMahieu, P. G. (2015). *Learning to improve: How America's schools can get better at getting better*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Budge, K. (2006). Rural leaders, rural places: Problem, privilege, and possibility. *Journal of Research in Rural Education*, 21(13), 1-10.
- Butler, D. L. et Schnellert, L. (2012). Collaborative inquiry in teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 28(8), 1206-1220.
- Butler, D. L., Schnellert, L. et MacNeil, K. (2015). Collaborative inquiry and distributed agency in educational change: A case study of a multi-level community of inquiry. *Journal of Educational Change*, 16(1), 1-26.
- Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES) (2020). La conception universelle de l'apprentissage – CUA | Dossier CAPRES. <https://www.capres.ca/dossiers/la-conception-universelle-de-lapprentissage-cua/>
- Campbell, C. (2020). Educational equity in Canada: The case of Ontario's strategies and actions to advance excellence and equity for students. *School Leadership and Management*, 1-20.
- Cohen, R. (2014). What ails rural philanthropy and what must be done. *Nonprofit Quarterly*. Retrieved from <https://nonprofitquarterly.org/2014/12/04/what-ails-rural-communities-philanthropy-what-must-be-done/>
- Collective Wisdom Solutions. (2012). *Final report: Child and youth strategy evaluation of the SchoolsPlus model: Year 3 evaluation*. Retrieved from https://www.ednet.ns.ca/schoolsplus/files-schoolsplus/sp_evaluation-year3-final-september24.pdf
- Comité ministériel sur l'éducation. (2014). *Disrupting the status quo: Nova Scotians demand a better future for every student*. Retrieved from <https://www.ednet.ns.ca/ministers-panel-education-disrupting-status-quo-nova-scotians-demand-better-future-every-student>
- Conference Board of Canada. (2017). *How Canada performs: Provincial and territorial ranking*. Retrieved from <https://www.conferenceboard.ca/hcp/provincial/society/poverty.aspx?AspxAutoDetectCookieSupport=1>
- Conseil scolaire acadien provincial (CSAP) (2018). *Info parents – 10 juillet 2018*. <https://csap.ca/2-general/302-info-parents-10-juillet-2018>
- Corbett, J. et Slee, R. (2000). An international conversation on inclusive education. In Armstrong, F., Armstrong, D. and Barton, L. (eds.) *Inclusive Education: Policy, Contexts and Comparative Perspectives*. London: David Fulton.
- DeLuca, C., Shulha, J., Luhanga, U., Shulha, L. M., Christou, T. M. et Klinger, D. A. (2015). Collaborative inquiry as a professional learning structure for educators: A scoping review. *Professional Development in Education*, 41(4), 640-670.
- DeLuca, C., Bolden, B. et Chan, J. (2017). Systemic professional learning through collaborative inquiry: Examining teachers' perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 67, 67-78.
- Dickson, R. et Saunders, M. (2014). Developmental evaluation: Lessons for evaluative practice from the SEARCH Program. *Evaluation*, 20(2), 176-194.

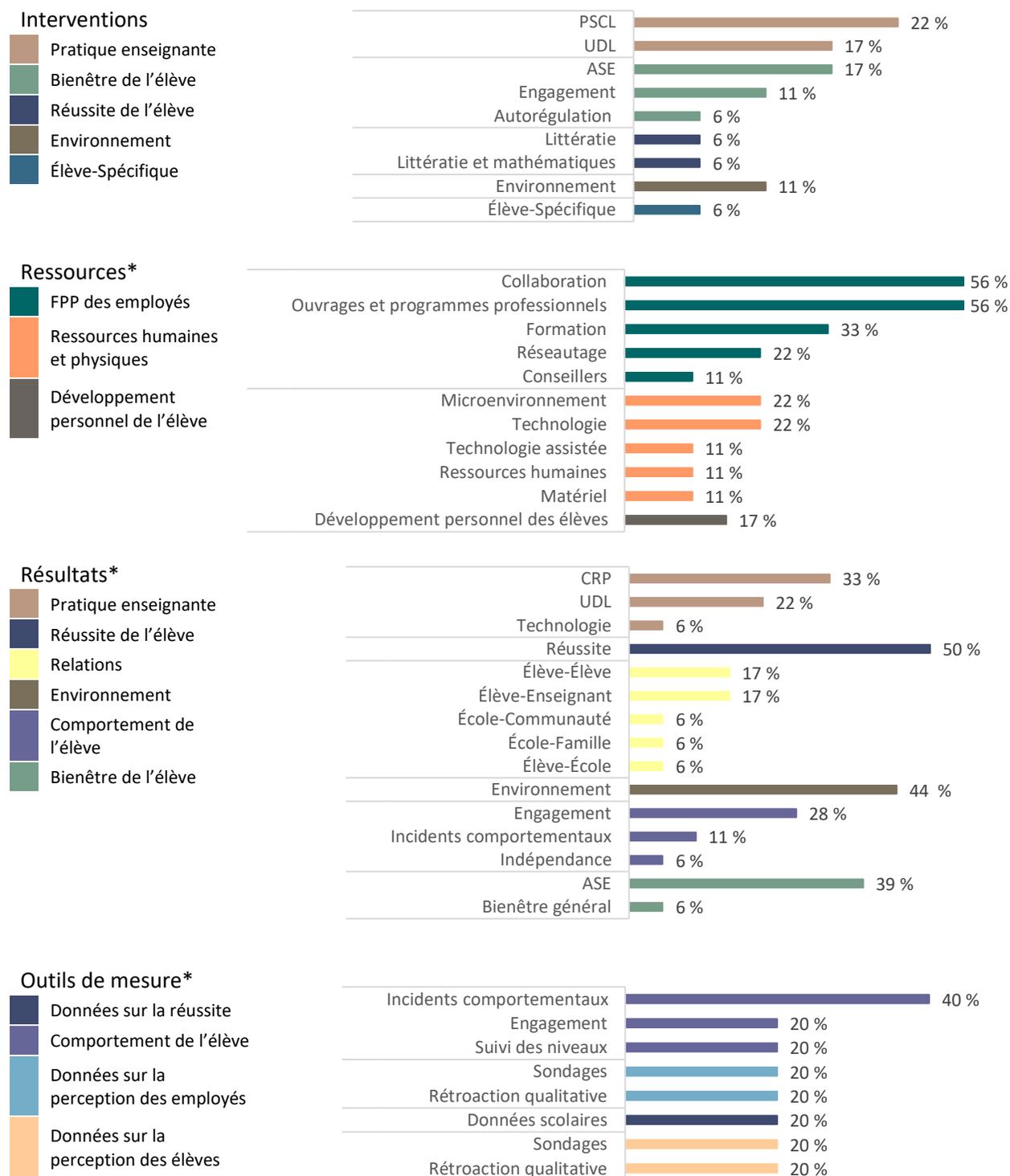
- Donohoo, J. (2013). *Collaborative inquiry for educators: A facilitator's guide to school improvement*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Enidlee Consultants. (2009). *Reality check: A review of key program areas in the BLAC report for their effectiveness in enhancing the educational opportunities and achievement of African Nova Scotian learners*. <https://www.ednet.ns.ca/docs/realitycheckfinalreportforweb.pdf>
- Frank, L. et Fisher, L. (2020). *2019 Report Card on Child and Family Poverty in Nova Scotia: Three Decades Lost*. Canadian Centre for Policy Alternatives. <https://www.policyalternatives.ca/sites/default/files/uploads/publications/Nova%20Scotia%20Office/2020/01/2019%20report%20card%20on%20child%20and%20family%20poverty.pdf>
- Gamble, J. (2008). *A developmental evaluation primer*. The J. W. McConnell Family Foundation. Retrieved from <https://mcconnellfoundation.ca/report/a-developmental-evaluation-primer>
- Glaze, A. (2018). *Raise the bar: A coherent and responsive education administrative system for Nova Scotia*. <https://www.ednet.ns.ca/adminreview>
- Centre régional pour l'éducation Halifax (2020). *Parent Navigator*. <https://www.hrce.ca/PN>
- Hargreaves, A. (2019). Teacher collaboration: 30 years of research on its nature, forms, limitations and effects. *Teachers and Teaching*, 25(5), 603-621.
- Hargreaves, A. et Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York, NY: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. et O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Hargreaves, A. et Shirley, D. (2018). What's wrong with well-being? *Educational Leadership*, 76(2), 58-63.
- Hargreaves, A., Shirley, D., Wangia, S., Bacon, C. et D'Angelo, M. (2018). *Leading from the middle: Spreading learning, wellbeing, and identity across Ontario*. Toronto, Council for Directors of Education
- Harris, A., Jones, M. et Huffman, J. (2017). *Teachers leading educational reform: The power and potential of professional learning communities*. London, UK: Routledge.
- Harris, A. et Jones, M. (2017). Disciplined collaboration and enquiry: evaluating the impact of professional learning. *Journal of Professional Capital and Community*, 2(4), 200-214.
- Hattie, J. (2017). *250+ Influences on student achievement. Visible Learning plus*. Retrieved from <https://visible-learning.org/wp-content/uploads/2018/03/VLPLUS-252-Influences-Hattie-ranking-DEC-2017.pdf>
- Irvine, A., Lupart, J., Loreman, T. et McGhie-Richmond, D. (2010) Educational Leadership to Create Authentic Inclusive Schools: The Experiences of Principals in a Canadian Rural School District. *Exceptionality Education International*, 20, 70-88.
- Jahnukainen, M. (2015). Inclusion, integration, or what? A comparative study of the school principals' perceptions of inclusive and special education in Finland and in Alberta, Canada. *Disability & Society*, 30(1), 59-72.
- Katz, J. (2012). *Teaching to diversity: The three-block model of universal design for learning*. Portage & Main Press.
- Kotter, J. (1996). *Leading change*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Kraft, M. A., Blazar, D. et Hogan, D. (2018). The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence. *Review of Educational Research*, 88(4), 547-588.
- Leana, C. R. et Pil, F. K. (2006). Social capital and organizational performance: Evidence from urban public schools. *Organization Science*, 17(3), 353-366.
- McCrimmon, A. W. (2015). Inclusive education in Canada: Issues in teacher preparation. *Intervention in School and Clinic*, 50(4), 234-237.

- Ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse (2008). Politique en matière d'éducation spéciale. <https://studentservices.ednet.ns.ca/sites/default/files/specialed-french-full.pdf>
- Newman, J. et Dusenbury, L. (2015). Social and Emotional Learning (SEL): A Framework for Academic, Social, and Emotional Success. In *Prevention Science in School Settings* (pp. 287-306). New York, NY: Springer.
- New Pedagogies for Deep Learning. (2019). *Our purpose*. <https://www.npd.global/>
- Njie, A., Shea, S. et Williams, M. (2017). *Turning point: Interim report of the commission on inclusive education*. <https://inclusiveedns.ca/interim-report/>
- Njie, A., Shea, S. et Williams, M. (2018). *Students first: Inclusive education that supports teaching, learning, and the success of all Nova Scotia students*. <https://inclusiveedns.ca/final-report/>
- Nunn, D. (2006). *Spiralling out of control: Lessons learned from a boy in trouble*. Report of the Nunn Commission of Inquiry. <http://www.nunncommission.ca>
- OECD (2015). Education policy outlook 2015: making reforms happen., OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264225442-en>
- OECD (2016). What can governments do to implement education policies effectively?. In *Teaching Excellence through Professional Learning and Policy Reform: Lessons from around the World*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264252059-5-en>.
- OECD. (2020). *PISA: About PISA*. <https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/>
- O'Grady, K., Fung, K., Servage, L. et Khan, G. (2018). *PCAP 2016: Report on the pan-Canadian assessment of reading, math and science*. Council of Ministers of Education of Canada. Retrieved from https://cmec.ca/507/PCAP_2016.html
- O'Grady, K., Deussing, M-A., Scerbina, T., Tao, Y., Fung, K., Elez, V. et Monk, J. (2019). *Measuring up: Canadian results of the OECD PISA 2018 study - the performance of Canadian 15-year-olds in reading, mathematics, and science*. https://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/396/PISA2018_PublicReport_EN.pdf
- Patton, M. (2016). What is essential in developmental evaluation? On integrity, fidelity, adultery, abstinence, impotence, long-term commitment, integrity, and sensitivity in implementing evaluation models. *American Journal of Evaluation*, 37(2), 250-256. doi:10.1177/1098214015626295
- Province of Nova Scotia. (2020a). *Nova Scotia assessments and examinations results for students with Mi'kmaq or other indigenous ancestry and students of African descent*. [https://plans.ednet.ns.ca/sites/default/files/documents/2019 per centE2 per cent80 per cent9320 Disaggregated Results Release RWM6.pdf](https://plans.ednet.ns.ca/sites/default/files/documents/2019%20per%20centE2%20per%20cent80%20per%20cent9320%20Disaggregated%20Results%20Release%20RWM6.pdf)
- Province of Nova Scotia. (2020b). *Indicators of prosperity*. <https://novascotia.ca/finance/statistics/topic.asp?fto=24x>
- Province of Nova Scotia. (2020c). *Acadian affairs and Francophonie: Our Community*. <https://acadien.novascotia.ca/en/community>
- Province of Nova Scotia. (2019). *Inclusive education policy*. <https://www.ednet.ns.ca/docs/inclusiveeducationpolicyen.pdf>
- Province of Nova Scotia. (2015). *Nova Scotia's action plan for education 2015: The three Rs: Renew, refocus, rebuild*. Retrieved from <https://www.ednet.ns.ca/education-actionplan>
- Province of Nova Scotia. (2014). *Key facts: Nova Scotia's Aboriginal population*. <https://novascotia.ca/abor/docs/demographics/NSMikmaqFactSheet2014.pdf>
- Ryan, J. (2006). *Inclusive leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Slee, R. (2019). Belonging in an age of exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 23(9), 909-922.

- Statistics Canada. (2019). *Population and dwelling count highlight tables, 2016 census*. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/hlt-fst/pd-pl/Table.cfm?Lang=EngandT=703andSR=1andS=87andO=AandRPP=25>
- Syndicat des enseignants de la Nouvelle-Écosse. (2009). *NSTU position paper: Inclusion*. <https://www.nstu.ca/the-nstu/communications/nstu-publications/position-papers-and-reports/>
- TKI (n.d.) UDL and differentiation and how they are connected. <https://www.inclusive.tki.org.nz/guides/universal-design-for-learning/udl-and-differentiation-and-how-they-are-connected>
- UN Human Rights Council. (2017). *Report of the working group of experts on people of African descent on its mission to Canada*. <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G17/239/60/PDF/G1723960.pdf?OpenElement>
- Viennet, R. et Pont, B. (2017). Education policy implementation: A literature review and proposed framework. *OECD Education Working Papers*, No. 162, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/fc467a64-en>.
- Ware, S. (2016). Effects of inclusion classrooms on academic achievement of students with learning disabilities and students in general education. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, p. 125-140.
- Whitley, J. (2020). *Coronavirus: distance learning poses challenges for some families of children with disabilities*. <https://theconversation.com/coronavirus-distance-learning-poses-challenges-for-some-families-of-children-with-disabilities-136696>
- Whitley, J. et Hollweck, T. (2020). Inclusion and equity in education: current policy reform in Nova Scotia, Canada. *Prospects*. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09503-z>
- Whitley, J., Klan, A. et D'Agostino, B. (In Press). Narratives of funding related to Inclusive Education: Canadian news media from 2014-2019. *International Journal of Inclusive Education*.
- Wiggins, G. et McTighe, J. (2005) *Understanding by design (2nd ed.)*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development ASCD.

Annexe A : Cartes des conseils scolaires régionaux

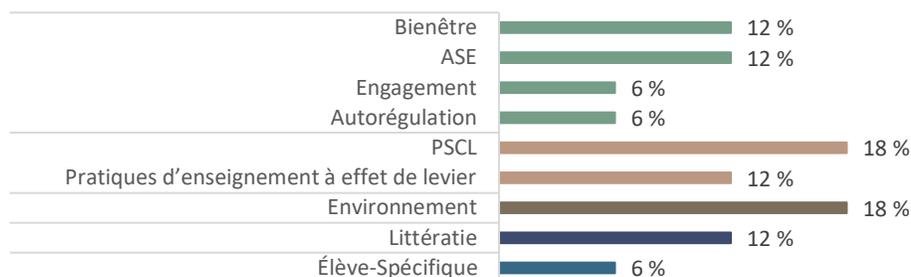
Centre régional pour l'éducation Annapolis Valley



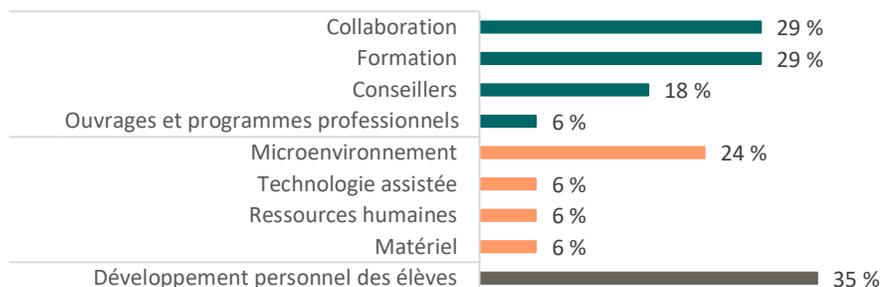
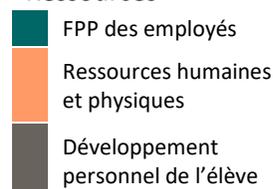
* Le % des demandes du CREAV qui contenaient la catégorie/ressource/résultat/mesure. À titre d'exemple, 56 % des demandes du CREAV comprenaient la « collaboration » au sein des FPP du personnel comme ressource.

Centre régional pour l'éducation Cape Breton -Victoria

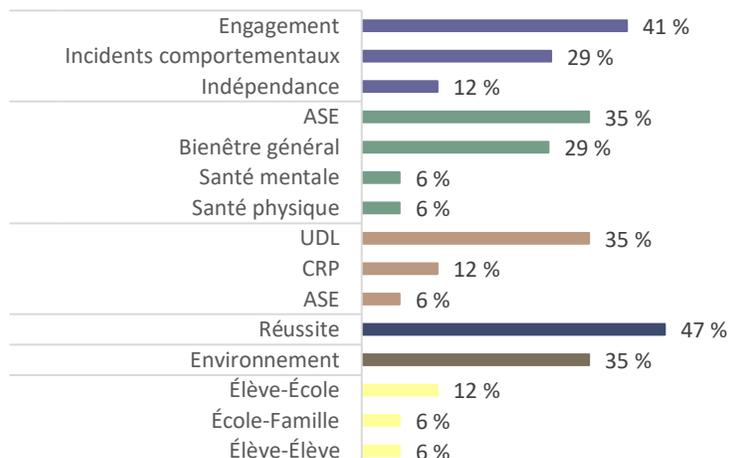
Interventions



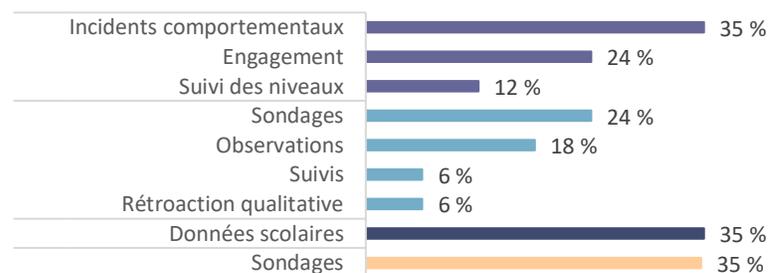
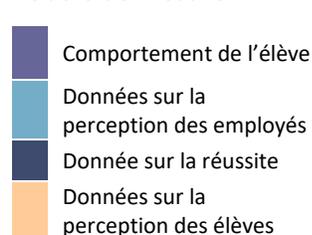
Ressources*



Résultats*

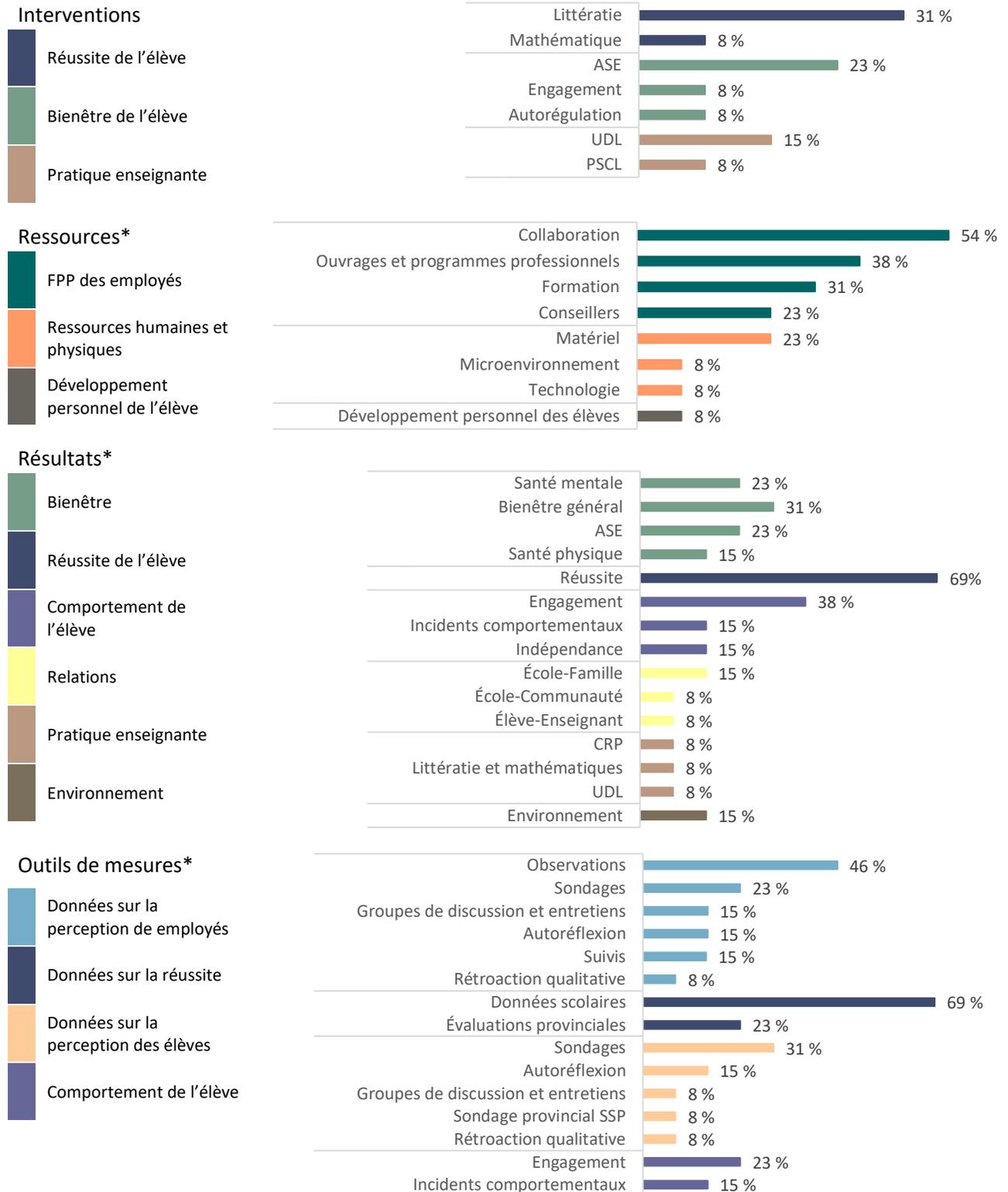


Outils de mesure*



* Le % des demandes du CRECBV qui contenaient la catégorie/ressource/résultat/mesure. À titre d'exemple, 29 % des demandes CRECBV incluaient la « collaboration » au sein des FPP du personnel comme ressource.

Centre régional pour l'éducation Chignecto Central



* Le % des demandes du CRECC qui contenaient la catégorie/ressource/résultat/mesure. À titre d'exemple, 54 % des demandes du CRECC comprenaient la « collaboration » au sein des FPP du personnel comme ressource.

Conseil scolaire acadien provincial

Interventions



Ressources*



Résultats*



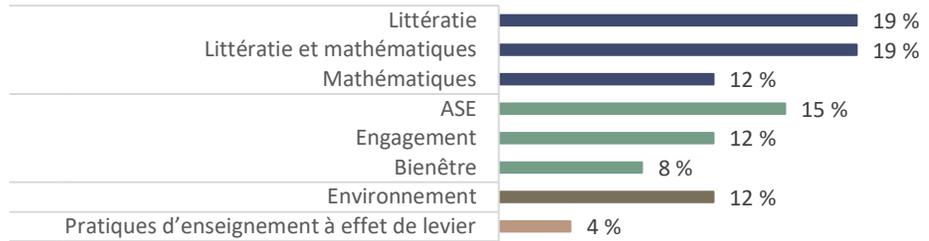
Outils de mesure*



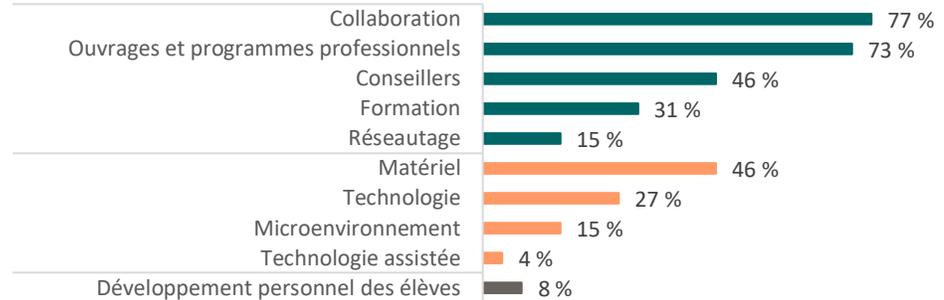
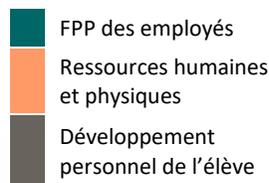
* Le % de demandes du CSAP qui contenaient la catégorie/ressource/résultat/mesure. À titre d'exemple, 40 % des demandes du CSAP incluaient le « matériel » dans les ressources humaines et physiques en tant que ressource.

Centre régional pour l'éducation Halifax

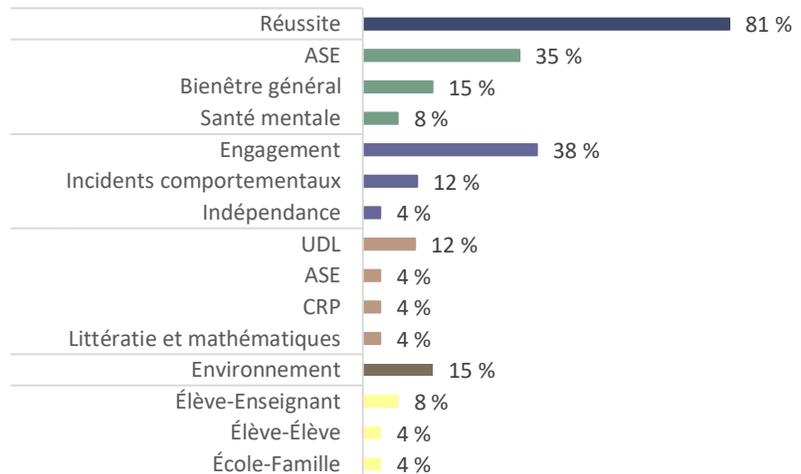
Interventions



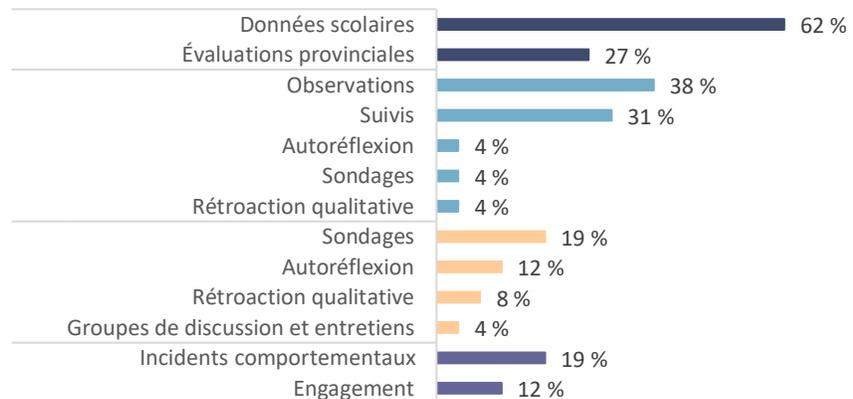
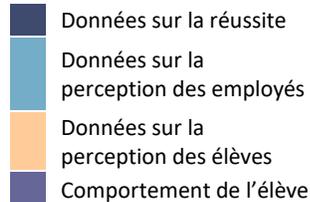
Ressources*



Résultats*



Outils de mesure*

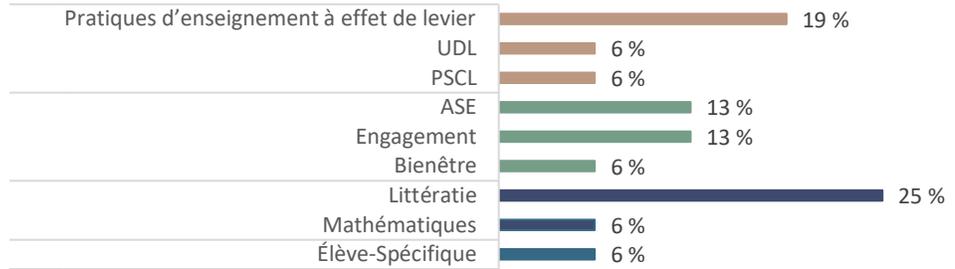


*Le % des demandes du CREH qui contenaient la catégorie/ressource/résultat/mesure. À titre d'exemple, 77 % des demandes du CREH incluaient la « collaboration » au sein des FPP du personnel comme ressource.

Centre régional pour l'éducation Strait

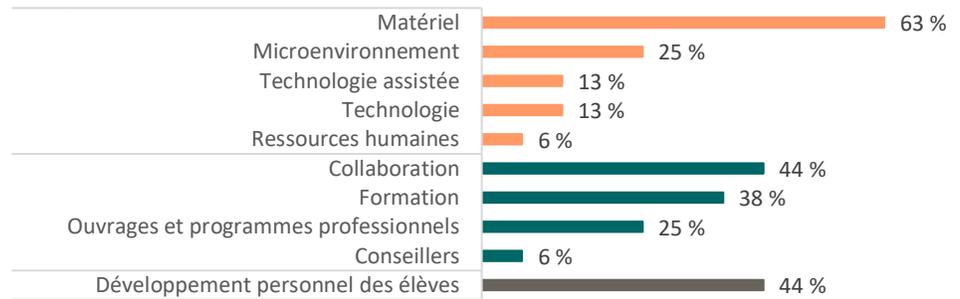
Interventions

- Pratique enseignante
- Bien-être de l'élève
- Réussite de l'élève
- Élève-Spécifique



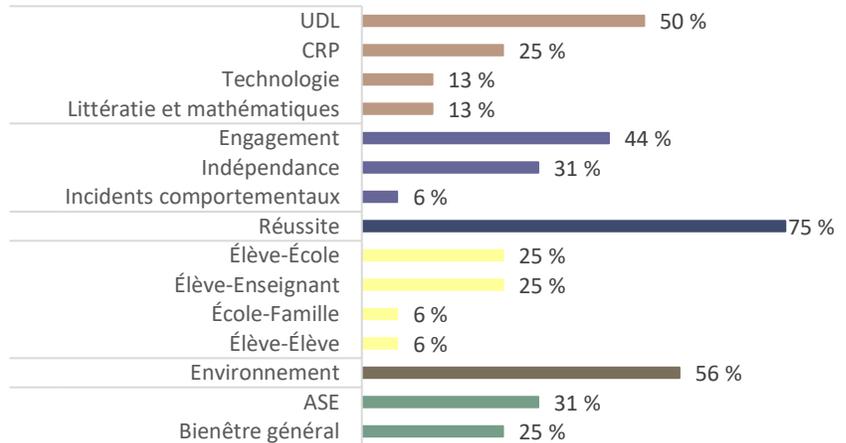
Ressources*

- Ressources humaines et physiques
- FPP des employés
- Développement personnel de l'élève



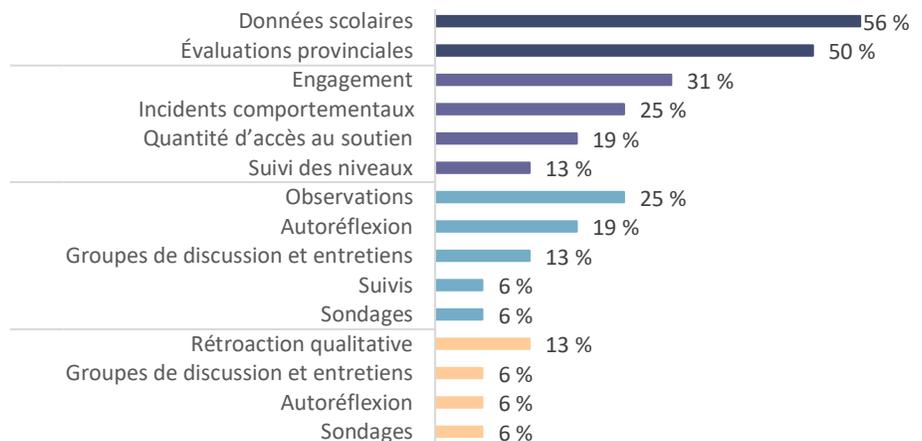
Résultats*

- Pratique enseignante
- Comportement de l'élève
- Réussite de l'élève
- Relations
- Environnement
- Bien-être de l'élève



Outils de mesure*

- Données sur la
- Comportement de
- Données sur la perception des
- Données sur la perception des élèves

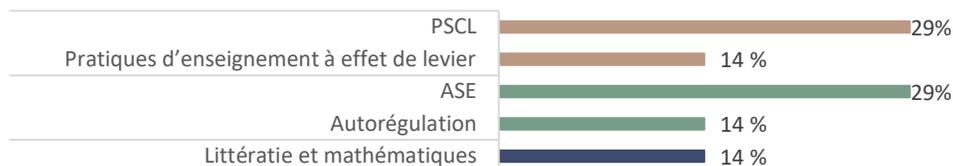


* Le % de demandes du CRES qui contenaient la catégorie/ressource/résultat/mesure. À titre d'exemple, 63 % des demandes du CRES incluaient le « matériel » dans les ressources humaines et matérielles en tant que ressource.

Centre régional pour l'éducation South Shore

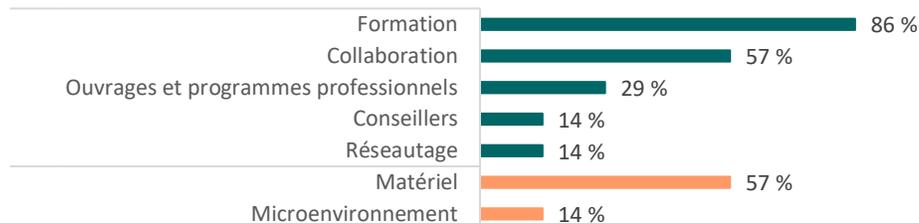
Interventions

- Pratique enseignante
- Bien-être de l'élève
- Réussite de l'élève



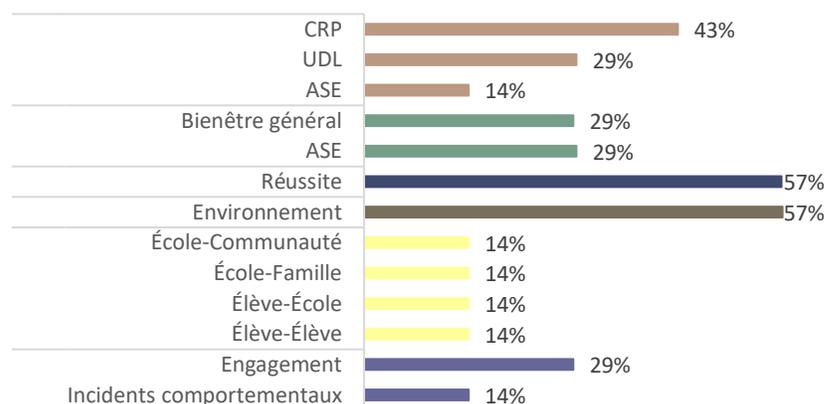
Ressources*

- FPP des employés
- Ressources humaines et physiques



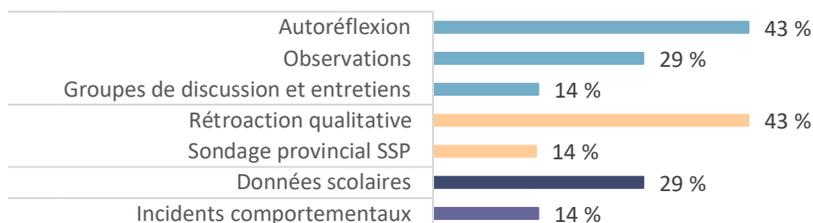
Résultats*

- Pratique enseignante
- Bien-être de l'élève
- Réussite de l'élève
- Environnement
- Relations
- Comportement de l'élève



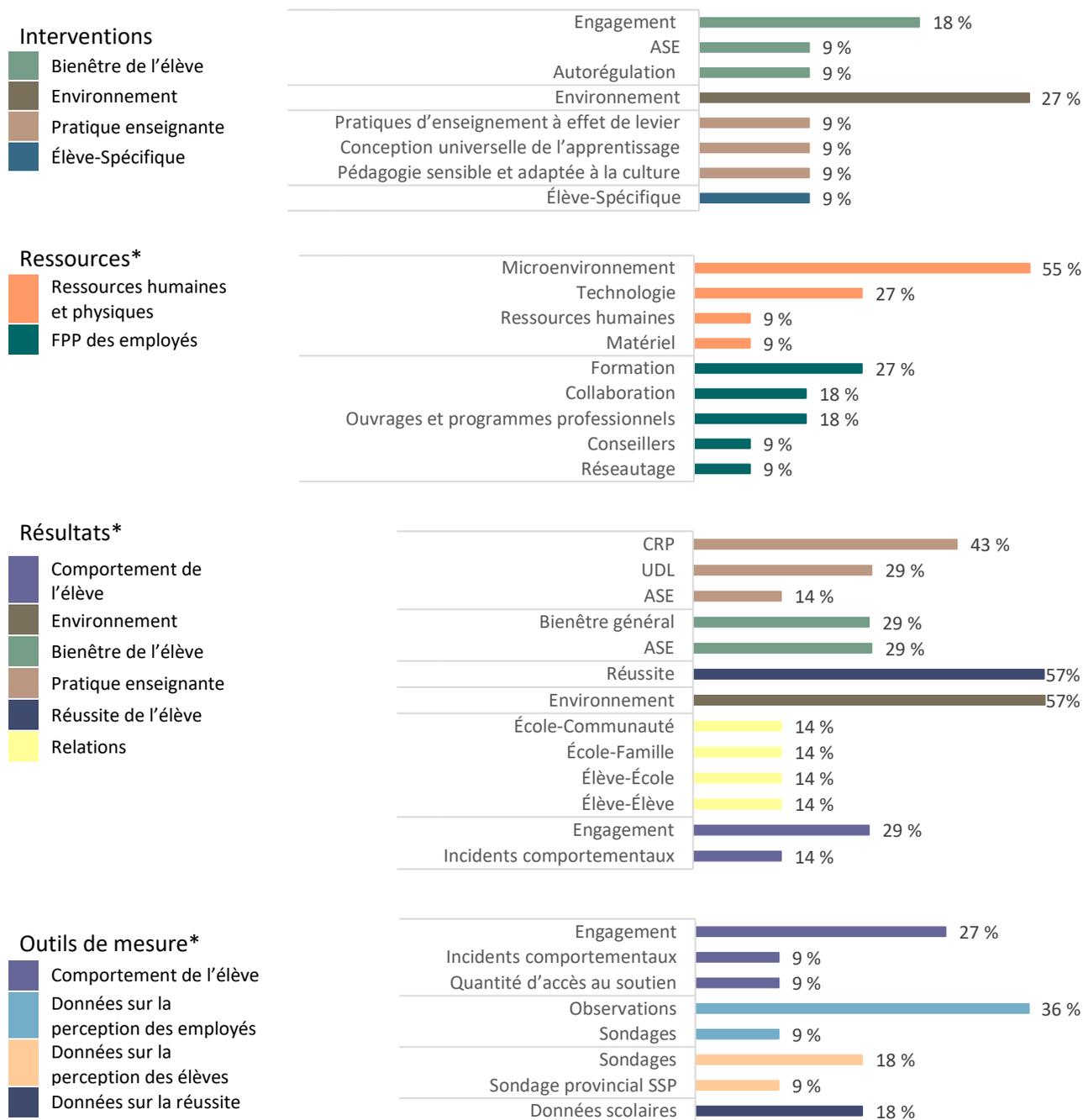
Outils de mesure*

- Données sur la perception des employés
- Données sur la perception des élèves
- Données sur la réussite
- Comportement de l'élève



* Le % de demandes du CRESS qui contenaient la catégorie/ressource/résultat/mesure. À titre d'exemple, 86 % des demandes du CRESS incluait la « formation » dans les FPP du personnel comme ressource.

Centre régional pour l'éducation Tri-County



* Le % de demandes du CRETC qui contenaient la catégorie/ressource/résultat/mesure. Par exemple, 55 % des demandes du CRETC incluait les « microenvironnements » dans les ressources humaines et physique comme ressource.

Annexe B : Index des indicateurs de l'inclusion

A) Sondages sur la réussite des élèves du SSP

Construit/Objet	#
Données sur l'identité	1-9
Relations à l'école	10 & 11
Relation élève-enseignant	12-16
Relations sociales	17 & 18
Appartenance à l'école	19-21
Intimidation	27-30
Absences	31 & 32
Apprentissage	
-Diversité	34-36
-DAU	37-53
-Technologie	54 & 55
Bien-être	
-Alimentation	56-60
-Activité physique	61
Langue française	62-67

B) Données sur l'assiduité

Outil de mesure
Journées manquées (Excusée-Non excusée)
Perte de crédit

C) Données sur la réussite

Données sur la réussite provinciale
Inscription aux études postsecondaires-Non inscription aux études postsecondaires

D) Éducation inclusive et données sur les services offerts à l'élève

Suivi des niveaux
- Temps d'instruction attribué et non-attribué
Données sur le plan de programme individualisé (PPI)
- Ventilées
Taux d'adaptations formelles
Références
- Équipes d'encadrement des élèves, services spécialisés, etc.

Annexe C : Option de conception des écoles du réseau

Professional Learning Network Design Workshop

Danette Parsley, Andy Hargreaves, Dennis Shirley – 2020 ICSEI Marrakech

1. Shared Vision, Goals & Focus

The purpose and desired outcomes for collaboration. What members (adults) hope to gain from participation, and what they hope to achieve (with and for students) as a result.

Guiding Questions

- What is the compelling purpose for developing a PLN?
- What will be different when we are successful as a PLN?
- What specific impact do we want the network to have on ... students?
Adults? Others?
- What is our overall theory of action?

Sample Design Decisions

- Purpose: to promote engagement through collaboration and innovation for teachers and students in rural areas of the state to increase equity, learning, belonging and wellbeing.
- Sample goals for educators: reduce isolation; increase retention; strengthen belonging, connection, and agency; build professional capital; increase equity and rigor in classroom practice
- Sample goals for students: increase student connection across schools; improve student engagement, agency, achievement, and community attachment; increase understanding and ability to knowledgeably navigate a path through high school to postsecondary success in careers, college, and/or life
- Sample goals for the collective: to identify and circulate promising practices; establish a collective voice for rural education

Our PLN Design

2. Membership & Network Citizenship

Who participates in PLN activities, how they are selected to join, and what we expect of each other as network participants.

Guiding Questions

Start-up Phase

- What process will we use to recruit members (e.g., open application, invitation)? Who is responsible for recruitment?
- Prioritize high needs schools (e.g., needs improvement)?
- To what extent does level of school readiness and eagerness matter?
- What is our desired level of diversity (e.g., size, remoteness, students served)?
- What is the desired unit of membership (district, school, teams within schools, individuals)? What level (secondary, elementary)?
- What does it mean to fully participate in the network?
- What kind of scaffolding might members need to effectively collaborate with one another?
- Will there be formal norms of network participation?
- What is the ideal membership size to start? Intended growth rate?
- What mechanism, if any, will we use to formalize membership?

Ongoing Considerations

- How do we quickly and effectively orient/onboard new members?
- What is the right balance of autonomy and accountability?
- How do we plan and mitigate for individual and group turnover/attrition?
- How open should we be in recruitment (inclusive vs. exclusive)?
- How do we secure deep system commitment and individual teacher commitment?

Sample Design Decisions

- Select sites that have a common structure to participate; specifically, small K–12 districts with less than 500 students
- Use a combination of invitation and open application for recruitment
- All educators from member districts welcome to participate; site administrators prioritize teachers targeted for retention efforts (e.g., teachers in their 2nd and 3rd years in the district)
- Member schools/districts sign a memorandum of understanding to clarify mutual expectations and agreement to share data
- Provide a “how to guide” for the PLN that is porous, adaptable, organic; include short list of accountability expectations
- Site administrators are expected to fully participate and create the conditions for teachers to engage successfully in the network
- Choose key partners that can serve as regional ‘hubs’ to growth network within geographical areas of the state
- Target 50-75 active participants first year, with ~20% annual growth

Our PLN Design

3. Form of Collaborative Activities

The key ways network members communicate and collaborate with one another.

Guiding Questions

Start-up Phase

- What are the priority topics or activities around which the PLN should engage participants?
- What *in-person* opportunities for collaboration will network participants pursue? For what purpose? How many times a year?
- What *virtual* forms of collaboration will network participants engage in? For what purpose? How often?
- What are our non-negotiables for collaborative work?

Ongoing Considerations

- Prescriptive/common approaches for collaboration (e.g., curriculum planning, action research) vs. flexible/organic approaches to joint work
- Balance of whole group vs. small group learning and collaboration
- Amount of emphasis on internal vs. external expertise
- Time for building relationships/trust and getting to meaningful work
- In-person collaboration vs. time away from classrooms
- Identifying meaningful, productive ways to involve students
- Managing varied levels of readiness for deep collaboration
- Ensuring equity and voice in identifying focus for joint work

Sample Design Decisions

- Combine in-person meetings with a robust distance networking
- Convene network participants in person, two times per year for two days in central location
- Job-alike collaboration will be a key feature—educators who teach the same grade/subject or have similar roles. Facilitation, guidance, and support will be provided to help groups identify and organize around common problems of practice.
- Provide multiple virtual (synchronous and asynchronous) collaboration opportunities between in-person convenings (e.g., webinars, online discussions, job-alike project check-in meetings)

Our PLN Design

4. Collective Leadership

Structures, processes, and people for setting strategic direction and ensuring ongoing management and development of the PLN.

Guiding Questions

- What is the role of the network's leadership team (e.g., steering committee)?
- How will formal leadership roles be appointed and renewed?
- How will we communicate with and secure feedback from members?
- How tight and how loose should the steering be?
- How do we enable the network without micromanaging it?
- What is the role of the steering committee in monitoring member activity?
- What are the advocacy responsibilities of network leaders?
- How will decisions be made on behalf of the network?
- How might we provide numerous and varied opportunities for formal and informal leadership?
- How do we support leadership development throughout the PLN?
- How do we ensure inclusive and responsive leadership practices?

Sample Design Decisions

- The steering committee (SC) establishes a vision and sets direction, monitors progress and collects member feedback, plans and adjusts network activities, and ensures adequate resources
- The SC is representative of overall network membership; four-seat state delegations include both administrators and teachers
- The SC meets in person twice per year and virtually at least quarterly; each member contributes to at least one working group
- The network intermediary provides network infrastructure support (e.g., facilitation, logistics coordination, design, knowledge management, resource identification)
- External organizing partners and invited presenters "disturb" the network periodically by inserting ideas and examples from other network efforts

Our PLN Design

5. Resources & Sustainability Supports

The resources (human, financial, technological) necessary to support and sustain the work of the network.

Guiding Questions

- What types of resources will it take for members to participate? What resources might be available to support member participation?
- Is there a fee (e.g., membership dues)? If so, what is the unit of cost (e.g., by participating teacher, school, etc.)? What is the right balance of third party sponsorship (e.g., grants) and local “skin in the game”?
- How might we help members overcome or address resourcing issues?
- How can we attend to resource needs without getting tripped up by it?
- What external partners might we want to engage? What are the best uses we can make of external partners?
- What incentives will be sufficient to motivate participating schools/individuals? Any disincentives? How might we create a sense of privilege/benefit for being part of the network?
- What is the nature, extent, and timeline of the return we expect from this investment?
- How do we guard against any future funding vulnerabilities?
- How do we monitor and accommodate evolving technology tools, platforms, and preferences? Should use of specific tech tools be centralized or individualized?

Sample Design Decisions

- Face-to-face is critical for authentic engagement, presence and relationships
- Technology is important to making this work
- Explicit resource needs (district- and school-level support for time and connections; long-term sustainable funding identified)
- For the next two school years, we will use existing grant resources to support the PLN. Network leadership will pursue alternative funding sources to ensure the sustainability of the network after the grant ends
- Use continuing education credits to support and incentivize teacher participation
- Align in-service days to support network involvement

Our PLN Design

6. Continuous Improvement

Deliberate and iterative cycles of data and evidence use to strengthen the PLN over time

<p>Guiding Questions</p> <ul style="list-style-type: none">• How will members report on the progress and challenges of the network?• How will we monitor and review the impact that the network is having?• Who is responsible for developing and executing an evaluation plan? What information and evidence do different stakeholders require and/or want?• What strategies will we use for communicating, obtaining input, and creating effective feedback loops?• How do we foster a culture of experimentation and continuous improvement? <p>Sample Design Decisions</p> <ul style="list-style-type: none">• Steering committee creates and monitors implementation of a plan to document and communicate the work, successes, and lessons learned from network activities• The steering committee will form a working group focused on data collection and use• Use the steering committee to continually assess the utility and relevance of activities to make adjustments as needed	<p>Our PLN Design</p>
---	------------------------------

7. Knowledge Circulation

How knowledge, tools, ideas, and strategies are circulated throughout the PLN and beyond.

<p>Guiding Questions</p> <ul style="list-style-type: none">• How do we communicate our ideas and impact within the network? to our districts, organizations, and institutions? to others in the state and beyond?• What are the venues and formats through which we can share our work and learn from others? <p>Sample Design Decisions</p> <ul style="list-style-type: none">• Members make intentional efforts to connect with and communicate through other existing initiatives and organizations• Present at national and international events to connect with other PLNs, share learning, and contribute to larger rural network movement	<p>Our PLN Design</p>
--	------------------------------