



Cadre d'action pour le renouveau et l'innovation en éducation :
NOUVELLES ORIENTATIONS



Message du ministre de l'Éducation, de la Culture et de la Formation



Le monde de l'éducation est en train de changer à l'échelle mondiale, nationale et territoriale pour satisfaire aux besoins des élèves

qui doivent devenir des personnes compétentes et bien informées, apportant une contribution positive à leurs collectivités et possédant les compétences nécessaires pour participer à l'économie du 21^e siècle.

Répondre à ces besoins constamment en évolution constitue une entreprise complexe, qui ne peut devenir réalité que si nous faisons front commun dans la même direction. Les gouvernements, les partenaires en éducation, les parents, les élèves et la collectivité au sens large doivent tous faire preuve d'ouverture à l'égard du changement et avoir le courage de repenser fondamentalement les méthodes de transmission des connaissances et des compétences. Au cours des dix derniers mois, j'ai constaté l'enthousiasme manifesté par tous les partenaires participant à cette initiative. Je suis absolument convaincu que, ensemble, nous nous acquitterons des engagements définis dans ce cadre d'action et échelonné sur dix ans qui orientera nos futures mesures.

Ce travail ne s'effectue pas de manière isolée. Il est soutenu par d'autres stratégies importantes prises par le gouvernement des Territoires du Nord-Ouest dans les domaines du développement de la petite enfance, de la lutte contre la pauvreté, de la santé mentale et du bien-être, du logement et du développement économique. Il soutiendra aussi les nombreuses initiatives entreprises par les gouvernements autochtones pour améliorer les résultats scolaires de leurs citoyens.

Il reconnaît les difficultés des petites collectivités et leur consacre un soutien particulier, sans oublier que les centres régionaux et Yellowknife relèvent aussi des défis qui ne peuvent être ignorés.

Avant tout, il témoigne de l'importance de la relation entre la collectivité et l'école comme base du changement. Il traite de nouvelles méthodes d'apprentissage et de façons novatrices d'apprendre, tout en respectant les connaissances et les pratiques traditionnelles qui ont donné sa force à notre territoire.

Par-dessus tout, il s'appuie sur la soif d'apprendre des élèves, et leur désir d'être des membres productifs et en santé des collectivités et des Territoires du Nord-Ouest. Ces idées nous ont été transmises par les élèves chaque fois qu'ils en avaient l'occasion.

Même si je suis heureux de présenter ce document, il représente le travail de plusieurs. J'aimerais remercier l'Association des enseignants et enseignantes des Territoires du Nord-Ouest, les gouvernements autochtones, les élèves, les aînés, les administrations scolaires de district, les collègues d'autres provinces du pays et de régions internationales, les représentants des ministères du GTNO, les spécialistes des soins de santé et du logement, et toutes les personnes qui ont contribué à ces travaux. Comme nous devons dépasser les limites au sein desquelles nous avons travaillé pendant si longtemps, la tâche fut parfois difficile. Mais je crois que le résultat n'en est que plus solide et réalisable. Je vous remercie de votre persévérance. Le plan d'action à venir donnera vie à ce cadre. Votre travail n'est pas tout à fait terminé!

Je crois que dans les prochaines années, nous repenserons à cette période chargée d'initiatives stratégiques, et la considérerons comme un tournant décisif de la réussite de nos jeunes et de notre territoire. Les dix prochaines années seront vraiment passionnantes, car elles verront les améliorations apportées à notre système éducatif commencer à s'enraciner.

Masi,



Jackson Lafferty
Ministre Éducation,
Culture et Formation

Écoles et administrations scolaires des TNO

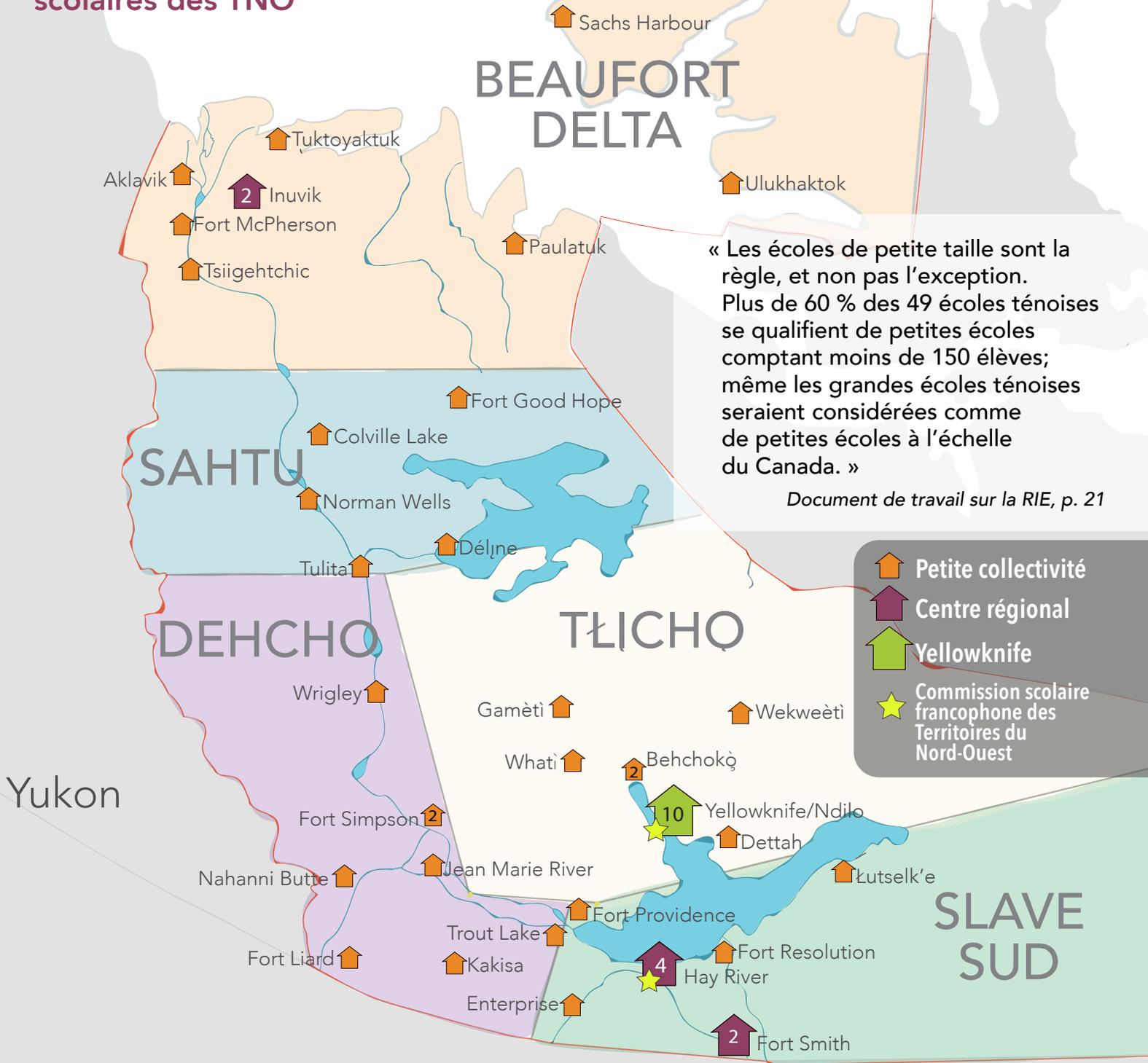


Table des matières

Chapitre 1 : Le contexte du changement.	1
Histoire de l'éducation aux TNO	3
La nécessité du changement dans le monde	4
La nécessité du changement aux TNO.	5
Le contexte actuel des TNO.	8
Chapitre 2 : La vision de l'avenir.	16
La voie du changement.	17
Une nouvelle orientation	24
Principes fondamentaux	26
Chapitre 3 : Les engagements	29
Un apprentissage à vie axé sur les élèves des TNO	31
1. Les relations entre l'école et la collectivité	32
2. Le bien-être des élèves	34
3. Le bien-être des enseignants.	36
4. Une éducation de qualité.	38
5. Les petites collectivités	40
6. Les programmes d'études de la maternelle au secondaire	42
7. L'évaluation de l'apprentissage	44
8. La responsabilisation du système	46
9. Les partenariats avec les gouvernements autochtones	48
Annexe 1 : Mention de source des photos et remerciements.	50
Annexe 2 : Notes en fin de texte	51





Le contexte du changement



Histoire de l'éducation aux TNO

Pour les gens du Nord, l'éducation a toujours constitué une priorité. L'un des premiers devoirs d'une collectivité était d'aider ses enfants à devenir des personnes *compétentes*¹. Les aînés jouaient un rôle essentiel dans l'enseignement, en aidant les enfants à apprendre les connaissances, les aptitudes, les attitudes et les valeurs dont eux et leur collectivité auraient besoin pour survivre.

À l'arrivée des missionnaires, au 19^e siècle, une nouvelle façon d'enseigner aux enfants fait son apparition dans le Nord. Ceux-ci commencent à enseigner, en français ou en anglais, en accordant une grande importance à l'instruction religieuse. Lors de l'établissement des pensionnats, cet enseignement de style eurocanadien devient la norme officielle. Ces nouvelles écoles retirent souvent les enfants de leurs familles et collectivités, les séparant ainsi de leur langue, de leur culture et de leur mode de vie. Les retombées de l'histoire et de l'héritage de ces écoles se font encore profondément sentir aux TNO. Elles sont à l'origine d'un grand nombre des défis dont nous constatons l'existence dans les collectivités nordiques d'aujourd'hui, de même que du rapport entre de nombreuses personnes du Nord et l'éducation officielle².

*Pour consulter les remerciements et les mentions de source des photos, veuillez voir l'Annexe A.



Durant les années 1970, l'éducation devient une priorité centrale, car les TNO commencent à se définir en tant que territoire. Dans son rapport définitif *Apprentissage, tradition et changement* [traduction libre de *Learning, Tradition and Change*] publié en 1982, le Comité spécial sur l'éducation produit un nouveau plan visant un système éducatif amélioré. Au cours des années suivantes, on commence à donner suite à cette vision, avec la création des commissions scolaires et, durant les années 1990, en ajoutant des administrations scolaires de district (ASD) et des conseils scolaires de division (CSD) aux paliers communautaire et régional. Notre présent système éducatif repose pour la plus grande part sur ce rapport, dont l'élément central était un système éducatif qui reflétait les valeurs des collectivités et des gens du Nord.

Les 20 dernières années ont apporté de nombreux changements dans le monde et dans l'éducation, et il serait surprenant que « l'école » ressemble encore aux souvenirs d'enfance des adultes d'aujourd'hui. L'objectif de l'initiative RIE et du cadre d'action consiste à déterminer des manières d'améliorer le système éducatif des TNO pour permettre à tous les apprenants de relever les défis d'aujourd'hui et de réussir.

¹ L'expression « personne compétente » fait l'objet d'études dans le monde entier, dont le programme *Dene Kede* — *Programme d'études selon un point de vue déné* (1993), dans lequel elle désigne les connaissances, les aptitudes, les attitudes et les valeurs présentées par les aînés dénés, dans l'espoir de contribuer à former des personnes faisant preuve d'intégrité dans leurs relations avec soi, avec la terre, avec les autres et avec l'univers spirituel (p. xiv).

La nécessité du changement dans le monde

Le changement dans l'éducation à l'échelle mondiale est attribuable en partie à de nouvelles études intéressantes sur la façon dont le cerveau fonctionne et dont les gens apprennent⁴. Les apprenants ne doivent pas seulement acquérir des connaissances, mais aussi des aptitudes, des attitudes et des valeurs qui les aideront à devenir des personnes compétentes. Pour y parvenir, ils doivent participer activement à leur apprentissage et être motivés par celui-ci. La recherche et l'expérience montrent que l'apprentissage est efficace lorsque les élèves eux-mêmes dirigent leur apprentissage et travaillent ensemble, à la fois en classe et en dehors de celle-ci.

Le changement est également attribuable aux nouvelles technologies qui rehaussent l'apprentissage. Les nouveaux outils permettent aux élèves d'échanger avec d'autres apprenants partout dans le monde⁵. L'accès facilité à des quantités infinies de renseignements en ligne transforme le rôle de l'enseignant; de détenteur d'information et d'expert, il devient un instructeur essentiel qui montre aux élèves comment sélectionner, analyser et utiliser les renseignements de façon explicite, pour répondre à des questions pertinentes⁶.

Les recherches et les données internationales font état de difficultés qu'éprouvent de nombreux systèmes éducatifs actuels dans le monde à préparer des élèves en fonction des demandes du monde d'aujourd'hui qui évolue rapidement. Partout, on se préoccupe de faire participer les apprenants à leur apprentissage et de les aider à acquérir les connaissances et les aptitudes nécessaires au monde du travail d'aujourd'hui, ou à poursuivre leurs études ou leur formation⁷.

Les recherches en éducation révèlent aussi que l'éducation qui tient compte du bien-être d'une personne dans son intégralité (sur les plans cognitif, affectif, social, spirituel et physique) peut améliorer la réussite scolaire globale. Cela comprend l'enseignement et le renforcement de l'autorégulation, de la résilience et d'un sentiment d'identité positif. Pour améliorer la réussite des élèves, il est évident que les environnements et les expériences des élèves doivent être établis selon une approche holistique⁸.

⁴ Tout au long de ce document, le mot « apprenant » s'entend comme désignant les élèves et les enseignants, ainsi que toute personne appartenant à la communauté scolaire ou participant à une activité d'apprentissage particulière. L'un des importants points de vue fondamentaux qu'ont dégagé les recherches et les processus de participation à la RIE est notre conviction que satisfaire aux besoins des élèves pour leur permettre de mieux apprendre s'applique également aux enseignants, pour leur permettre de mieux enseigner.



« Les écoles devraient offrir des camps qui encouragent les activités traditionnelles, faire passer plus de temps aux élèves avec les aînés pour écouter les récits, et pour aller dans la nature. Il devrait y avoir plus de cours sur la culture. Les élèves plus âgés devraient guider les plus jeunes. Les écoles ont besoin d'un esprit de corps solide, d'attitudes positives et d'être exemptes d'intimidation. »

Forum sur le rendement scolaire des élèves autochtones de 2010-2011, jeune du district de Beaufort-Delta

La nécessité du changement aux TNO

La nécessité d'un changement authentique et durable de l'éducation aux TNO a été mise en évidence par de nombreux facteurs. L'initiative de 2011 sur le rendement scolaire des élèves autochtones a considérablement apporté à cette discussion. Durant l'année scolaire 2010-2011, des leaders Autochtones, des leaders des collectivités et des jeunes assumant un rôle de leader se sont réunis pour participer à des forums sur le rendement scolaire des élèves autochtones, afin de trouver des solutions aux écarts entre les élèves autochtones et les autres en matière de rendement scolaire. Quatre priorités avaient été déterminées :

1. Services relatifs au développement de la petite enfance et aux soins pour les jeunes enfants;
2. Soutien aux élèves et aux familles;
3. Élaboration de programmes d'études et de ressources pédagogiques axés sur les langues et la culture autochtones;
4. La littératie.

Depuis, l'initiative sur le rendement scolaire des élèves autochtones a contribué à montrer qu'il ne fallait pas se contenter d'ajuster le système existant, en faisant ressortir la nécessité de repenser le système dans sa globalité.

Des défis uniques, dont les meilleures manières d'offrir une éducation de qualité dans les petites collectivités ténoises, indiquent la nécessité du changement. La plupart des écoles ténoises sont de petites écoles qui composent avec des réalités distinctes auxquelles les écoles et collectivités plus grandes font face avec une moindre envergure, comme l'accès limité aux ressources, les coûts gonflés, un nombre inférieur d'enseignants et des classes à niveaux multiples. Un grand nombre de petites écoles finissent par embaucher des enseignants qui commencent dans l'enseignement, qui ne sont pas du Nord et qui peuvent choisir de ne rester que pendant une courte période. De plus, il est assez difficile pour les petites écoles d'offrir le vaste éventail de cours de palier secondaire nécessaire pour répondre aux nombreux intérêts, aptitudes et objectifs d'avenir de leurs élèves. Plusieurs de ces écoles ont aussi besoin d'aide pour mieux refléter la culture et les valeurs de leur collectivité, dans leurs édifices, dans leurs classes et dans leurs enseignements.



En fait, tant les recherches que les expériences de vie du monde entier contribuent à faire comprendre que l'éducation authentique est ancrée dans un lieu et une culture⁹. Cette idée est peut-être plus récente en éducation occidentale, mais elle est ancienne et fondamentale pour les peuples autochtones. L'éducation et les programmes axés sur la culture élaborés aux TNO nous permettent de respecter les différents styles de connaissances et d'apprentissage des élèves, ainsi que de mieux satisfaire à leurs besoins, en faisant de la langue et de la culture des éléments essentiels de notre système éducatif. Les changements à apporter à l'éducation aux TNO doivent accorder une place importante au lien entre l'éducation et « le lieu », en tenir compte et le mettre en évidence.

De plus, les Ténos veulent et méritent un système éducatif qui assume la responsabilité de chaque élève et du système dans son ensemble. La nécessité du changement à cet égard est ressortie dans les recommandations du rapport en 2010 du Bureau du vérificateur général (BVG), qui a souligné que le manque de responsabilisation et de toute amélioration soutenue en matière de rendement des élèves, ainsi que le manque de suivi général du système éducatif, constituaient des préoccupations majeures¹⁰. Pour prouver notre responsabilisation, le BVG a confirmé que nous devons définir des objectifs généraux explicites, des manières de suivre nos progrès et des manières d'évaluer à quel moment nous avons atteint ces objectifs. De plus, l'évaluation

de l'apprentissage des élèves doit être honnête, pertinente, juste et personnelle. Pour veiller à ce que les dépenses et la prestation des programmes soient responsables, pratiques et appropriées, nous avons besoin de garanties prudentes et continues.

L'un de nos importants partenaires en éducation, l'Alberta, a également reconnu que son approche en matière d'apprentissage et d'évaluation doit changer¹¹. Pour redéfinir son système éducatif, l'Alberta passe d'un modèle d'enseignement rigide, reposant beaucoup sur l'information et où les tests de rendement normalisés sont très importants, à une approche beaucoup plus flexible d'enseignement, axée sur les intérêts des élèves. Au sein de ce nouveau modèle, l'évaluation effectuée en classe est délibérément utilisée pour soutenir l'apprentissage des élèves. La communication des résultats aux parents devient un processus constant, plutôt qu'une activité unique. Aux TNO, l'éducation a besoin d'un changement semblable. Nous devons favoriser un environnement d'apprentissage qui engage les élèves, les motive et leur permet d'apprendre par l'enquête et l'exploration en lien direct avec leur vie. Notre relation avec des partenaires comme l'Alberta et le Protocole de l'Ouest et du Nord canadien (PONC) peuvent offrir à de petits territoires comme les TNO la possibilité de participer à l'élaboration de changements majeurs qui requièrent beaucoup plus de capacité que celle dont les TNO disposent à l'heure actuelle.



« Les élèves qui éprouvent un sentiment d'appartenance à leur école et qui vivent des expériences positives avec leurs enseignants et leurs camarades sont plus portés à nouer de solides liens affectifs et acquérir de l'assurance. »

Les comportements de santé des jeunes d'âge scolaire, p. 16

De plus, pour nous permettre de mieux satisfaire aux besoins variés des élèves, l'éducation aux TNO doit changer. Des données réunies dans les domaines de l'éducation et de la santé font état de différences troublantes entre les petites et les grandes écoles au territoire, de même qu'entre les TNO et le Canada¹². Les données indiquent un lien très important entre la pauvreté et le faible rendement scolaire. Elles révèlent aussi que les niveaux de pauvreté les plus élevés aux TNO se trouvent dans les plus petites collectivités.

À l'évidence, certains des changements nécessaires vont bien au-delà de ce qu'il est possible de réaliser seulement à l'école. Pour satisfaire à ces besoins, de nombreux partenaires sont nécessaires – les parents, les enseignants, les membres de la collectivité, de même que les soutiens qui peuvent être offerts par divers organismes des domaines du travail social, de la santé et des loisirs¹³. En fait, les stratégies et les orientations qui émergent du travail de nombreux partenaires laissent entendre le besoin d'une approche de coopération. Le *Cadre d'action pour le développement du jeune enfant aux TNO* (2013) et la stratégie de lutte contre la pauvreté, intitulée *Tirer profit des forces des Ténéois* (2013), constituent quelques exemples qui soulignent la nécessité de cette approche. À ce titre, il est devenu de plus en plus évident que d'autres ministères deviendront des partenaires essentiels de la réussite des apprenants du Nord.

Les dirigeants autochtones de partout au territoire ont toujours souligné la nécessité d'améliorer nos écoles. Pendant des décennies, ils ont entendu les membres de leurs collectivités demander un système éducatif pertinent qui tient compte des réalités de la vie des élèves et de leurs objectifs d'avenir¹⁴. En tant que partenaires actuels et futurs en éducation, les gouvernements autochtones ont de plus en plus participé aux discussions sur l'éducation. Les TNO entrent dans une période où les gouvernements autochtones ont reconquis le droit de regard sur l'éducation officielle de leurs résidents, au moyen d'accords négociés et où ils commencent à négocier leurs responsabilités et les exerceront plus tard.

La déclaration de partenariat en matière de rendement scolaire des élèves autochtones (2011) a démontré le soutien et l'engagement à l'égard d'une collaboration, ce qui est bienvenu et nécessaire pour bâtir un système éducatif robuste et pertinent pour les TNO.

La reconnaissance et la participation accrues de ces partenaires sont essentielles. Afin d'apprendre et de réaliser leur potentiel en tant que citoyens compétents, les jeunes doivent être en santé et vivre dans des environnements sûrs et sains dès le bas âge. Cela ne peut se produire qu'en collaborant.

Les TNO sont prêts et disposés à relever les défis pour que la vision des résidents du Nord pour l'éducation devienne une réalité. Il s'agit d'une vision à la fois ancienne et nouvelle. Les changements majeurs durables passent par la détermination, la collaboration, le temps et les efforts de toutes les parties jouant un rôle dans l'éducation et dans la vie des apprenants du Nord. La volonté partagée de collaborer est l'un des éléments qui donnent aux TNO son caractère unique, et en font une société à laquelle ils sont fiers d'appartenir. Ensemble, les Ténéois peuvent se diriger vers un avenir brillant et prometteur.



Le contexte actuel des TNO

Système actuel

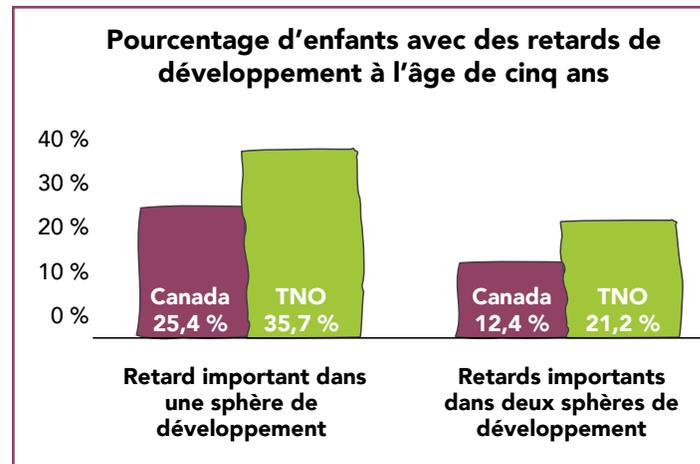
Le ministère de l'Éducation, de la Culture et de la Formation (MÉCF) est responsable du système éducatif ténéo. À l'heure actuelle, ce système est composé du ministère (MÉCF) et de neuf administrations scolaires responsables de la prestation des services d'éducation de la maternelle à la 12^e année dans 49 écoles au sein de 33 collectivités. Les TNO comptent approximativement 8 400 élèves et 800 éducateurs.

Développement de la petite enfance

Presque tous les enfants canadiens (95 %) naissent avec un bon potentiel de croissance, d'apprentissage et d'épanouissement. Toutefois, en raison de difficultés dans leur milieu, plus de 25 % des enfants canadiens accusent un retard de développement à leur entrée à l'école¹⁵. Le degré de préparation à l'école n'est pas la mesure des compétences de base comme on l'a souvent pensé; il s'agit plutôt du développement social, affectif, physique, cognitif et linguistique d'un enfant.

Aux TNO, de nombreux enfants commencent l'école avec d'importants retards de développement. Un instantané du développement des enfants à la maternelle réalisé à l'aide de l'Instrument de mesure du développement de la petite enfance (IMDPE) indique que plus de 35 % des enfants ténéo font leur entrée dans le système scolaire avec un retard de développement important. Plus précisément, cela signifie qu'environ 400 des enfants âgés de cinq ans étudiés accusent des retards importants¹⁶.

Le pourcentage d'enfants de cinq ans accusant un retard dans une ou plusieurs sphères de développement (social, affectif, physique, cognitif ou linguistique) atteint même 60 % dans les petites collectivités. Le nombre d'enfants à risque de retards de développement physique liés à la nutrition, au sommeil et au bien-être général dépasse 18 %, soit le double de la moyenne nationale. La nécessité d'offrir des soutiens avant même que les enfants commencent l'école est évidente et la collaboration avec d'autres ministères du GTNO, de même qu'avec les parents, les familles et les collectivités, est essentielle¹⁷.

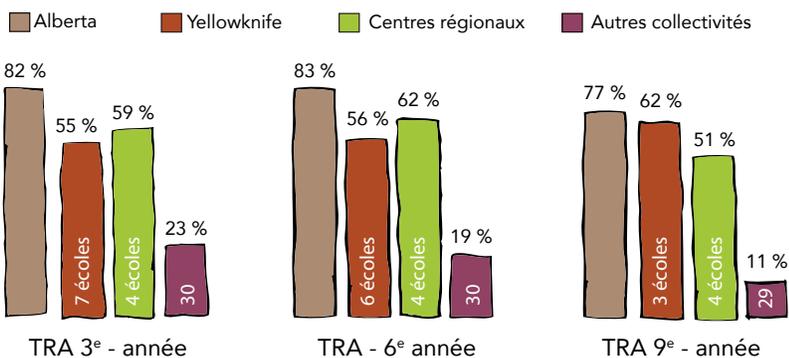


Enseignement de la maternelle à la 12^e année

Les données sur les programmes de soutien aux élèves pour l'année 2010-2011 montrent que plus de 25 % des élèves ténois ne se situent pas au niveau scolaire correspondant à leur âge. Dans les plus petites collectivités, le nombre d'élèves se trouvant à un niveau d'étude inférieur avoisine 50 %. Les données des TNO indiquent que le rendement scolaire diminue à mesure que les élèves vieillissent, ce qui démontre davantage la nécessité urgente d'apporter des changements à notre système éducatif actuel, dont les interventions et le soutien plus précoces.

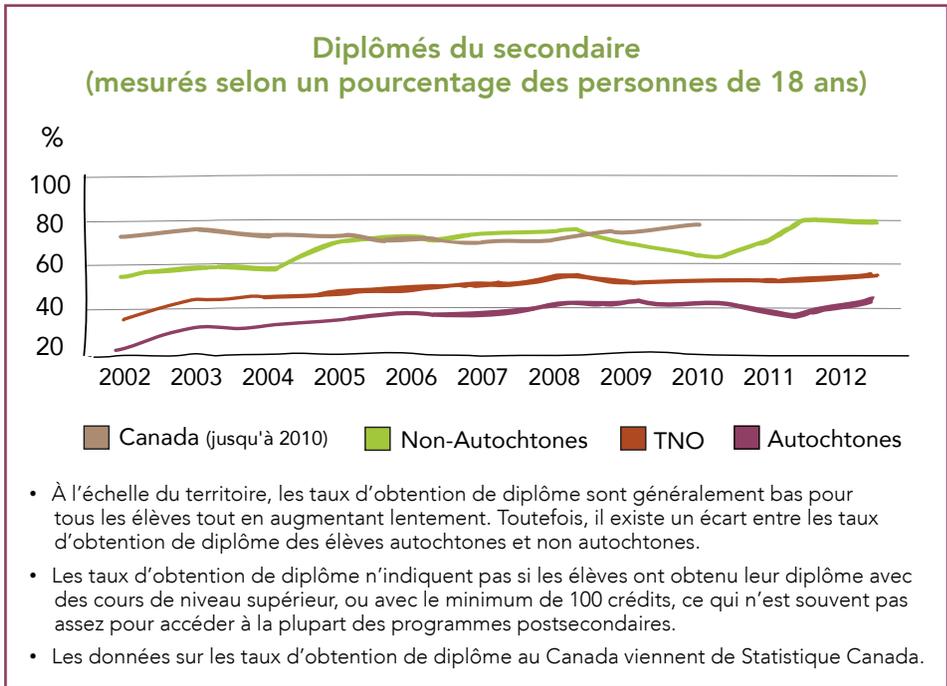
Dans l'ensemble, les élèves ténois ne réussissent pas au même niveau que ceux du reste du Canada. Les résultats des tests de rendement de l'Alberta (TRA) montrent que les élèves ont des difficultés à l'école dans toutes les collectivités des TNO, y compris dans les centres régionaux et à Yellowknife. Toutefois, il existe un grand écart entre la réussite scolaire des élèves autochtones et non autochtones, particulièrement dans les écoles des petites collectivités dont les effectifs sont autochtones à près de 100 %.

Résultats des TRA - pourcentages d'élèves se trouvant à un niveau acceptable ou plus élevé d'anglais



- Les TRA évaluent les élèves en les situant au-dessus ou en dessous du niveau acceptable (50 %), ou atteignant le niveau d'excellence (85 %).
- Dans les écoles des petites collectivités, beaucoup moins d'élèves obtiennent des résultats d'anglais au niveau acceptable ou plus élevé.
- Les TRA ont été conçus pour évaluer les élèves par rapport aux résultats d'apprentissage et ne tiennent pas compte des différences inhérentes aux programmes d'études, aux approches pédagogiques et aux réalités du contexte des TNO.

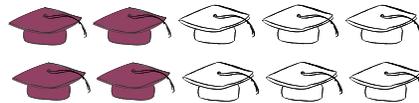




Diplômés du secondaire

Ces faibles niveaux de réussite scolaire sont probablement attribuables en partie à l'héritage des pensionnats et sont liés à des difficultés plus importantes qui doivent être surmontées dans les vies personnelles, familiales et communautaires des futurs adultes et dirigeants ténéos. Les travaux récents de la Commission de vérité et réconciliation du Canada et l'élaboration de ressources d'enseignement et d'apprentissage nordiques qui reconnaissent cet héritage sont des éléments importants d'un nouveau départ pour les TNO. Les documents *Cadre d'action pour le développement du jeune enfant aux TNO* (2013), *Tirer profit des forces des Ténéos* (2013) et *Healing Voices* (2013) abordent aussi ces questions, qui seront davantage approfondies par le processus de la RIE.

■ Autochtones



■ Non-Autochtones



« Un faible niveau de littératie contribue aux injustices au chapitre de l'éducation, des possibilités d'emploi et du revenu et, par ce fait même, de choix de logement convenable et d'autres nécessités pour une vie saine. »

Tirer profit des forces des Ténéos p. 2

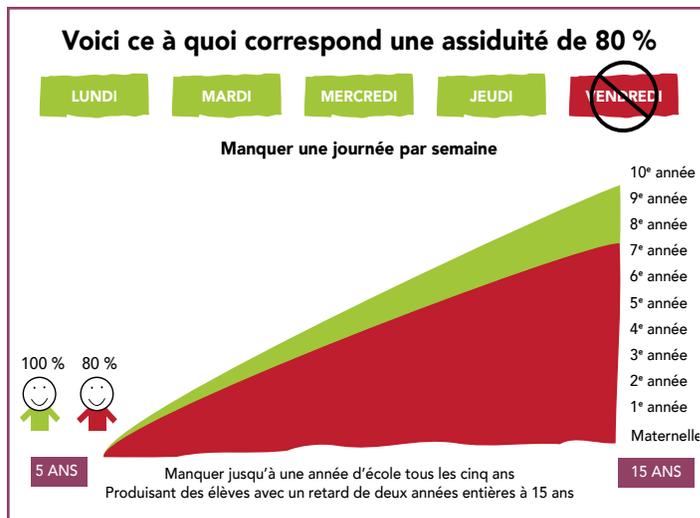
Assiduité

Pour réussir à l'école, l'un des plus importants gestes que les élèves peuvent poser est également l'un des plus simples : « Être à l'école tous les jours. » Durant l'année scolaire 2011-2012, l'assiduité moyenne des élèves des TNO atteignait 84 %, et même moins dans les petites collectivités.

Même si une note de 80 % peut dépasser les niveaux acceptables, une assiduité de 80 % est très préoccupante, car elle représente une journée entière d'école manquée par semaine. À ce rythme, un élève des TNO moyen a déjà manqué la moitié d'une année d'école au début de sa 4^e année ou deux années entières au début de sa 10^e année. L'absentéisme est manifestement un problème urgent qui doit être résolu immédiatement.

Les préoccupations au sujet de l'assiduité ne sont pas uniques aux TNO; la hausse de l'absentéisme scolaire est une question activement débattue aux niveaux national et international. La difficulté de trouver des moyens efficaces pour encourager les élèves non seulement à se présenter à l'école, mais aussi à s'y engager pleinement, est courante dans les pays qui ont des politiques sur la fréquentation scolaire obligatoire¹⁸.

Les mesures visant à diminuer l'absentéisme comme la remise de prix, la représentation visuelle des résultats, voire des amendes infligées aux parents, ne reposent pas sur des données tangibles. De plus, même si ces mesures peuvent améliorer l'assiduité à court terme, l'engagement général des élèves par rapport à leur apprentissage et l'impact positif sur la réussite scolaire et le développement en sont absents. Ce type d'initiatives est également bien peu durable.



Ainsi, même si la prémisse est simple, soit « les élèves doivent fréquenter l'école tous les jours pour réussir », les recherches montrent que la question de l'absentéisme est plus complexe, tout comme les raisons sous-jacentes. En fait, l'absentéisme peut être considéré comme étant le symptôme d'un problème bien plus profond d'un système éducatif qui doit se renouveler et innover pour être pertinent et motivant aux yeux des élèves du 21^e siècle.

Comment les élèves apprennent-ils le mieux? Qu'est que les élèves sont motivés à apprendre? De quelles aptitudes les personnes compétentes ont-elles besoin? Avec quelles réalités familiales, financières, relatives à la santé, personnelles ou scolaires les élèves doivent-ils composer? Comment l'apprentissage des élèves est-il en rapport à leur vie de tous les jours et à leurs collectivités? Ce sont là certaines des questions auxquelles il faut répondre pour trouver ce qui est au cœur des problèmes d'absentéisme.

Lorsque les élèves sont véritablement engagés, qu'on satisfait à leurs besoins particuliers et qu'on tient compte de leurs intérêts, qu'ils ressentent de l'appartenance et pensent que l'enseignant se soucie d'eux, que le programme d'études est pertinent et que l'enseignant rend l'apprentissage intéressant, alors les élèves vont à l'école. À ce titre, l'assiduité des élèves est vraiment le produit d'une école forte, et non pas la raison de la force d'une école.



Promotion automatique

La faible assiduité a pour conséquence courante les élèves qui travaillent à des niveaux d'études inférieurs à ceux prévus pour leur âge. L'une des réactions à ce scénario est de garder les élèves avec leurs camarades du même âge, tout en leur donnant le programme d'études et les soutiens qui conviennent à leurs besoins particuliers. Le fait de garder les élèves avec des camarades d'âge approprié est une approche d'apprentissage des élèves bien étudiée. Il s'agit d'un des principes sous-jacents aux politiques d'intégration scolaire de bien des provinces du Canada et de pays dans le monde. L'autre approche consiste à garder les élèves au niveau scolaire auquel ils travaillent.

Pour décrire cette pratique de laisser les élèves suivre leurs camarades du même âge, plutôt que de les garder au niveau scolaire où ils en sont même s'ils n'ont pas satisfait aux exigences scolaires d'un niveau scolaire, on emploie parfois l'expression « promotion automatique ». Cette pratique étudiée repose sur une dimension sociale, parce qu'on l'utilise habituellement dans l'intérêt du bien-être social et psychologique de l'élève.

Cela n'empêche pas les élèves, les enseignants, les écoles et l'ensemble du système éducatif de rechercher l'excellence et d'avoir des attentes rigoureuses et appropriées sur le plan du développement par rapport aux réalisations des élèves. En fait, il s'agit là de conditions nécessaires pour que le placement avec des camarades du même âge produise les avantages recherchés.





« Un milieu d'apprentissage enrichi offre un programme d'études et un enseignement stimulants et complexes, affecte les enseignants les plus qualifiés aux élèves dont le rendement scolaire est le plus faible, minimise les facteurs de stress, augmente la participation à l'activité physique et aux arts, fait en sorte que les élèves aient une bonne nutrition, et donne aux élèves le soutien dont ils ont besoin pour satisfaire à des attentes élevées. »

Jensen, 2009

Selon la Directive sur l'intégration scolaire du ministère, les élèves des TNO sont habituellement placés avec leurs camarades du même âge de la maternelle à la 9^e année. Il est important de souligner que la politique actuelle des TNO n'empêche pas les écoles de garder les élèves à un niveau scolaire inférieur si elles jugent que cela est dans l'intérêt véritable de l'élève et que ses parents l'acceptent. Toutefois, les recherches laissent entendre que le fait de garder les élèves à un niveau scolaire inférieur peut être au détriment d'un élève, est inefficace pour l'amélioration à long terme du rendement scolaire et est étroitement corrélé avec le décrochage au secondaire¹⁹. Les classes doivent plutôt comprendre une diversité d'élèves et les écoles doivent s'efforcer de soutenir les apprenants individuellement pour qu'ils soient à leur place dans

la communauté d'apprentissage, en recourant à des interventions précoces et à des stratégies efficaces bien étudiées²⁰. Du point de vue des enseignants, cela se décrit parfois comme « enseigner à l'élève, plutôt que le niveau scolaire ».

Les recherches en éducation indiquent que la promotion automatique et le fait de garder les élèves à un niveau scolaire inférieur sont inefficaces en tant que tels²¹. Ce qui est sûr, c'est que pour apprendre le mieux, tous les élèves ont besoin de conditions et de soutiens qui satisfont leurs besoins à un stade précoce, et qui tiennent compte de leur développement affectif, social, cognitif, spirituel et physique, et le renforcent.





La vision de l'avenir

La voie du changement

Faits saillants de nos recherches

La première phase du processus de la RIE consistait en un examen des recherches sur l'éducation dans le Nord, au Canada et dans d'autres pays. Cela nous a menés à une définition renouvelée de la réussite de l'élève et à une nouvelle vision sur l'enseignement et l'apprentissage.

En collaboration avec un grand éventail de spécialistes, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) a déterminé quelles aptitudes étaient nécessaires pour réussir dans la vie et pour contribuer au bon fonctionnement de la société, au sein d'un univers de plus en plus divers et interdépendant. Chose intéressante, les compétences ne se résument pas seulement à des savoirs et à des savoir-faire; elles demandent l'intégration de compétences de réflexion et de facultés de création, de même que d'attitudes, de motivations et de valeurs²².

Dans leur document Principes directeurs des cadres communs découlant du PONC (2011), les provinces de l'Ouest et les territoires du Nord canadiens avaient retenu les compétences suivantes²³ :

- des modes de pensée critique et de résolution de problèmes novateurs, créatifs et critiques;
- la communication et la collaboration;
- des connaissances sur les technologies d'information et de communication (TIC);
- la responsabilité civique, personnelle et sociale, dont la sensibilité culturelle.

De plus, les connaissances actuelles sur l'éducation sont en train de changer de manière fondamentale. Cette transformation s'éloigne des approches axées sur les individus et se rapproche d'une compréhension plus écologique de l'apprentissage, où les connexions et les relations sont des plus importantes²⁴. L'individu demeure important, mais à titre de membre unique d'un réseau de relations avec des gens, l'environnement, des idées et soi-même. Les gens apprennent le mieux lorsqu'on satisfait à leurs besoins sociaux, affectifs, physiques, intellectuels et spirituels. L'apprentissage qui permet de développer l'un ou l'autre de ces domaines contribue au développement de chacun d'entre eux²⁵. Par exemple, les recherches prouvent que les réactions affectives ont des



effets directs sur le cerveau, diminuant ou améliorant le fonctionnement, rehaussant ou réduisant le rendement potentiel²⁶. Les données confirment aussi que les facteurs de santé, comme les environnements physiques et sociaux, les pratiques de santé personnelle et le niveau de revenu, ont une incidence considérable sur la réussite scolaire.

Les recherches indiquent que, même si les centres cérébraux sont en grande partie établis à la naissance, les interactions d'un enfant, ainsi que ses relations et ses expériences, établiront en fait des circuits neuronaux et contribueront au développement de son cerveau²⁷. Les relations sont, en fait, au cœur de l'éducation et jouent un rôle essentiel dans les connaissances de l'heure sur l'apprentissage²⁸. Comme les enfants naissent avec le désir d'établir et de bâtir des relations²⁹ et de chercher à comprendre, tous les types de relations ont un impact sur leur apprentissage. À ce titre, on a constaté que les relations de confiance entre élèves et enseignants s'avèrent encore plus importantes que les difficultés socioéconomiques présentes dans la vie et la collectivité de l'apprenant³⁰. C'est l'un des messages les plus importants dont les élèves nous ont fait part durant le processus de participation.

ⁱⁱⁱ Les compétences, qui ne se résument pas seulement à des savoirs et à des savoir-faire, demandent l'intégration de compétences cognitives et pratiques, de facultés de création, de même que d'attitudes, de motivations et de valeurs. Ensemble, elles permettent à un individu de devenir une personne compétente.



Comme l'apprentissage s'intègre aux relations de l'apprenant, il est essentiel d'associer l'apprentissage à l'endroit où les élèves vivent et à leur vie quotidienne³¹. L'école ne peut être un endroit isolé de la collectivité³². Le travail de l'enseignant doit consister à soutenir les élèves le plus possible dans leur apprentissage sur et dans leur monde immédiat, le monde plus vaste et les connexions entre les deux³³. Les enseignants doivent déterminer les situations applicables et s'en servir comme base pour planifier des expériences d'apprentissage engageantes et pertinentes, afin de bâtir et d'enrichir l'apprentissage des élèves³⁴.

Les recherches indiquent que l'enseignement selon un modèle éducatif axé sur les compétences, plutôt qu'une approche compartimentée qui sépare les matières et qui se concentre sur le contenu, convient mieux à la façon dont le cerveau des enfants fonctionne vraiment³⁵. L'intégration de l'apprentissage transdisciplinaire tient aussi mieux compte de la façon dont les enfants apprennent à la maison et dans la collectivité³⁶. Elle encourage également l'application des compétences d'une matière à l'autre, tout en contribuant à combler l'écart entre le concret et l'abstrait³⁷.

Par conséquent, les expériences d'apprentissage stimulantes nécessitent la collaboration des enseignants, des élèves et d'autres personnes, et sont rendues possibles en suivant la curiosité naturelle des apprenants et en établissant des connexions au sein des expériences d'apprentissage et entre ces expériences³⁸. Afin d'engager les élèves pour qu'ils tentent de faire des enquêtes pertinentes, les environnements d'apprentissage doivent être exempts de craintes, car les essais et les erreurs commises sont essentiels à l'acquisition des connaissances³⁹. La qualité des questions posées par les enseignants peut davantage encadrer ce processus d'apprentissage axé sur l'enquête qui engage et motive les apprenants lorsqu'on le rend pertinent par rapport à leurs vies, leurs intérêts et leurs aspirations.

La vision de réussite variera d'un individu à l'autre, mais l'estime de soi est essentielle à la réussite scolaire pour tous⁴⁰. L'estime de soi encourage l'enquête et la participation active à l'apprentissage, à cause d'un sentiment d'identité solide et de la croyance qu'il est important de contribuer à un groupe. Les écoles qui reflètent les cultures et les collectivités des enfants contribuent à stimuler tant l'apprentissage que le sentiment d'identité⁴¹.

La réussite à l'école et dans la vie découle d'un sentiment d'appartenance et de bien-être⁴² et contribue à bâtir ce sentiment, grâce à l'engagement authentique dans l'apprentissage. La réussite s'appuie sur la persévérance et la résilience⁴³, la confiance dans son aptitude à apprendre et la motivation d'apprendre. De plus, l'aptitude d'autorégulation⁴⁴ soutient celle de relever des défis de plus en plus et contribue à la réussite dans l'apprentissage et dans la vie. L'acquisition de ces qualités doit constituer un élément central de l'expérience scolaire de tous les élèves. En outre, les élèves ont besoin d'une éducation équitable, qui offre à tous les apprenants des possibilités et des conditions équitables. Les possibilités sociales et éducatives équitables sont les bases du succès du système éducatif de la Finlande⁴⁵.

Enfin, les enseignants ont des besoins qui ressemblent de façon frappante à ceux de leurs élèves. Les études montrent que la mise en œuvre d'une approche étudiée en matière de perfectionnement des enseignants est essentielle à l'amélioration de l'apprentissage des apprenants de la maternelle à la 12^e année⁴⁶. Par exemple, tant les élèves que les enseignants préfèrent avoir le choix de leurs processus d'apprentissage⁴⁷ et bénéficient plus du soutien et du perfectionnement que d'évaluations sommatives⁴⁸. À ce titre, les enseignants bénéficient davantage de petites occasions de se perfectionner graduellement sur plusieurs années qui les aident à adopter de nouvelles habitudes professionnelles, que d'activités de perfectionnement professionnel ponctuelles⁴⁹.



« Le programme des Fêtes du patrimoine engage les élèves, leurs familles et les collectivités, parce qu'elles donnent aux enfants la possibilité de réaliser une présentation qui les intéresse. La plupart des enfants choisissent des sujets qui se rapportent à leur histoire et à leur culture personnelles, familiales, communautaires ou territoriales. »

Les aînés à l'école, p. 20

Comme les élèves, les éducateurs aiment avoir accès à l'expertise qui devient de plus en plus disponible grâce à la technologie⁵⁰. Les investissements faits dans le recrutement, la rétention et les pratiques prometteuses sont protégés par des programmes d'orientation qui sensibilisent les enseignants à des contextes culturels et à l'importance de bâtir des relations⁵¹, ainsi que par l'accès à des conditions de vie et d'enseignement sécuritaires et adéquates.

Ces idées modernes, qui sont au cœur des recherches actuelles en éducation, ont beaucoup en commun avec les croyances autochtones sur l'apprentissage, considéré comme une pratique pour la vie en rapport avec le bien-être communautaire, environnemental et individuel.

Le portrait changeant de l'apprentissage

L'approche de l'enseignement et de l'apprentissage est en cours de transformation. Le système éducatif du siècle dernier était axé sur des points de vue et des valeurs eurocentriques intégrés à des structures semblables à celles des usines de l'ère industrielle. Les matières étaient compartimentées, les élèves étaient classés et l'objectif ultime était l'acquisition d'un ensemble très précis d'aptitudes et de connaissances. Les progrès des recherches préconisent désormais une compréhension plus écologique et holistique des divers besoins et contributions des apprenants, ainsi que de la gamme de facteurs qui profitent vraiment à l'apprentissage.

« Croyances d'autrefois »

« Croyances d'aujourd'hui »

Généralement, les êtres humains de partout apprennent de la même façon.

L'apprentissage est lié à un lieu et influencé par celui-ci.

L'éducation consiste à enseigner des idées particulières selon des matières scolaires immuables.

L'éducation consiste à travailler et à participer à des enquêtes relative au monde réel en perpétuel changement.

La théorie de l'apprentissage est influencée par la psychologie cognitive, qui accorde une grande place à la mémoire et à l'attention.

La théorie de l'apprentissage repose sur la neuroscience, qui étudie le fonctionnement réel du cerveau.

Les connaissances, les aptitudes, les attitudes et les valeurs sont considérées comme étant des éléments distincts qui constituent ce dont une personne accomplit a besoin.

Les compétences, qui combinent les connaissances, les aptitudes, les attitudes et les valeurs, se conjuguent pour permettre à un individu de devenir une personne compétente.

L'apprentissage est divisé en aptitudes, objectifs ou résultats faisant partie d'un programme d'études axé sur le contenu.

L'apprentissage à base de compétences n'est ni prédéterminé ni fractionné, mais choisi avec un œil critique pour motiver les élèves à faire des enquêtes en profondeur.

On accorde de l'importance à l'apprenant individuel et à la réussite individuelle.

On reconnaît l'important rôle de collaboration joué par l'individu au sein de groupes d'apprenants.

L'uniformité est créée en regroupant et en catégorisant des élèves qui exécutent des tâches semblables. On croit que la normalisation produira des résultats garantis.

Les élèves apprennent à faire des contributions personnelles aux expériences d'apprentissage; les résultats de ces contributions sont communiqués. Les enseignants en tiennent compte.

Le plus souvent, l'enseignant est l'expert des connaissances sur le sujet dans la classe.

On considère que personne ne détient toutes les connaissances; les apprenants doivent apprendre à trouver l'information et à l'évaluer d'un œil critique.

Les enseignants tentent de « mettre au niveau » les apprenants qui ont besoin d'une amélioration constante.

L'enseignant part de ce que les apprenants peuvent faire et bâtit à partir de leurs forces.

Les travaux des élèves sont le plus souvent évalués par l'enseignant lorsqu'ils sont terminés.

Les élèves obtiennent des rétroactions régulières de l'enseignant, de leurs camarades et d'autres personnes (comme les parents et les membres de la collectivité)

On croit que la conformité produit le meilleur apprentissage

On croit que l'engagement produit le meilleur apprentissage.

On gère le comportement en classe.

Les élèves utilisent des stratégies et savent comment adapter les conditions pour appuyer leurs besoins d'apprentissage.

Les structures rigides avec des horaires précis sont préconisées; la logistique est prévisible parce qu'elle est semblable dans toutes les écoles.

Les enseignants travaillent ensemble au sein d'une structure flexible; la logistique est plus compliquée parce qu'il y a beaucoup de possibilités. On reconnaît que l'apprentissage peut avoir lieu en dehors de l'école, sans horaire ou délais rigides.

Les technologies d'information et de communication (TIC) peuvent augmenter l'efficacité de l'accès à l'information, ainsi que de l'analyse et de la transmission de l'information.

Les TIC changent la façon de penser, d'apprendre, de créer, de contribuer et de communiquer. Les TIC changent ce qu'étaient auparavant un lecteur, un rédacteur et une collectivité.

Les consultations

Le processus de la RIE repose sur un modèle de changement qui relie trois éléments importants, dont la combinaison intégrale mène à de solides recommandations de changement. Les données présentées et le résumé des recherches déjà décrits dans ce document représentent deux de ces éléments. Les connaissances tirées des points de vue et de l'expérience d'un grand nombre de partenaires et d'intervenants en éducation dans le Nord constituent l'élément final de la première phase de l'initiative RIE.

Le processus de la RIE a reposé sur une tentative d'être aussi inclusif que possible, en offrant de nombreuses possibilités à divers individus et groupes de participer à la discussion et de transmettre leurs idées et leurs réactions. Environ 30 réunions de participation distinctes ont été tenues et toutes les régions des TNO ont été représentées.

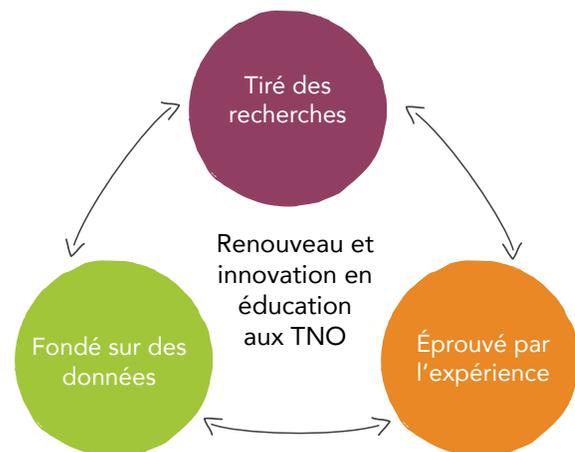
Plusieurs ministères jouent un rôle influent dans l'éducation aux TNO - que ce soit au niveau des programmes d'études, du recrutement des enseignants, du perfectionnement professionnel, du logement, de la santé et du bien-être ou des programmes culturels. Au cours du processus de participation, le MÉCF a sciemment sollicité une participation et une implication importantes de la part d'autres instances du gouvernement. À compter de novembre 2012, plusieurs réunions ont eu lieu avec d'autres ministères. Elles faisaient ressortir les connexions étroites et l'impact des domaines d'intérêts particuliers de la RIE, tout particulièrement les priorités de la Société d'habitation des TNO, de même que les ministères des Affaires municipales et communautaires (MAMC), des Ressources humaines (MRH) et de la Santé et des Services sociaux (MSSS).

En décembre 2012, le MÉCF a lancé la phase de participation au processus de la RIE en tenant la première réunion avec des organismes non gouvernementaux, à laquelle participaient les présidents et les directeurs régionaux des conseils scolaires de division (CSD). Au cours des sept mois suivants, l'équipe de la RIE a pris part à plus de 20 réunions de participation avec des commissions, des conseils et des partenaires, dont les CSD, les administrations scolaires de district (ASD), l'Association des enseignants et enseignantes des Territoires du Nord-Ouest (AETNO), le personnel et le Conseil des gouverneurs du Collège Aurora, des comités et coordonnateurs internes du MÉCF, des élèves et des gouvernements autochtones.

Les points qui ressortaient le plus souvent lors de ces réunions portaient sur :

- le renforcement des relations et des partenariats entre l'école et la collectivité;
- la nécessité de redéfinir la « réussite scolaire » pour tous les apprenants, de la maternelle à la 12^e année;
- l'établissement d'une plus grande gamme d'options de parcours permettant d'obtenir un diplôme d'études secondaires;
- la modification des exigences d'obtention de diplôme pour les études secondaires;
- la nécessité d'étudier les avantages des crédits doubles aux paliers secondaire et postsecondaire;
- l'amélioration des pratiques actuelles pour l'évaluation des élèves de la maternelle à la 12^e année;
- une personnalisation accrue du processus d'apprentissage des élèves de la maternelle à la 12^e année;
- l'importance d'augmenter les services de soutien pour un développement de la petite enfance qui soit de qualité;
- la prise en considération de meilleurs systèmes portant sur le recrutement, l'orientation, la rétention, le mentorat, le bien-être et la charge de travail des enseignants.

Modèle de changement de la RIE



La table ronde qui a eu lieu les 30 avril et 1^{er} mai 2013 représente l'un des plus importants événements de participation à la RIE. Elle a réuni des participants de toutes les régions du territoire :

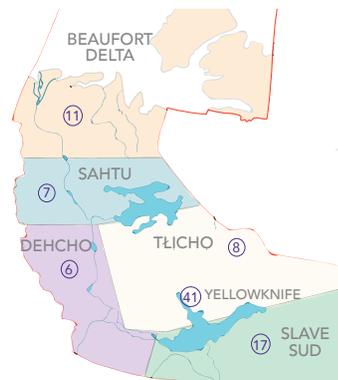
- Onze de Beaufort-Delta
- Six du Deh Cho
- Huit de la région des Tlicho
- Dix-sept du Slave Sud
- Quarante et un de Yellowknife
- Sept du Sahtu

Des conférenciers d'honneur et des délégués de l'extérieur des TNO assistaient aussi à la table ronde.

Grâce aux nombreux participants qui ont évoqué divers points de vue sur des expériences vécues aux TNO, des connaissances spécialisées sur l'éducation et des observations professionnelles, les opinions de différents organismes ont été transmises. La table ronde a recommandé de nouvelles orientations. Certains domaines d'intérêt ont atteint un niveau élevé de consensus, alors que la réflexion novatrice continue d'émerger dans d'autres domaines d'intérêt.

L'équipe de la RIE a reconnu que même s'il y avait eu de nombreuses réunions de participation avec des spécialistes du terrain et d'importants partenaires en éducation, certaines des recommandations les plus influentes pourraient bien émaner des personnes évoluant présentement dans le système éducatif lui-même. Cela a entraîné l'animation de réunions de participation avec les élèves. Au début de mai 2013, de telles réunions ont eu lieu à Fort Smith, Hay River et Yellowknife. Des élèves de tout âge représentaient 20 collectivités du territoire, dont des élèves francophones, y ont assisté.

Dans toutes les réunions de participation avec les élèves, le désir de relations plus positives, ouvertes, respectueuses et fondées sur la confiance avec des enseignants qui se soucient d'eux et de leur réussite a constitué le thème plus remarquable. Les élèves ont aussi parlé de la nécessité de bénéficier d'un plus grand nombre de possibilités axées sur la culture et le langage à l'école, ainsi que de l'importance d'éliminer l'intimidation dans les écoles et d'assurer un environnement plus positif et sécuritaire pour tous.



Les gouvernements autochtones sont des partenaires intégraux du processus de la RIE. Pour veiller à ce qu'ils soient informés de ce processus et qu'ils y participent, les dirigeants des gouvernements autochtones avaient été invités à une table ronde sur la RIE qui leur était destinée, en juin 2013. Les participants de la réunion ont convenu de la nécessité d'un changement en éducation dans un grand éventail de domaines. Le ministre a décrit l'intérêt du MÉCF de continuer à conclure de nouveaux accords de partage des pouvoirs avec les gouvernements autochtones, ainsi qu'à définir leurs nouveaux rôles et responsabilités, dans le domaine de l'éducation. Les dirigeants qui étaient présents ont exprimé le désir de participer davantage.



Table ronde des dirigeants autochtones (MÉCF).

Thèmes émergents

En combinant les propos émanant des réunions de participation aux recherches et aux données sur les TNO, de nombreux thèmes laissant entrevoir de nouvelles orientations intéressantes ont été soulevés. Les dix principaux thèmes suivants résument ce regroupement.

Améliorer et soutenir la relation entre l'école et la collectivité

- Outils et programmes pour aider les enseignants à acquérir une bonne compréhension de la collectivité et de la culture
- Augmentation de la participation authentique de la collectivité et des parents à l'école
- Soutien pour renforcer des relations entre élève et enseignant positives, et respectueuses et confiantes

Intégrer la culture, la langue, l'histoire et l'environnement naturel locaux à l'apprentissage des élèves, afin de le rendre plus pertinent et plus actuel

Redéfinir la réussite scolaire pour les TNO du 21^e siècle

- Intégrer l'acquisition d'une littératie et d'une numératie authentiques à toutes les activités d'apprentissage
- Mise en œuvre de programmes d'études axés sur les compétences (appropriés pour les classes à niveaux multiples)
- Accent sur l'apprentissage dirigé par les élèves et fondé sur l'enquête et l'exploration

Augmenter les résultats des apprenants en satisfaisant aux besoins de l'élève sur tous les plans – social, affectif, spirituel, intellectuel et physique

- Offre d'une gamme d'occasions et d'expériences d'apprentissage avec des enseignants de la collectivité et de l'école

Personnaliser l'apprentissage – Augmenter l'appropriation et l'engagement de l'élève par le choix et l'autonomie

- Perfectionnement méthodique du sentiment d'identité, de la voix et de la résilience des élèves

Augmenter la flexibilité au sein du système (structures, délais...)

- Élaboration de programmes de qualité flexibles et équitables pour les élèves du secondaire, leur offrant différentes options de parcours menant au diplôme
- Modification des exigences d'obtention de diplôme

Mettre l'accent sur les programmes pour la petite enfance (de la naissance à 5 ans)

Intégrer les services interministériels et communautaires dans les écoles

Renforcer la rétention, le développement professionnel et la qualité de vie des enseignants

- Recrutement et orientation améliorés des enseignants, portant sur l'école et l'enseignement, de même que sur les TNO et la collectivité locale
- Soutien et mentorat durables pour les directeurs d'école
- Perfectionnement professionnel équitable et stratégique des enseignants, formation en cours d'emploi et possibilités de mentorat

Élaborer un cadre de responsabilisation à l'égard du système éducatif et de l'évaluation des élèves aux TNO

- Responsabilisation accrue à l'égard du système éducatif entre le gouvernement et les conseils et commissions scolaires
- Clarification des rôles et les responsabilités des administrations scolaires et des conseils et commissions scolaires
- Définition des indicateurs de réussite scolaire rigoureux, pertinents et justes
- Élaboration des pratiques et des outils d'évaluation uniformes à l'échelle des TNO
- Facilitation de l'élaboration de solides plans d'amélioration des écoles
- Interventions et programmes scolaires reposant sur des données tangibles



Une nouvelle orientation

Vision

Les apprenants du Nord reçoivent une éducation de qualité, mènent une vie épanouie en tant que personnes compétentes et contribuent à des collectivités solides et saines.

* Adapté de l'énoncé de vision du MÉCF

Principaux objectifs

Les deux principaux objectifs de cette initiative consistaient à établir :

1. un système éducatif efficace et pertinent pour tous les apprenants des TNO;
2. un cadre d'action associé pratique pour la production de rapports, la gestion et la responsabilisation.



Objectifs secondaires

Les objectifs secondaires de l'élaboration d'un plan stratégique exhaustif à l'échelle du territoire pour améliorer l'ensemble de notre système éducatif se répartissent dans sept domaines d'intérêt particuliers :

Réussite des élèves

- Définition partagée, pertinente et flexible de la réussite scolaire aux TNO, mise en application par des pratiques engageantes et pertinentes dans lesquelles les compétences en alphabétisation et en arithmétique sont solidement ancrées.

Écoles des petites collectivités

- Soutien tenant compte des réalités des écoles des petites collectivités, au moyen d'un partenariat école-collectivité renforcé, d'un partage équitable des ressources, de l'élaboration et de l'accessibilité aux programmes, ainsi que de la flexibilité au sein du système.

Pratiques d'évaluation

- Outils d'évaluation et indicateurs de réussite scolaire communs, justes, pertinents et pratiques.
- Évaluation au service de l'apprentissage faisant participer les élèves au processus de l'évaluation.

Développement de la petite enfance

- Accès équitable à des soutiens de qualité pour assurer l'épanouissement de tous les aspects du sain développement des jeunes enfants, pour veiller à leur préparation et à leur réussite dans le système, de la maternelle à la 12^e année.



« Les gens ont dit sans équivoque qu'ils voulaient des programmes dans la nature, et en grand nombre. Pour de nombreuses collectivités, renouer avec leurs identités spirituelle et culturelle – étroitement liées à la nature – constituait une composante nécessaire à... la guérison. »

Healing Voices – Forum ministériel sur les toxicomanies et le mieux-être communautaire, p. 2

Capacités professionnelles

- Renforcement de la capacité professionnelle des enseignants ténos, grâce à des mesures améliorées de recrutement, de rétention et d'orientation, de même qu'à des expériences de perfectionnement professionnel respectueuses du lieu, du contexte et des charges de travail.

Responsabilisation du système

- Augmentation des mesures de responsabilisation à tous les niveaux du système, dont un examen des rôles et des responsabilités des conseils et commissions scolaires, des ASD et des CSD, en vue de l'évolution du rôle des gouvernements autochtones en éducation.

Culture, identité et bien-être

- Élaboration et harmonisation des services et ressources au sein du système éducatif, pour soutenir tous les domaines qui contribuent au bien-être des élèves, des enseignants et de la collectivité.

Principes fondamentaux

L'un des points de vue fondamentaux du cadre d'action RIE établit que toutes les personnes à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école apprennent, se développent et apportent leur contribution. À ce titre, le terme « apprenant » est utilisé tout au long du présent document pour désigner les élèves, les aînés, les éducateurs, les familles et les membres des collectivités qui composent une communauté d'apprentissage. Les principes fondamentaux ci-dessous émanent de notre recherche et de nos processus de participation et guident désormais l'initiative RIE :

Les relations



La base de l'apprentissage repose sur des relations authentiques avec soi-même, avec les autres, avec les idées et avec la terre.

Il existe une connexion entre l'école et la collectivité. L'implication active et le rôle de tous les partenaires – élèves, familles, collectivités, employés de l'école, éducateurs, gouvernements autochtones, entreprises, etc. – sont des piliers de l'apprentissage qui a lieu à l'intérieur et à l'extérieur des murs de l'école. L'apprentissage implique des relations avec des idées, des personnes, des expériences de vie, des langues, la spiritualité et la culture. Tous ces éléments sont enracinés à l'endroit où nous vivons et nous apprenons. Il est donc essentiel d'établir des connexions avec la terre et les gens de cet endroit. Dans le cadre de relations significatives et respectueuses, les gens peuvent s'exprimer ouvertement, établir une vision partagée et prendre ensemble des décisions sur les orientations à donner à l'apprentissage des élèves. Lorsque leur relation avec l'apprentissage repose sur l'enquête et la découverte véritables, les élèves contribuent à leur collectivité et à leur propre apprentissage pour la vie.

La compréhension écologique



L'éducation aux TNO est un système dynamique de connexions qui touchent chacune aux relations et au bien-être individuels.

L'éducation aux TNO peut se comparer à un écosystème. Le système éducatif est un élément central et essentiel du Nord. Chaque action au sein du système vivant ne touche pas seulement l'école ou ses élèves; elle touche les parents, les éducateurs, les collectivités et le territoire dans son ensemble. Un écosystème ne peut prospérer que lorsqu'il est durable, lorsqu'on respecte et qu'on tient compte de toutes ses composantes. La santé d'une composante quelconque du système a une incidence sur les autres, par le réseau complexe des connexions qui existent entre elles. Pour garantir la force du système, il faut considérer toutes les connexions, ainsi que leur incidence les unes sur les autres et sur le système dans son ensemble.

L'identité



Le sentiment positif de l'identité est activement soutenu.

Le sentiment positif de l'identité est activement soutenu. Aux TNO, la terre exerce une grande influence sur l'identité des gens. Les langues, les cultures et les valeurs du Nord doivent être reconnues par le système éducatif, pour que l'apprentissage soit lié aux expériences de vie, à la spiritualité et à l'identité, et non pas seulement à des faits et à des aptitudes. Le système éducatif des TNO doit créer des occasions pour que les individus et les groupes s'expriment eux-mêmes, renforcent leur pouvoir d'agir et bénéficient d'un apprentissage leur donnant le choix et de l'indépendance.

L'épanouissement personnel



Chaque personne a des besoins multiples et doit les satisfaire afin de pouvoir se développer et devenir une personne compétente et engagée.

Les gens apprennent le mieux lorsqu'on satisfait à leurs besoins sociaux, affectifs, physiques, intellectuels et spirituels. Pour permettre aux apprenants d'explorer et de satisfaire à leurs besoins différents, le système éducatif des TNO doit fournir des environnements sûrs, bienveillants et stimulants. Ces environnements auront une incidence sur le développement du bien-être, la résilience, l'estime de soi et la capacité d'engagement de chaque personne.

L'apprentissage en commun



Les gens acquièrent des connaissances et apprennent, à la fois individuellement et collectivement.

Chaque personne et chaque groupe apportent à l'apprentissage des contributions uniques et nécessaires. Les idées sont créées et évoluent à partir des expériences, pensées et manières différentes d'apprendre et d'agir apportées par chaque personne. Le système éducatif des TNO doit veiller à ce qu'il existe des connexions authentiques et significatives entre l'apprentissage et la vie, et entre la signification et les valeurs. Lorsqu'ils font enquête et résolvent des problèmes, les apprenants coconstruisent les connaissances, en se mesurant à des défis, des problèmes et des questions de la vraie vie qui ont une incidence sur eux et sur leur collectivité.

La diversité



La diversité est reconnue et valorisée dans le système éducatif.

Lorsque les gens ont des antécédents sociaux, culturels, historiques, linguistiques, géographiques, économiques, spirituels et politiques différents, ils possèdent des points de vue sur le monde, des manières d'agir et des styles d'apprentissages différents. Les relations au sein desquelles les gens se sentent libres de penser et d'exprimer leur unicité appuient des environnements d'apprentissage et de travail pertinents. Comme elle dresse un portrait plus complet pour comprendre, acquérir des connaissances et aller de l'avant, la diversité est essentielle. En utilisant la force de ces différents points de vue sur le monde, le système éducatif des TNO peut satisfaire aux divers besoins des apprenants et des collectivités avec flexibilité, équité et respect.

Les points forts et l'amélioration continue



L'amélioration continue des apprenants est encouragée.

Le système éducatif des TNO reconnaît et respecte le fait que chaque personne possède des expériences et des forces définies. Le même respect de l'unicité s'applique aux éducateurs, aux groupes et aux collectivités. Tous les environnements, processus et initiatives d'apprentissage doivent avoir cela comme point de départ et s'en servir pour encourager le développement personnel. Nous devons aider les apprenants à s'autoévaluer et à se fixer des buts personnels. Nous devons encourager les efforts et la prise de risques, car ils produisent des idées et des solutions créatives pour résoudre les problèmes, tout en encourageant la résilience.

Les compétences



Le développement des compétences est soutenu chez tous les apprenants.

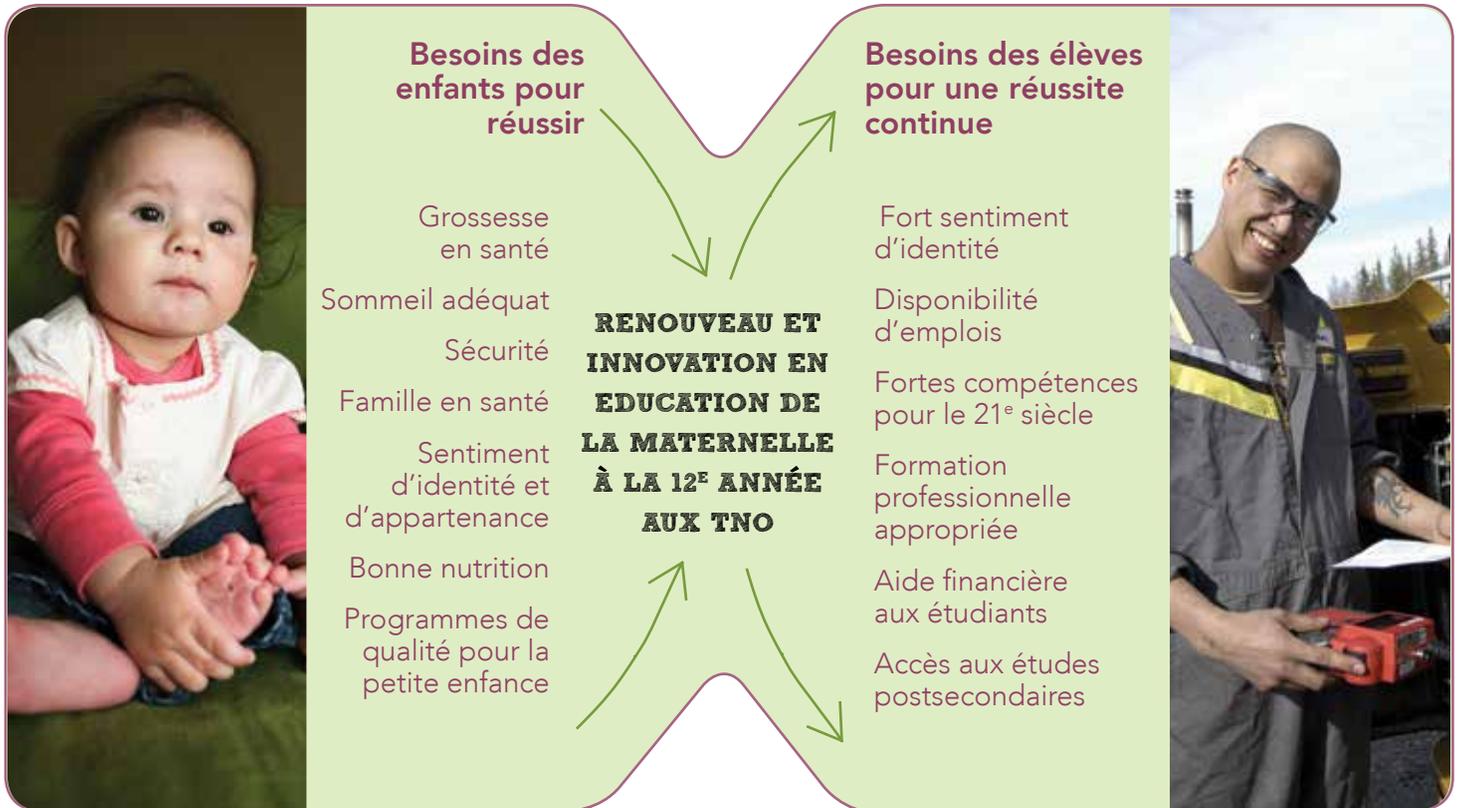
Les personnes compétentes possèdent les connaissances, les aptitudes, les attitudes et les valeurs pour composer avec n'importe quelle situation. Lorsque les apprenants explorent des situations de la vraie vie qui les forcent à réfléchir, à travailler ensemble et à agir avec créativité, ils utilisent ces compétences et les perfectionnent davantage. Ce faisant, ils cultivent leur activité cérébrale et renforcent leurs connexions synaptiques. Au sein d'un système éducatif ténos qui adopte l'apprentissage axé sur les compétences, les apprenants s'approprient les choix et les décisions sur leur apprentissage. Ils obtiennent du soutien pour assumer la responsabilité de leur apprentissage et de leurs progrès. Dans cet environnement, les disciplines ne sont plus des ensembles de connaissances fixes; elles deviennent un terrain où on tente des expériences, où on s'aventure et auquel on ajoute. L'enseignant devient un animateur et un guide du projet d'apprentissage en cours.





Les engagements

1. Le GTNO veillera à ce que les écoles et les collectivités travaillent main dans la main pour nouer et renforcer des relations positives.
2. Le GTNO remplira son rôle pour veiller à ce que le bien-être des élèves et le développement d'un sentiment positif de l'identité soient encouragés et intégrés dans les expériences, les programmes et les environnements scolaires.
3. Le GTNO fera de son mieux pour veiller à ce que les éducateurs vivent des expériences et accèdent à des ressources qui favorisent leur bien-être afin qu'ils se concentrent sur l'excellence de leur enseignement.
4. Le GTNO veillera à ce que les apprenants bénéficient d'une éducation de qualité accompagnée et personnalisée.
5. Le GTNO fera en sorte que les points forts et les réalités des petites collectivités soient reconnus et développés afin d'assurer une éducation de qualité équitable dans toutes les collectivités des TNO.
6. Le GTNO veillera au renouvellement des programmes d'études de la maternelle à la 12^e année et faire en sorte qu'il soit enseigné de façon pertinente et innovante et en s'appuyant sur la recherche.
7. Le GTNO veillera à ce que l'évaluation de l'apprentissage et les mesures prises à partir des données systémiques soient complètes, basées sur les points forts et axées sur le développement.
8. Le GTNO remplira son rôle pour assurer le suivi et l'évaluation du système éducatif ainsi que la production de rapports sur celui-ci par souci de transparence et de responsabilisation afin de favoriser la réussite des élèves.
9. Le GTNO poursuivra sa collaboration avec les gouvernements autochtones pour assurer leur réussite alors qu'ils prennent en main l'éducation de leurs résidents.



Un apprentissage à vie axé sur les élèves des TNO

Ce troisième chapitre décrit les changements dynamiques qui seront apportés en temps opportun au système éducatif des TNO, de la maternelle à la 12^e année. Le titre de chaque section du chapitre reprend l'un des neuf engagements du GNTO et décrit son contexte particulier. La page en regard énonce un objectif général, suivi d'une gamme de mesures possibles. Enfin, certaines des prochaines initiatives potentielles sont présentées.

Chaque domaine d'engagement sera associé à une collection en plein essor de pratiques prometteuses ciblées, suggérées par des partenaires en éducation de partout au territoire. Lors des prochaines phases de l'initiative RIE, on effectuera des recherches plus approfondies sur ces pratiques, ainsi que d'autres pratiques prometteuses. Cette collection grandissante sera mise en ligne, à mesure que le processus de la RIE avance.

Les engagements établis dans ce dernier chapitre du cadre d'action sur 10 ans visent à donner le ton à l'élaboration d'un plan d'action détaillé qui nécessitera de nouveau la collaboration des différents partenaires du milieu scolaire, du gouvernement et des collectivités, ainsi que d'autres partenaires du territoire et de plus loin encore. Les engagements présentés dans ce chapitre représentent tant la voix des nombreux résidents des TNO qui ont participé au processus de la RIE jusqu'à ce jour, que les résultats des recherches en éducation les plus récentes et les pratiques les plus prometteuses du 21^e siècle.



1 Veiller à ce que les écoles et les collectivités travaillent main dans la main pour nouer et renforcer des relations positives.

Pourquoi prendre cet engagement?

Une relation étroite entre l'école et la collectivité est essentielle au développement d'élèves du Nord compétents. Il revient tout autant à l'école qu'à la collectivité de cultiver cette relation. Souvent, l'un de ces partenaires, voire les deux, peut hésiter à initier la communication avec l'autre.

En voici des exemples :

- Un grand nombre de parents et de membres de la collectivité peuvent estimer que l'école n'est pas un endroit sûr, à cause de l'héritage des écoles résidentielles.
- À cause de la colonisation, les aînés et les parents ont été dépouillés de leur rôle d'éducateurs premiers des enfants.
- Certains parents se sentent intimidés par l'environnement scolaire et peuvent penser qu'ils n'ont ni rôle à jouer ni voix au chapitre dans l'éducation de leurs enfants.
- Beaucoup d'élèves ne voient pas l'école comme étant pertinente ou liée à leur vie.
- De nombreux enseignants font leurs débuts de carrière et peuvent ne pas avoir l'expérience ou les compétences permettant de concilier l'excellence en enseignement et l'établissement de relations à l'extérieur de leur salle de classe.
- De nombreux enseignants ont des difficultés à établir des relations lors de différences culturelles.
- Certains enseignants et directeurs d'école considèrent la collectivité comme un milieu intimidant.
- Beaucoup d'enseignants et de directeurs ne demeurent que quelques années dans le Nord; par conséquent, la collectivité et les élèves peuvent ne pas avoir confiance ou vouloir investir dans une relation avec eux.
- Comme l'établissement de relations et le partenariat authentique sont des concepts nouveaux et difficiles, l'école et la collectivité pourraient se conformer à d'anciens rôles formels en éducation.

Que proposons-nous?

Améliorer la compréhension et les partenariats significatifs entre les écoles et les collectivités.

Comment y parviendrons-nous?

- En restructurant l'école pour en faire un environnement plus chaleureux, plus accueillant et plus approprié sur le plan culturel (p. ex., en intégrant dans l'école les arts de la collectivité et les hommages à des héros locaux; en invitant les familles, les aînés et des membres de la collectivité à se joindre à des activités d'apprentissage).
- En offrant plus de possibilités aux membres et aux organismes de la collectivité de travailler au sein de l'infrastructure scolaire et de l'utiliser, y compris durant des périodes en dehors des heures scolaires normales.
- En veillant à ce que les employés de l'école soient accueillis dans la collectivité et soient invités à des événements communautaires, comme les festins.
- En offrant aux enseignants une orientation poussée (p. ex., orientation culturelle, invitation des dirigeants de la collectivité à échanger avec les enseignants sur place, création active de possibilités de mentorat communautaire pour les directeurs d'école et le personnel de l'école).
- En faisant en sorte que l'école se livre à des activités informelles dans la collectivité (p. ex., visiter des aînés).
- En créant des possibilités pour que les élèves et le personnel de l'école en apprennent plus sur la collectivité auprès de dirigeants communautaires sur des sujets comme les droits autochtones et l'histoire locale (p. ex., faire participer les élèves et les enseignants à des réunions des dirigeants locaux ou entre des organismes locaux).
- En offrant aux employés de l'école des possibilités de faire des excursions en nature avec des membres de la collectivité.
- En fournissant aux enseignants des renseignements exacts sur la collectivité en question, avant qu'ils n'acceptent une offre d'emploi.
- En modifiant, dans la mesure du possible, l'infrastructure physique des écoles, pour rendre les espaces invitants et utiles aux élèves et à la collectivité.
- En rendant de multiples services interorganismes disponibles à l'école, pour les élèves, les familles et les membres de la collectivité.
- En mettant sur pied des garderies dans les écoles, pour aider les parents à poursuivre leurs études, particulièrement dans les collectivités qui ne comptent pas de garderies.

Quelques initiatives potentielles

- 1.1 Plan d'amélioration d'école individuel axé sur les relations école-collectivité.
- 1.2 Programme de mentorat d'enseignant amélioré, faisant appel à la collectivité (p. ex., un programme de type « Adoptez un enseignant »).
- 1.3 Présence d'aînés dans les écoles.
- 1.4 Formation sur les pensionnats pour tous les employés en poste dans une école.
- 1.5 Rédaction de profils d'écoles et de collectivités en ligne, en demandant aux gouvernements autochtones de fournir le contenu régional.
- 1.6 Promotion et utilisation actives des modules de formation sur la sensibilisation culturelle en ligne du ministère des Ressources humaines du GTNO.
- 1.7 Révision de la directive et de la politique sur l'usage multifonctionnel des bâtiments scolaires.



2

Faire en sorte que le bien-être des élèves et le développement d'un sentiment positif de l'identité soient encouragés et intégrés dans les expériences, les programmes et les environnements scolaires.

Pourquoi prendre cet engagement?

La réussite scolaire est influencée par de nombreux facteurs à l'extérieur des travaux académiques. Afin de maximiser l'apprentissage, il faut satisfaire aux besoins d'un apprenant sur tous les plans de sa vie, c'est-à-dire social, affectif, cognitif, spirituel et physique. Les soutiens au sain développement sur un plan seront aussi bénéfiques pour le sain développement sur les autres plans, de même que pour le bien-être général de l'apprenant et pour sa capacité de contribuer.

Diverses situations entravent la réussite scolaire des élèves des TNO :

- Certains élèves se présentent à l'école en étant fatigués, affamés ou anxieux.
- Certains élèves subissent des pressions de leurs camarades au sujet de comportements malsains ou à risque.
- Certains élèves sont maltraités; d'autres ont des problèmes de toxicomanie.
- Certains élèves n'ont pas de modèles adultes à émuler qui valorisent la lecture et l'apprentissage; d'autres n'ont pas de modèles adultes à émuler qui valorisent d'espaces adéquats pour faire leurs études à l'extérieur de l'école.
- Certains élèves sont accablés par les lacunes de leur apprentissage et estiment ne pas avoir l'aide nécessaire pour relever le défi.
- Un grand nombre d'élèves n'ont pas de relation de confiance avec un adulte à qui ils peuvent parler de leurs problèmes personnels.
- Pour bien des élèves, un rendement médiocre reflète les attentes peu élevées des gens par rapport à leur potentiel de réussite.
- Pour la plus grande part, les programmes d'études sont étrangers à la vie des élèves, à leurs intérêts et à leurs aspirations.
- Un grand nombre d'élèves n'ont pas eu la chance de découvrir ce qui les inspire et les intéresse.
- Certains parents et élèves ne prennent pas la responsabilité de l'assiduité constante à l'école et de la préparation à l'apprentissage.
- Les possibilités limitées dans la main-d'œuvre locale nuisent à la motivation de certains élèves.
- Certains élèves sont ridiculisés ou isolés par leurs camarades, si on les perçoit comme voulant réussir à l'école.
- Certains élèves ne font pas assez d'activité physique, laquelle est, selon les recherches, associée à un bien-être mental accru, à la réduction de l'intimidation et à une meilleure estime de soi.

Que proposons-nous?

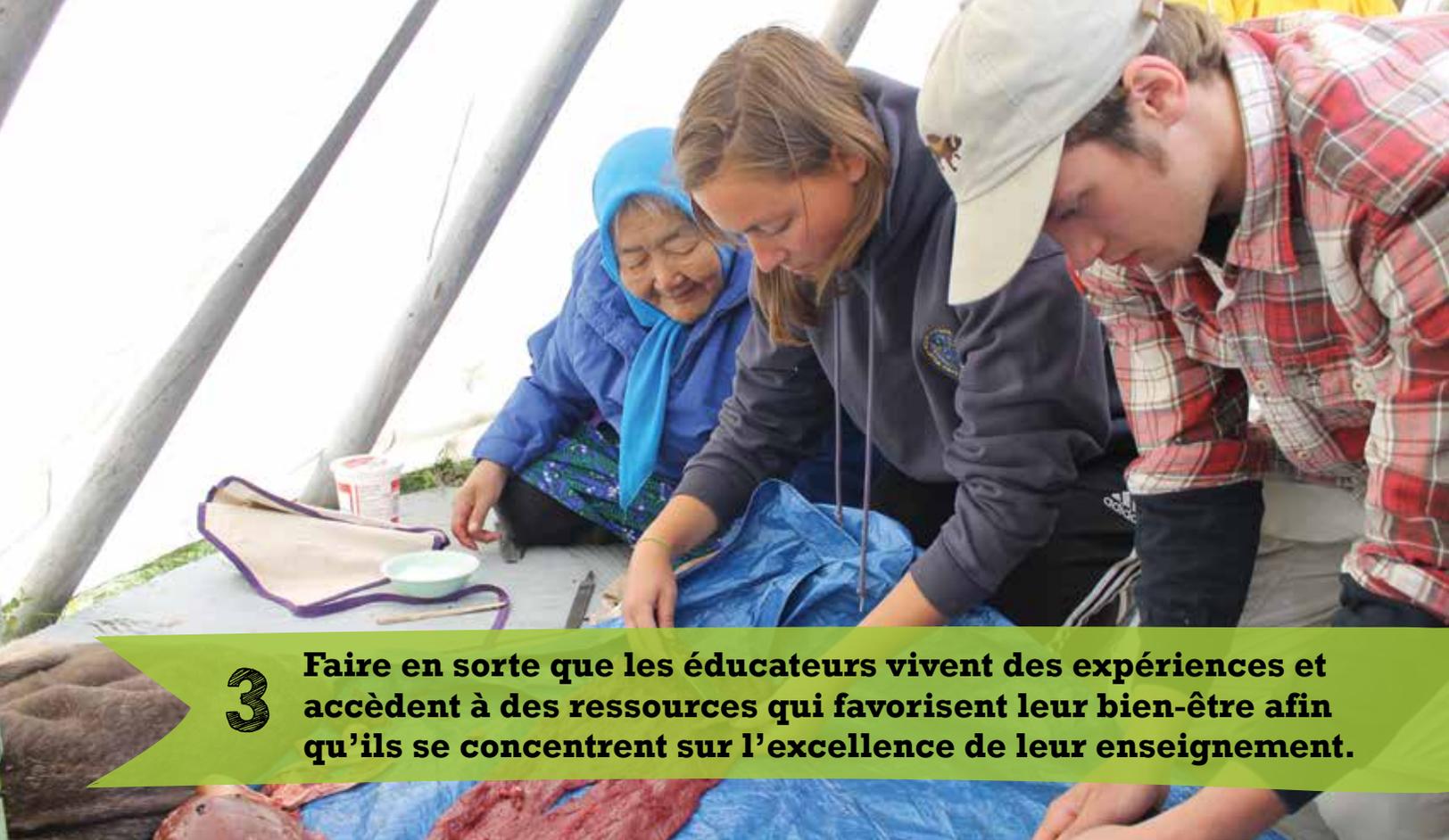
Créer des structures, des environnements d'apprentissage, des programmes et des ressources flexibles qui satisfont aux besoins des élèves et alimentent le développement de leur sentiment d'identité.

Comment y parviendrons-nous?

- En renforçant les relations des élèves au sein et à l'extérieur de l'environnement d'apprentissage.
- En améliorant l'environnement naturel et physique des élèves, pour encourager un sentiment d'appartenance.
- En soutenant des environnements d'apprentissage qui rehaussent le développement, chez l'élève, du sentiment d'engagement, le pouvoir d'agir et la responsabilité à leur égard personnel et à propos de leur apprentissage.
- En élaborant des politiques conçues pour susciter une compréhension commune et des approches exemplaires établissant des environnements scolaires sûrs, accueillants et axés sur l'apprenant.
- En créant des structures scolaires flexibles, pour satisfaire aux besoins des élèves (p. ex., les calendriers des journées d'école et d'année scolaire).
- En augmentant la rigueur et les soutiens pour tous les élèves, tout en veillant à ce que ceux qui sont placés avec des camarades de leur âge bénéficient également d'un programme scolaire adéquat et personnalisé.
- En soutenant les initiatives de programmes pour la douance.
- En élaborant des programmes d'études axés sur des compétences ancrées dans le contexte local de l'apprenant (p. ex., la région, la culture, les entreprises locales).
- En offrant aux élèves diverses façons et possibilités d'apprendre et de faire montre de leurs connaissances (p. ex., apprentissage dans le territoire traditionnel).
- En honorant le contexte culturel d'une école et d'une collectivité en veillant à ce qu'il soit intégré à tous les aspects de l'enseignement et de l'apprentissage.
- En donnant aux élèves l'accès à des conseillers qualifiés et à des services intégrés, s'il y a lieu.
- En soutenant les initiatives linguistiques et culturelles qui rehaussent le sentiment d'identité des élèves (p. ex., offrir plus de possibilités de cours de langues autochtones).
- En satisfaisant aux besoins complexes des élèves qui nécessitent des services spécialisés et coordonnés, au moyen d'une coopération accrue entre les partenaires en éducation et les fournisseurs de services.
- En soutenant l'élaboration de plans de bien-être scolaires holistiques associés à des plans de bien-être communautaires (p. ex., axés sur la nutrition, la bonne forme physique, la saine sexualité, la prévention des accidents, la vie sans tabac, les premiers soins en santé mentale).
- En créant plus de possibilités, pour les élèves, d'explorer et de s'exprimer par les arts.

Quelques initiatives potentielles

- 2.1 Stratégie sur les écoles sûres (p. ex., campagne et législation pour lutter contre l'intimidation).
- 2.2 Approche renouvelée sur l'intégration scolaire (y compris les élèves doués) comportant une plus grande responsabilisation.
- 2.3 Approche renouvelée sur les programmes éducatifs axés sur les langues et les cultures autochtones comportant une plus grande responsabilisation.
- 2.4 Approche renouvelée sur les programmes de langue autochtone chez les petits (foyers linguistiques) avec une plus grande responsabilisation.
- 2.5 Soutien pour une approche de services intégrés.
- 2.6 Soutiens pour les initiatives de développement de l'autorégulation, de la résilience et du leadership des élèves (p. ex., Do Edaezhe).
- 2.7 Élaboration d'un nouveau programme d'études sur la santé culturellement approprié et portant sur la capacité des élèves d'adopter des comportements positifs et responsables (p. ex., éducation sexuelle, développement de l'enfant, nutrition).
- 2.8 Soutiens aux initiatives axées sur les arts et l'activité physique.
- 2.9 Élaboration d'un programme alimentaire à l'école, tirant parti de programmes existants.



3

Faire en sorte que les éducateurs vivent des expériences et accèdent à des ressources qui favorisent leur bien-être afin qu'ils se concentrent sur l'excellence de leur enseignement.

Pourquoi prendre cet engagement?

Il existe une relation étroite entre la réussite scolaire, d'une part, et le bien-être et la capacité des enseignants, d'autre part. Pour soutenir un enseignement plus équitable et de grande qualité aux TNO, il faut régler les difficultés actuelles. En voici des exemples :

- En plus d'être très coûteux, le roulement élevé des enseignants et des directeurs d'école entravent l'établissement des relations et de l'expertise.
- En raison de la pénurie de capacité générale, un petit nombre d'enseignants se partagent de nombreuses responsabilités dans les petites collectivités.
- Les enseignants peuvent se sentir isolés et avoir l'impression de ne pas être à leur place, particulièrement lorsqu'ils arrivent seuls dans une collectivité.
- Il est parfois difficile de retenir des enseignants, à cause du manque de logements adéquats, sécuritaires et à prix abordable.
- Aux TNO, la majorité des enseignants viennent d'un autre endroit au Canada; plusieurs ne restent pas longtemps dans leur collectivité.
- Beaucoup d'enseignants qui viennent aux TNO sont en début de carrière et ont besoin de plus de soutiens que ceux qui leur sont offerts.
- Certains enseignants ont moins d'expérience, de compétences ou d'intérêt pour enseigner à des élèves dans des contextes difficiles.
- Certains enseignants n'ont pas les aptitudes ou l'adaptabilité requises pour l'excellence en enseignement.
- Dans les écoles dans les petites collectivités, la communication et la collaboration entre les enseignants récemment venus des provinces Canadiennes et les membres du personnel locaux est parfois difficile.
- Certains directeurs d'école et enseignants ont des difficultés à assumer les nombreux rôles et responsabilités qui leur sont confiés.

Que proposons-nous?

Favoriser l'excellence de l'enseignement grâce au soutien professionnel, à la transparence et à des pratiques fondées sur des preuves.

Comment y parviendrons-nous?

- En améliorant la disponibilité des logements pour les enseignants et les directeurs d'école, particulièrement dans les petites collectivités.
- En soutenant les efforts des enseignants pour utiliser des pratiques et des programmes novateurs et étudiés, qui sont motivants et pertinents pour les élèves.
- En donnant de l'information et de la formation aux enseignants pour appuyer des attentes élevées sur la réussite scolaire des élèves des TNO.
- En offrant aux enseignants et aux directeurs d'école de la formation sur les facteurs qui ont une incidence sur la réussite scolaire et l'aptitude des élèves à réagir positivement à l'adversité (p. ex., traumatisme transgénérationnel).
- En fixant des attentes plus élevées et plus explicites au sujet de l'excellence de l'enseignement.
- En offrant aux enseignants des possibilités de formation en cours d'emploi et de perfectionnement professionnel qui soient pertinentes à leur contexte et respectueuses de leur charge de travail.
- En améliorant les pratiques d'embauche, de recrutement et de rétention, pour faire en sorte que les enseignants les plus qualifiés et appropriés soient choisis et assument des mandats plus longs (p. ex., en faisant participer les membres de la collectivité et les gouvernements autochtones au processus de sélection).
- En offrant aux directeurs d'école une solide formation dans des domaines importants comme l'établissement de relations avec la collectivité, le développement et l'évaluation des employés, la résolution de conflits et le leadership pédagogique.
- En offrant aux directeurs régionaux et aux administrations scolaires de la formation pour les aider à mieux comprendre leurs rôles et leurs responsabilités.
- En soutenant des mesures qui renforcent les relations à tous les niveaux du système : entre l'élève et l'enseignant, entre l'enseignant et le directeur d'école, entre le directeur d'école et le directeur régional et entre le directeur régional et les MÉCF.
- En fournissant des soutiens pour réduire la charge de travail des enseignants.
- En créant des conditions pour aider les superviseurs à établir et à modéliser des normes d'excellence à l'intention des personnes qu'ils dirigent : directeurs d'école et enseignants, directeurs régionaux et directeurs d'école, ainsi que MÉCF et directeurs régionaux.
- En travaillant avec les dirigeants locaux pour augmenter la disponibilité de suppléants qualifiés.

Quelques initiatives potentielles

- 3.1 Lien entre la Stratégie du GTNO concernant le logement et les objectifs de recrutement et de rétention des enseignants.
- 3.2 Nouveaux programmes de mentorat pour les enseignants et les directeurs d'école.
- 3.3 Mise sur pied d'une équipe de soutien pour les directeurs d'école.
- 3.4 Revue du Programme de leadership en éducation (PLÉ).
- 3.5 Formation semestrielle en cours d'emploi des enseignants sur tout le territoire.
- 3.6 Révision des exigences de renouvellement d'un brevet d'enseignement aux TNO.
- 3.7 Étude des réalités des charges de travail des directeurs d'école et des enseignants, pour augmenter leur bien-être et leur rétention (établir un partenariat avec l'Association des enseignants des TNO).
- 3.8 Élaboration d'un cadre de responsabilisation à l'égard de l'évaluation des éducateurs et des pratiques d'enseignement et d'apprentissage étudiées.



4 Veiller à ce que les apprenants bénéficient d'une éducation de qualité accompagnée et personnalisée.

Pourquoi prendre cet engagement?

L'apprentissage se produit naturellement, au cours de toute la vie. L'objectif du GTNO de faciliter l'apprentissage pour la vie doit être soutenu par des structures, des programmes et des services qui satisfont aux besoins des divers apprenants et qui appuient leur progression dans le système. La réussite scolaire est présentement menacée par divers facteurs, notamment :

- De nombreuses familles ténoises n'ont pas de possibilités d'accéder à de l'éducation préscolaire de haute qualité.
- Beaucoup d'élèves de la maternelle de partout au territoire ne sont pas bien préparés à apprendre et accusent des retards de développement importants.
- La réussite scolaire et l'obtention d'un diplôme ne sont atteignables que selon un parcours unique et spécifique.
- À l'obtention d'un diplôme d'études secondaires, de nombreux élèves n'atteignent pas un niveau scolaire qui leur permet d'être admis à un programme d'études postsecondaires ou de travailler dans le domaine de leur choix.
- Les diplômes ne représentent pas des cheminement scolaires comparables, en raison des exigences d'obtention de diplôme trop généralisées.
- On considère, souvent à tort, qu'un diplôme d'études secondaires constitue les préalables complets pour les programmes d'études postsecondaires.
- Les membres du personnel des écoles n'expliquent pas toujours clairement les limitations des cheminement scolaires de certains élèves du secondaire par rapport aux programmes d'études postsecondaires.
- Dans les écoles des petites collectivités, les problèmes de capacité limitent le nombre et la variété de cours offerts au secondaire, restreignant ainsi les avenues dont les élèves peuvent se prévaloir après l'obtention du diplôme.
- Souvent, les cours offerts dans les écoles secondaires des petites collectivités ne sont pas rigoureux sur le plan académique.
- Beaucoup d'élèves éprouvent des difficultés parce qu'ils sont automatiquement promus (parfois à plusieurs reprises) avec leurs camarades du même âge au niveau d'études suivant, mais sans soutiens adéquats et constants.
- De nombreux élèves ont des difficultés à réussir leur 10^e année, parce que les soutiens d'intégration scolaire disponibles de la maternelle à la 9^e année sont remplacés par des cours du secondaire divisés selon les niveaux d'aptitudes.

Que proposons-nous?

Mettre au point des programmes, des structures et des processus encourageant au mieux la réussite des élèves et les besoins divers des apprenants à long terme.

Comment y parviendrons-nous?

- En élaborant une définition renouvelée et partagée de la réussite scolaire aux TNO.
- En offrant aux familles ténosaises des possibilités continues d'éducation préscolaire de qualité, en lien avec le système éducatif, de la maternelle à la 12^e année.
- En élaborant des programmes, des pratiques et des initiatives qui tiennent compte des préférences en matière de style d'apprentissage, des différences entre les filles et les garçons et des intérêts des élèves.
- En affectant aux classes de la maternelle à la 3^e année des enseignants chevronnés et compétents, formés en développement de la petite enfance.
- En soutenant des initiatives qui offrent aux élèves des possibilités d'obtenir des crédits de niveau supérieur pour le palier postsecondaire (p. ex., des crédits doubles).
- En préconisant les crédits disponibles pour l'apprentissage parascolaire (p. ex., piano, danse, bénévolat).
- En améliorant les structures et les programmes qui permettent aux élèves du premier cycle et du deuxième cycle du secondaire d'acquérir de l'expérience de travail et d'obtenir du mentorat.
- En soutenant les mesures qui augmentent le développement de l'autonomie pratique de tous les élèves du secondaire (p. ex., établir des budgets, aptitudes nécessaires pour vivre à la ville, aptitudes liées à la nature).
- En offrant à tous les élèves des programmes Objectif carrière de qualité.
- En forgeant des partenariats avec des entreprises locales et d'autres ministères du GTNO, afin d'offrir aux élèves une vaste gamme de possibilités d'apprentissage et de carrières.
- En créant et en soutenant divers parcours menant à la réussite au secondaire (p. ex., d'autres points de sortie et exigences d'obtention de diplôme, une utilisation accrue des programmes Objectif carrière et des plans de programme et de carrière [PPC]).
- En créant une stratégie de communication pour établir une compréhension partagée des exigences et des possibilités liées à l'école secondaire, aux études postsecondaires et à la main-d'œuvre.
- En donnant aux élèves des possibilités équitables d'avoir accès et de poursuivre une carrière dans les métiers, tout en continuant d'accorder une grande importance à l'intégration des compétences en alphabétisation et en arithmétique.
- En augmentant l'importance et la capacité pour les arts, les médias et l'activité physique.
- En favorisant les possibilités et la participation à la main-d'œuvre des TNO, dont des possibilités dans les industries de la culture et des arts de création.

Quelques initiatives potentielles

- 4.1 Élaboration d'une stratégie de communications sur la promotion automatique et l'assiduité.
- 4.2 Cadre d'action sur le développement du jeune enfant.
- 4.3 Mise en œuvre de programmes de prématernelle et de maternelle.
- 4.4 Établissement d'un système de crédits doubles au secondaire.
- 4.5 Élaboration de divers parcours scolaires au secondaire.
- 4.6 Révision des exigences d'obtention de diplôme.
- 4.7 Communication améliorée, au sein des écoles secondaires, sur les types d'emplois disponibles à l'heure actuelle et selon l'économie future (p. ex., inventaire, dépliants, site Web d'exploration de carrière).
- 4.8 Communication améliorée, avec les parents et les élèves, expliquant les parcours scolaires, les cours et les notes nécessaires pour être admis à des programmes postsecondaires.
- 4.9 Mise sur pied de centres de métiers régionaux.

A photograph showing two men and a young child outdoors. The man on the left is older, wearing glasses and a dark jacket over a light blue shirt. The man on the right is younger, wearing a red cap and a dark jacket. They are both looking towards the child on the right, who is looking up at them. They are standing near a body of water with a forested hillside in the background.

5

Faire en sorte que les points forts et les réalités des petites collectivités soient reconnus et développés afin d'assurer une éducation de qualité équitable dans toutes les collectivités des TNO.

Pourquoi prendre cet engagement?

Plus de la moitié des écoles ténoises sont des écoles de la maternelle à la 12^e année de 150 élèves tout au plus et sont situées dans de petites collectivités. Ces écoles relèvent des défis particuliers par rapport à la capacité. Au nombre de ces défis, mentionnons :

- Les plus hauts taux de décrochage et d'absentéisme, ainsi que les plus bas taux d'obtention de diplôme, d'alphabétisation et d'arithmétique se retrouvent tous dans les écoles des petites collectivités.
- Les écoles des petites collectivités comptent le plus haut taux de roulement des enseignants aux TNO.
- Les employés des petites écoles doivent assumer de multiples rôles, pour s'efforcer d'offrir une gamme de programmes et de services à leurs élèves.
- Les directeurs des petites écoles jonglent avec un grand nombre de lourdes responsabilités, souvent dans l'isolement, habituellement en assumant aussi des fonctions d'enseignement.
- Les enseignants des petites écoles doivent souvent enseigner à des classes à niveaux multiples.
- Les programmes d'études et la plupart des ressources ne sont pas facilement adaptables à des classes à niveaux multiples.
- Les petites écoles sont incapables d'offrir une gamme de cours de niveau secondaire comparable à celles offertes dans les plus grands centres.
- Certaines petites écoles font face à d'importants défis d'infrastructure.
- Il existe moins de possibilités, pour les élèves du premier cycle et du deuxième cycle secondaire des petites collectivités, d'obtenir des stages dans les entreprises et les industries locales.
- Pour suivre les cours et les programmes nécessaires à leur plan de carrière, un grand nombre d'élèves du secondaire doivent quitter leur collectivité.
- Souvent, les élèves qui se rendent dans les plus grands centres ne disposent pas des soutiens dont ils ont besoin pour réussir.
- Les déterminants de la santé et du bien-être, comme le revenu, ainsi que les pratiques et les services de santé, sont plus compromis dans les petites collectivités et nuisent au degré de préparation à l'apprentissage des élèves.
- Le manque d'accès stable à Internet peut nuire à l'offre de programmes et de possibilités, tout en entravant la capacité des éducateurs à accéder aux systèmes de gestion des dossiers en ligne.

Que proposons-nous?

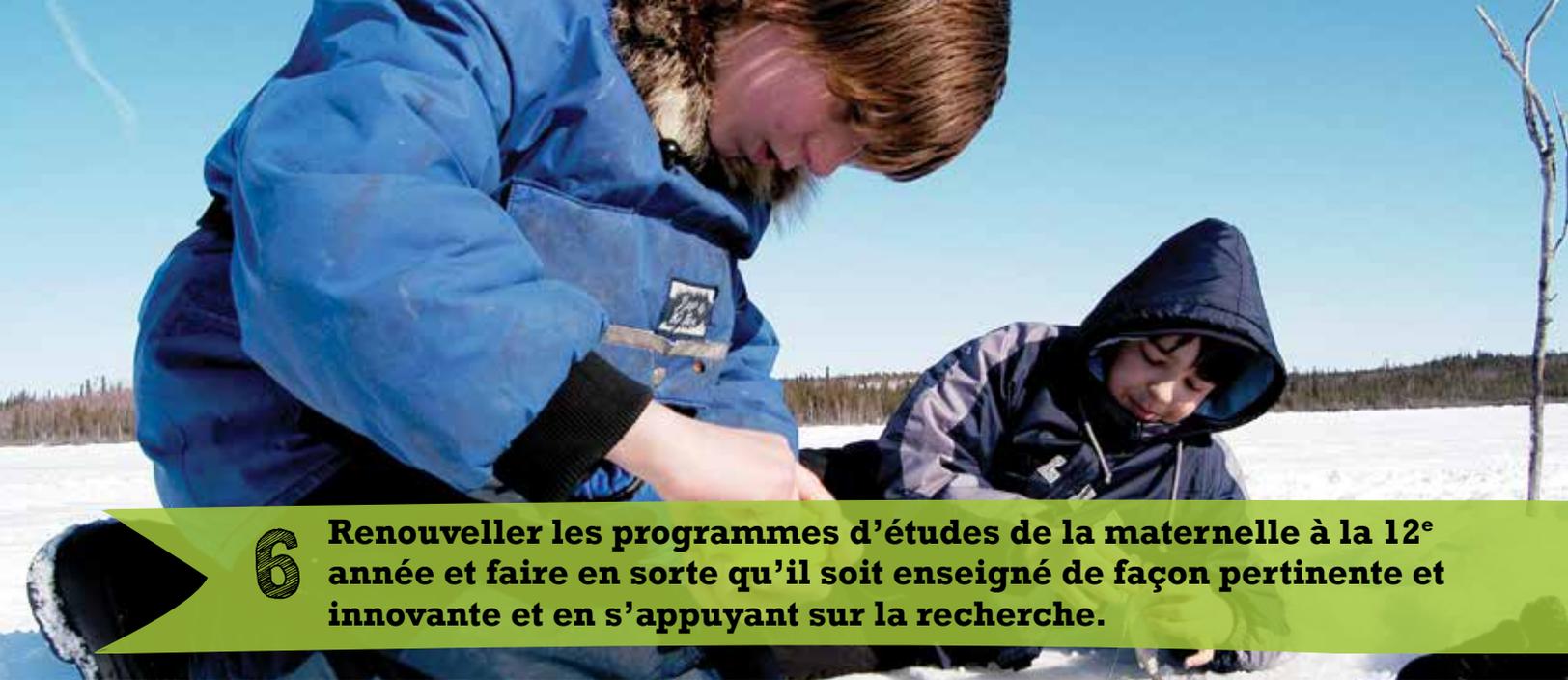
Offrir des soutiens équitables adaptés pour améliorer l'apprentissage dans le contexte des petites écoles.

Comment y parviendrons-nous?

- En créant des soutiens qui augmentent les capacités des petites écoles en matière d'administration, de programmes et de services.
- En offrant des soutiens spécifiques et pertinents aux enseignants des classes à niveaux multiples.
- En élaborant des politiques qui aident à fournir des conditions d'apprentissage équitables dans les petites écoles.
- En adoptant des mesures pour assurer l'accès à des cours divers et de qualité pour tous les élèves du secondaire.
- En équilibrant le rôle des directeurs des petites écoles, pour veiller à ce qu'ils aient le temps d'user de leadership en matière de pratiques pédagogiques et de changement en éducation, ainsi que pour alléger leur fardeau administratif en partie.
- En travaillant avec des partenaires pour augmenter l'infrastructure technologique, l'accès à Internet et les problèmes de bande passante au sein de toutes les collectivités ténoises.
- En renouvelant les formules budgétaires afin d'offrir des conditions équitables de réussite scolaire et d'excellence de l'enseignement à l'échelle du territoire.
- En soutenant l'accès des élèves à des services de santé, d'emploi, de loisirs et d'éducation.
- En recherchant et en revoyant les possibilités de partage de ressources et d'installation (p. ex., accès de l'école à des installations de loisirs dans la collectivité).
- En forgeant des partenariats avec d'autres ministères, des organismes locaux et des bénévoles de la collectivité, pour offrir une gamme de possibilités de loisirs aux élèves.
- En collaborant avec les dirigeants locaux, les gouvernements autochtones et les administrations scolaires, pour offrir des soutiens aux élèves qui étudient à l'extérieur de leur collectivité.

Quelques initiatives potentielles

- 5.1 Équipes interministérielles de soutien aux petites écoles, sous la direction du MÉCF.
- 5.2 Révision de la charge de travail des directeurs d'école, particulièrement dans les collectivités où ils enseignent.
- 5.3 Capacité améliorée et équitable de l'apprentissage à distance électronique à l'échelle du territoire.
- 5.4 Approche renouvelée de la façon dont les écoles, les conseils et les commissions scolaires sont financés, pour obtenir une plus grande équité et plus de responsabilisation.



6

Renouveler les programmes d'études de la maternelle à la 12^e année et faire en sorte qu'il soit enseigné de façon pertinente et innovante et en s'appuyant sur la recherche.

Pourquoi prendre cet engagement?

Les progrès réalisés en sciences et en technologie nous ont permis de mieux comprendre comment le cerveau fonctionne et comment les gens apprennent le mieux. Nous avons besoin de programmes d'études flexibles qui développent les compétences des élèves et qui mettent à profit leurs intérêts, leur tendance naturelle à faire enquête, ainsi que leur sentiment d'identité et d'appartenance. Les pratiques d'enseignement et d'apprentissage en cours aux TNO, ainsi que les ressources, doivent être mises à jour et améliorées.

- Certains aspects des programmes d'études ne sont pas pertinents pour les élèves du Nord.
- Pour la plus grande part, les programmes d'études actuels ont été élaborés pour des classes à niveau unique, ce qui ne reflète pas la réalité de nombreuses écoles ténéoises.
- Les programmes d'études actuels comportent trop de résultats d'apprentissage.
- La division des matières des programmes d'études empêche les élèves de voir les connexions au sein du monde et dans leur apprentissage.
- Les structures des programmes d'études ne facilitent pas l'intégration de l'alphabétisation et de l'arithmétique à l'échelle de l'apprentissage.
- Beaucoup d'enseignants ténéoises manquent d'expérience pour savoir comment enseigner les programmes d'études de façon à maximiser l'apprentissage des élèves.
- Les structures des programmes d'études actuels encouragent une compréhension perimée du rôle de l'enseignant, considéré comme détenteur et passeur de l'information.
- Les élèves n'ont pas souvent d'occasions de participer à des activités d'apprentissage avec une grande variété de personnes.
- Les rôles et les pratiques de l'heure actuelle ne développent pas le sentiment de pouvoir d'agir, de contrôle et de responsabilité des élèves par rapport à leur propre apprentissage.
- L'apprentissage des élèves est restreint par certaines structures scolaires rigides qui ne respectent pas le développement naturel des enfants (p. ex., l'entrée obligatoire à la 1^{re} année à l'âge de 6 ans).
- Un grand nombre d'écoles ne font pas une mise en œuvre efficace des soutiens à l'intégration scolaire.
- En raison des besoins complexes de leurs élèves et de la lourdeur des programmes d'études, beaucoup d'enseignants se sentent limités dans les pratiques novatrices qu'ils peuvent adopter dans leur enseignement.
- Les styles d'enseignement inefficaces et les programmes d'études, qui sont perçus comme n'étant pas pertinents, contribuent tous les deux aux faibles taux d'assiduité.

Que proposons-nous?

Mettre au point et renouveler les programmes d'études, les pratiques d'enseignement et d'apprentissage, et les ressources nécessaires pour redéfinir et mieux soutenir la réussite des élèves aux TNO.

Comment y parviendrons-nous?

- En intégrant étroitement la littératie et la numératie à toutes les disciplines des programmes d'études, à tous les programmes, et à l'enseignement, avec des interventions précoces ciblées.
- En repensant les pratiques et les structures d'enseignement et d'apprentissage à l'école primaire, pour mieux tenir compte du développement des enfants.
- En offrant aux enseignants et aux directeurs d'école des possibilités d'apprendre la pédagogie de l'enquête dirigée par les élèves et de l'adopter dans leur pratique.
- En élaborant des programmes d'études axés sur les compétences avec divers partenaires.
- En mettant l'accent, dans l'enseignement, sur le développement des processus plutôt que sur l'apprentissage de contenus.
- En redéfinissant le rôle de l'enseignant et du directeur d'école, de passeurs d'information aux élèves à celui de guides aidant les élèves à accéder au volume d'information considérable qui est désormais disponible, et à le mettre en application.
- En renforçant l'acquisition des compétences importantes et la satisfaction des besoins d'apprentissage individuels, par des pratiques d'enseignement et d'apprentissage appropriées sur le plan du développement et fondées sur les données.
- En maintenant la rigueur académique tout en satisfaisant aux besoins des élèves.
- En veillant à ce que la sélection et l'élaboration des programmes d'études reflètent les collectivités des TNO.
- En communiquant avec chaque conseil et commission scolaire, pour expliquer les programmes d'études et les changements qu'on leur a apportés.
- En élaborant et en soutenant un enseignement qui ancre l'apprentissage des élèves dans le lieu où ils vivent.
- En élargissant la communauté d'apprentissage, pour inclure des activités et des expériences à l'extérieur de l'école.
- En soutenant des mesures pour impliquer diverses personnes dans la communauté d'apprentissage à l'école, afin que les élèves puissent partager, créer, apprendre et construire des connaissances avec des personnes ayant diverses expériences (p. ex., des aînés, des travailleurs, des membres de la famille).
- En soutenant l'échange de pratiques et de programmes prometteurs entre les commissions scolaires et les partenaires en éducation à l'échelle du territoire.
- En réglant le problème de la distance pour la formation des enseignants en cours d'emploi, en rendant tous les programmes d'études accessibles et compréhensibles en se servant des technologies pour effectuer la formation en cours d'emploi.
- En veillant à ce que le soutien, la mise en œuvre et le suivi de l'intégration scolaire soient améliorés.
- En élaborant et en diffusant uniformément une vision renouvelée et partagée de la réussite scolaire qui reflète les Tenois, leurs valeurs et leurs aspirations d'avenir.
- En soutenant l'harmonisation des ministères du GTNO en fonction de la définition renouvelée de la réussite scolaire, et en facilitant leur collaboration.

Quelques initiatives potentielles

- 6.1 Plan de littératie globale des TNO.
- 6.2 Changements à l'organisation scolaire actuelle (p. ex., nombre de minutes accordées aux matières, journée d'école et année scolaire).
- 6.3 Élaboration de programmes d'études axés sur les compétences (prototypage des programmes d'études nordiques 20 et 30, ainsi que nouveau programme d'études sur la santé).
- 6.4 Participation à l'élaboration des prototypes de programmes d'études de l'Alberta.
- 6.5 Création d'une base de données en ligne de tous les programmes d'études et de leurs documents d'accompagnement, avec des tutoriels en ligne.
- 6.6 Foires d'apprentissage à l'échelle des TNO.
- 6.7 Création d'un inventaire en ligne des pratiques exemplaires aux TNO, au Canada et dans le monde.



7

S'efforcer de veiller à ce que l'évaluation de l'apprentissage et les mesures prises à partir des données systémiques soient complètes, basées sur les points forts et axées sur le développement.

Pourquoi prendre cet engagement?

L'un des principaux objectifs de l'éducation aux TNO consiste à mieux comprendre les forces, les progrès et le développement des élèves, l'apprentissage des élèves et la réussite scolaire. Le point de départ d'une évaluation efficace est de déterminer un niveau de référence du rendement et d'examiner les progrès au fil du temps, ce qui est valable tant pour les apprenants individuels que le système dans son ensemble. La réussite des apprenants laisse entendre le degré de réussite atteint par le système lui-même. À travers le Canada, on procède à une refonte des programmes d'évaluation à grande échelle, pour mieux évaluer les buts d'apprentissage d'aujourd'hui. Aux TNO, la collecte, le caractère utile et l'exactitude des données sur la réussite scolaire présentent des lacunes. De meilleurs outils et pratiques d'évaluation s'imposent.

- Les données sur les élèves ténos ne donnent pas aux enseignants et aux directeurs d'école des indicateurs utiles pour améliorer la pratique éducative.
- Les outils d'évaluation actuels ne mesurent pas les connaissances, les aptitudes et les compétences dont les élèves ont besoin dans le monde d'aujourd'hui.
- Les résultats des tests de rendement de l'Alberta (TRA) donnent des renseignements limités sur l'apprentissage individuel des élèves et ne constituent qu'un instantané des habiletés et des connaissances mémorisées des élèves.
- Au lieu d'indiquer les forces et les progrès des élèves, de nombreux outils d'évaluation actuels font ressortir les difficultés des élèves.
- Aux TNO, de nombreux diplômés d'études secondaires n'ont pas les connaissances, les aptitudes et les compétences pour satisfaire aux exigences des programmes d'études postsecondaires.
- À l'heure actuelle, on n'utilise pas assez d'outils d'évaluation pertinents pour dresser un portrait précis de l'apprentissage des élèves.
- Les commissions scolaires ont recours à différents types d'évaluation, ce qui complexifie la tâche de réunir des données systémiques et de les soutenir à ce sujet.

Que proposons-nous?

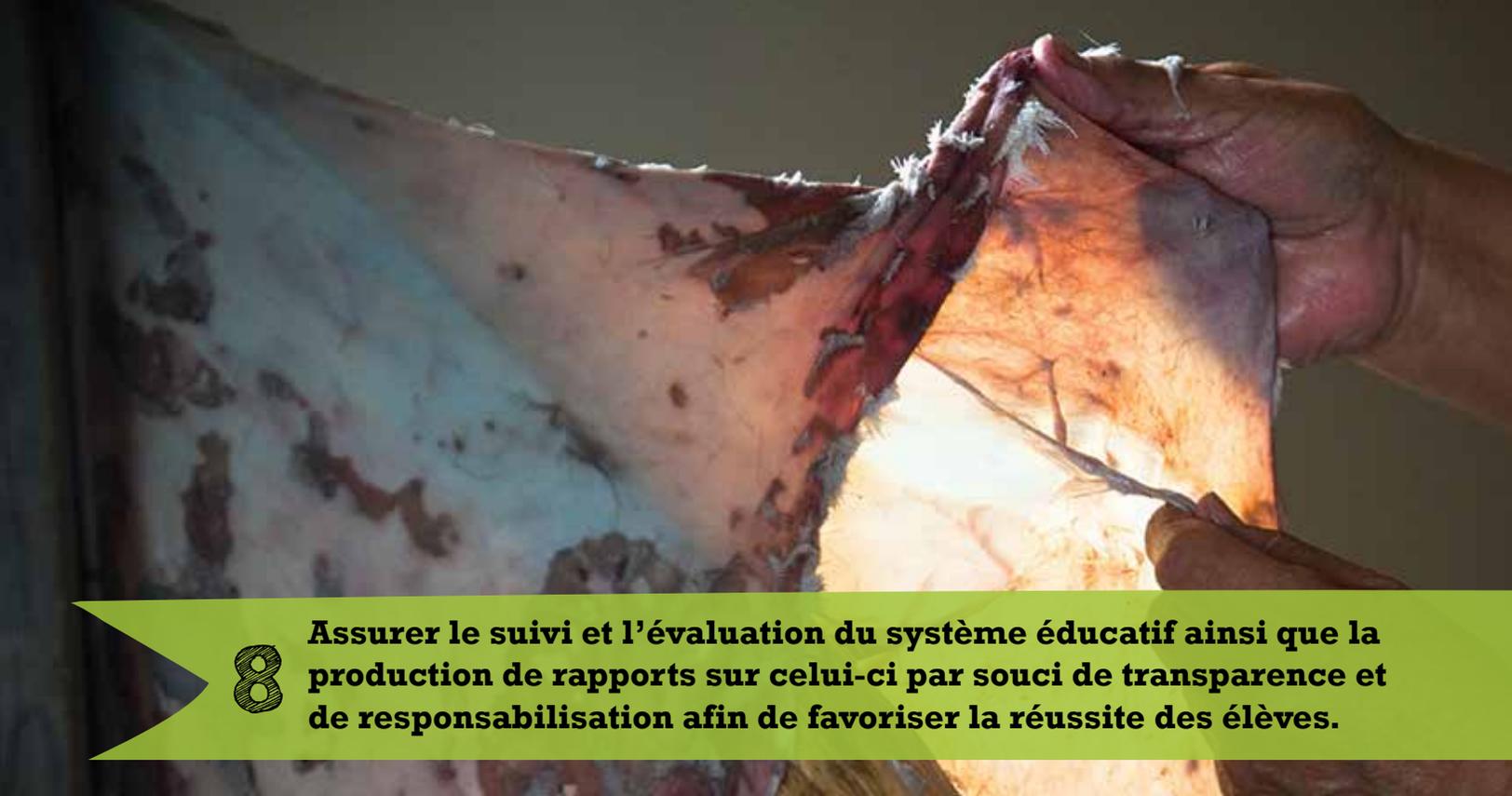
Recueillir, interpréter et partager des données importantes sur les progrès des apprenants et sur leur environnement par rapport à de véritables indicateurs de la réussite, afin d'informer la planification de l'éducation et la prise de décisions.

Comment y parviendrons-nous?

- En entreprenant une révision complète des programmes d'évaluation générale, pour mieux rendre compte de l'apprentissage et de la réussite au sein des écoles ténaises.
- En procédant à l'élaboration et à la collecte d'exemples liés à la littératie et la numéracie d'éclairer l'évaluation générale.
- En exigeant l'utilisation de certains outils d'évaluation communs aux TNO, afin de réunir des données sur le système tout entier.
- En faisant en sorte que les évaluations générales soient appropriées, sur le plan culturel, pour les élèves des TNO.
- En veillant à ce que les rapports d'évaluation soient compréhensibles par un public étendu, dont les élèves eux-mêmes.
- En faisant en sorte ce que les interventions découlant des résultats de l'évaluation ciblent les domaines pertinents et soient profitables pour le système dans son ensemble.
- En veillant à ce que les élèves, les parents et les parents-substituts reçoivent des rétroactions pertinentes et en temps opportun sur les progrès des élèves.
- En tenant compte des facteurs sociaux et environnementaux qui peuvent nuire aux résultats scolaires des élèves.
- En élaborant des évaluations authentiques du rendement des élèves en collaboration avec les membres de la collectivité, afin d'approfondir leur compréhension de l'apprentissage des élèves.
- En célébrant la réussite des élèves dans la collectivité, avec les familles, les aînés, les entreprises locales, ainsi que les dirigeants et les membres de la collectivité.
- En recensant et en mettant en œuvre des outils d'évaluation qui remplaceront efficacement les TRA.
- En continuant et en augmentant l'utilisation des mesures basées sur la population pour réunir de l'information sur les différents plans du développement des apprenants, soit les plans social, affectif, cognitif, linguistique et physique (p. ex., Instrument de mesure du développement de la petite enfance [IMDPE]).
- En élaborant et en mettant en œuvre des bulletins scolaires axés sur les compétences qui font participer les élèves à l'établissement de buts personnels, ainsi qu'à la conception et l'utilisation des évaluations.
- Le jugement professionnel éclairé est une pierre angulaire d'un système d'évaluation efficace.

Quelques initiatives potentielles

- 7.1 Établissement d'un inventaire des pratiques et des outils d'évaluation actuels, à l'échelle territoriale et régionale.
- 7.2 Élaboration d'outils d'évaluation et de communication des résultats axés sur le développement.
- 7.3 Utilisation continue de l'Instrument de mesure du développement de la petite enfance (IMDPE).
- 7.4 Mise en œuvre de l'Instrument de mesure du développement du premier cycle du secondaire (IMDPCS).
- 7.5 Utilisation continue de l'Enquête sur les comportements de santé des jeunes d'âge scolaire.
- 7.6 Définition des compétences disciplinaires et des compétences clés pour les TNO, pour faire les évaluations et transmettre les résultats.



8

Assurer le suivi et l'évaluation du système éducatif ainsi que la production de rapports sur celui-ci par souci de transparence et de responsabilisation afin de favoriser la réussite des élèves.

Pourquoi prendre cet engagement?

Tout système a besoin de mesures et de résultats du rendement, de même que de suivi et d'évaluation réguliers, afin de s'assurer qu'il atteint ses objectifs. Même si le MÉCF dispose de nombreuses directives et d'un grand volume de données qui assurent une bonne responsabilisation du système éducatif des TNO, il est manifeste que certains domaines requièrent plus d'information et que plusieurs domaines exigent un niveau supérieur de suivi, d'analyse et de rétroaction à transmettre aux administrations scolaires et aux écoles. Le MÉCF donne suite à la recommandation du Bureau du vérificateur général (2010) au sujet du besoin d'améliorer divers aspects de la planification, du suivi et de la transmission des résultats.

- Le rapport 2010 du Bureau du vérificateur général (BVG) recommandait d'améliorer divers aspects de la planification, du suivi et de la transmission des résultats.
- Le BVG recommandait aussi l'élaboration de mesures pour veiller à ce que les administrations scolaires et le Collège Aurora se conforment aux lois, aux politiques, aux normes et aux directives pertinentes en éducation.
- Les données et l'information réunies à l'heure actuelle ne sont pas toujours utilisées avec efficacité pour aider les administrations scolaires et les écoles à modifier leurs pratiques dans le but d'obtenir de meilleurs résultats.
- Dans certains domaines, le MÉCF ne dispose pas d'information suffisante pour déterminer si les fonds sont utilisés efficacement ou quels soutiens pourraient aider à obtenir de meilleurs résultats (p. ex., l'intégration scolaire).
- À l'heure actuelle, les administrations scolaires et les directeurs d'école ne connaissent pas les directives du MÉCF, leurs obligations et leurs responsabilités, ou ne sont pas formés en cours d'emploi à ce sujet.

Que proposons-nous?

Élaborer des procédures de suivi et de responsabilisation précises et appropriées pour garantir que les programmes de la maternelle à la 12^e année répondent aux besoins des apprenants, des employés, des enseignants, des écoles et des collectivités des TNO et pour préciser les rôles et responsabilités au sein du système éducatif.

Comment y parviendrons-nous?

- En veillant à intégrer la planification, le suivi et la transmission des résultats aux nouveaux programmes et nouvelles initiatives.
- En veillant à ce que les programmes et initiatives soient élaborés à partir de buts mesurables.
- En renforçant la structure de responsabilisation du programme éducatif de la maternelle à la 12^e année ainsi que du cadre de financement des écoles aux TNO.
- En soutenant l'excellence des services, des soutiens et des programmes éducatifs.
- En fournissant un inventaire compréhensible et accessible de l'ensemble des directives et des documents de référence du MÉCF.
- En veillant à ce que les administrations scolaires et les directeurs régionaux soient tenues responsables de la supervision et de l'évaluation axées sur le développement des enseignants et des directeurs d'école, et qu'ils soient eux-mêmes évalués.
- En veillant à ce que les partenaires en éducation aient la capacité de procéder à une mise en œuvre efficace des initiatives adoptées dans le plan d'action qui soutient le présent cadre.
- En s'assurant que les rôles et les responsabilités du MÉCF, des administrations scolaires et des autres partenaires en éducation sont clairement définis, soutenus et suivis.
- En fournissant plus de formation en cours d'emploi sur les directives, ainsi que les rôles et responsabilités partagés, aux employés des écoles et des administrations scolaires.

Quelques initiatives potentielles

8.1 Élaboration d'un cadre de responsabilisation globale.

8.2 Formation en cours d'emploi conjointe pour les employés des écoles, les conseils d'éducation et la collectivité sur les rôles et les responsabilités, sur les valeurs de chaque groupe, sur la communication efficace et sur la résolution de conflits.



9

Collaborer avec les gouvernements autochtones pour assurer leur réussite alors qu'ils prennent en main l'éducation de leurs résidents.

Pourquoi prendre cet engagement?

Grâce aux négociations relatives à l'autonomie gouvernementale, les gouvernements autochtones auront un pouvoir législatif sur l'éducation de la maternelle à la 12^e année. Même si les ententes sur l'autonomie gouvernementale ne sont pas encore toutes définitives, le MÉCF souhaite négocier de nouveaux accords de partage des pouvoirs et définir de nouveaux rôles et responsabilités pour les gouvernements autochtones en matière d'éducation. Les gouvernements autochtones ont reçu une invitation permanente à commencer le travail sur ces accords concernant l'éducation de leurs résidents.

Que proposons-nous?

Maintenir notre décision de conclure des accords formels ou informels avec les gouvernements autochtones pour leur accorder un rôle plus important dans le système éducatif.

Comment y parviendrons-nous?

- En concluant des accords de prestation intergouvernementale de programmes et de services (API) entre les gouvernements autochtones et le GTNO, pour offrir les services gouvernementaux de manière coordonnée et rentable.
- En négociant une gamme d'accords informels avec les gouvernements autochtones.
- En entamant des conversations avec divers ministères et partenaires pour discuter des implications, des considérations, des normes de service et des recherches possibles à l'appui des initiatives de collaboration avec les gouvernements autochtones.



Annexe 1 : Mention de source des photos et remerciements

- Pg. 1 Un père coupe du poisson avec son fils (Dave Brosha Photography, MSSS).
- Pg. 2 Une jeune fille coupe de la viande avec l'aide d'une aînée (Stephanie Yuill, MERN).
- Pg. 3 Pensionnat anglican (Hay River, Archives des TNO).
- Pg. 4 Campement (Pat Kane Photography).
- Pg. 5 Ben Kaufman d'Inuvik participant à un concours de boulangerie en 2013 (Compétences Canada).
- Pg. 6 Remise des diplômes 2013 à l'école Jean Wettrade Gamèti (MÉCF).
- Pg. 7 Une élève, poisson à la main, et ses amis (Jessica Schmidt).
- Pg. 8 Une mère et son bébé (MÉCF).
- Pg. 8 Une fillette s'amuse avec un téléphone jouet (MÉCF).
- Pg. 9 Un petit garçon s'amuse dehors (MÉCF).
- Pg. 10 Bouleau (Laura MacNeill).
- Pg. 11 Un jeune garçon participant à un concours axé sur son métier (Compétences Canada).
- Pg. 12 L'école Boréale (MÉCF).
- Pg. 13 Un jeune homme à la guitare (Stephanie Yuill, MERN).
- Pg. 15 Un jeune homme dans une embarcation transportant de la viande de caribou (Peter Mather Photography).
- Pg. 16 Vue aérienne du delta du Mackenzie (Terry Parker).
- Pg. 17 Trois jeunes filles de l'école Allain St-Cyr (MÉCF).
- Pg. 18 Deux jeunes filles prennent des mesures (Pat Kane Photography).
- Pg. 19 Les enseignants sont prêts à partir (Stephanie Yuill, MERN).
- Pg. 22 Table ronde des dirigeants autochtones (MÉCF).
- Pg. 23 Élèves en pleine rédaction (Pat Kane Photography).
- Pg. 24 Une aînée et un enseignant font la classe (MÉCF).
- Pg. 25 Une œuvre d'art fabriquée par feu Janet Grandjambe à l'aide d'écaillés de poisson (MITI).
- Pg. 29 Un jeune garçon, fourrures dans les bras (Pat Kane Photography).
- Pg. 30 Épilobes à feuilles étroites (Stephanie Yuill, MERN).
- Pg. 31 Un bébé (MÉCF).
- Pg. 31 Un jeune garçon participant à un concours axé sur les métiers (Compétences Canada).
- Pg. 32 Une jeune fille discute avec une aînée (Stephanie Yuill, MERN).
- Pg. 34 Un jeune garçon apprend une danse traditionnelle dans le gymnase d'une école (Pat Kane Photography).
- Pg. 36 Une aînée enseigne l'art de couper de la viande (Stephanie Yuill, MERN).
- Pg. 38 Trois enfants autochtones (Kevin Laframboise).
- Pg. 40 Feu Pierre Catholique raconte une histoire (Tessa Macintosh Photography).
- Pg. 42 Deux garçons préparent les appâts (Pat Kane Photography).
- Pg. 44 Quatre diplômées de Paulatuk (Jessica Schmidt).
- Pg. 46 Une femme tanne et mesure une peau (Dave Brosha Photography).
- Pg. 48 Signature d'un protocole d'entente intergouvernemental entre le gouvernement tlicho et le GTNO, le 29 juin 2012 (MAARI).
- Pg. 49 Coucher de soleil septentrional (Laura MacNeill).

1. Éducation, Culture et Formation, *Dene Kede-Programme d'études selon un point de vue déné*, (Yellowknife : Gouvernement des Territoires du Nord-Ouest, 1993), xiv.
2. Éducation, Culture et Formation (GTNO), ministère de l'Éducation (GN) et Fondation autochtone de l'espoir, *The Residential School System in Canada: Understanding the Past- Seeking Reconciliation-Building Hope for Tomorrow*, 2^e édition (2012).
3. Assemblée législative, Comité spécial sur l'éducation, gouvernement des Territoires du Nord-Ouest, « Apprentissage, tradition et changement » [traduction libre de *Learning, Tradition and Change*], (Yellowknife : Gouvernement des Territoires du Nord-Ouest 1982).
4. Protocole de l'Ouest et du Nord canadiens de collaboration, *Principes directeurs des cadres communs découlant du PONC* (2011).
5. Davidson, C. N., et Goldberg, D. T., *The future of learning institutions in a digital age*, (Cambridge : MIT Press, 2009).
6. Warlick, D.F., *Redefining literacy 2.0*, 2^e édition (Linworth Publishing, 2008).
7. « Regards sur l'éducation 2013 : Les indicateurs de l'OCDE », par l'Organisation de coopération et de développement économiques (2013).
8. Diamond, « The evidence base for improving school » (2010).
9. PONC, *Principes directeurs* (2011).
10. Bureau du vérificateur général, *Le Point - Rapport du vérificateur général du Canada à l'Assemblée législative des Territoires du Nord-Ouest* (2012).
11. Alberta Education, *Redéfinition du curriculum* (2013).
12. Gouvernement des Territoires du Nord-Ouest, *Instrument de mesure du développement de la petite enfance* (2011-2013).
13. Stratégies du GTNO : *Tirer profit des forces des Ténos (2013) / Cadre d'action pour le développement du jeune enfant aux TNO (2013) / Healing Voices (2013). Working Together: Connecting Businesses and Communities to Economic Opportunities* (2012).
14. GTNO, *Learning, Tradition and Change* (1982).
15. Gouvernement des Territoires du Nord-Ouest, *Cadre d'action pour le développement du jeune enfant aux TNO* (Yellowknife : GTNO, 2013).
16. Gouvernement des Territoires du Nord-Ouest, *Instrument de mesure du développement de la petite enfance* (2011-2013).
17. Gouvernement des Territoires du Nord-Ouest, *Instrument de mesure du développement de la petite enfance* (2011-2013).
18. Davies, J. D., et Lee, J., « To attend or not to attend? Why some students chose school and others reject it », *Support for Learning*, n° 21 (2006) 204-209. No doi : 10.1111/j.1467-9604.2006.00433.x
19. Hanser, R.M., *Should We End Social Promotion? Truth and Consequences*, University of Wisconsin-Madison, document de travail n° 99-06 du CDE (1999).
20. Jimerson, S.R., « Beyond grade retention and social promotion: Promoting the social and academic competence of students », *Psychology in the Schools*, vol. 43, n° 1 (2006), p. 85-97.
21. Idem. / Jimerson, « Meta-analysis of Grade Retention Research: Implications for Practice in the 21st Century », *School Psychology Review*, vol. 30, n° 3, (2001), p. 420-437; Retention and Age-appropriate Promotion - A Summary of Recent Research. Tiré de : www.cpoc.on.ca/gradeplacementdecisions/summary%20of%20Recent%20Research.pdf
22. Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), *La définition et la sélection des compétences clés : Résumé* (Paris : France, Organisation de coopération et de développement économiques, 2005).
23. PONC, *Principes directeurs* (2011).
24. Idem.
25. Diamond, A., « The evidence base for improving school outcomes by addressing the whole child and by addressing skills and attitudes, not just content », *Early Education and Development*, vol. 21, n° 5 (2010). N° doi : 10.1080/10409289.2010.514522

26. Steele, C., *Whistling Vivaldi: And Other Clues to How Stereotypes Affect Us* (New York : W.W. Norton, 2010).
27. Thijs, J. T., et Koomen, H. M. Y., « Task-related interactions between kindergarten children and their teachers: The role of emotional security », *Infant and Child Development*, n° 17 (2008), p. 181-197.
28. Jardine, D., Friesen, S., Grant, K., et Galham, C., *Implementation guide: Guiding principles for WNCPC curriculum framework projects* (2013).
29. MÉCF, *Dene Kede*, 1993.
30. Ladd, G. W., Birch, S. H., et Buhs, E. S., « Children's Social and Scholastic Lives in Kindergarten: Related Spheres of Influence? », *Child Development*, vol. 70, n° 6 (1999), p. 1373-1400.
31. Davis, B., et Sumara, D., « Achieving equity: New ideas for teacher education », *Éducation Canada*, vol. 51, n° 5 (2011).
32. Éducation, Culture et Formation, Inuuqatigiit — *Programme d'études selon un point de vue inuit*, (Yellowknife : Gouvernement des Territoires du Nord-Ouest 1996).
33. Doidge, N., *The brain that changes itself* (New York : Viking Press, 2007).
34. Friesen, S., « Innovative Learning Environments (ILE) – Inventory Case Study: Olds High School in the Community Learning Campus » (Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI), OCDE, 2012).
35. Ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Zélande, *New Zealand Curriculum for Maori Medium Schools*, (Wellington : Ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Zélande, 2008).
36. Rushton, S., et Larkin, E., « Shaping the learning environment: Connecting developmentally appropriate practices to brain research », *Early Childhood Education Journal*, vol. 29 (2001), p. 25-33.
37. Ireland, B., « Moving from the head to the heart: Addressing the "Indian's Canada Problem" », dans *Reclaiming the Learning Spirit: Aboriginal learners in education* (Saskatoon : Centre d'apprentissage et des connaissances autochtones, Université de la Saskatchewan, 2009).
38. Wiggins, G., et McTighe, J., *Understanding by Design* (Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), 2005).
39. The 21st Century Learning Initiative, *A policy paper, The strategic and resource implications of a new model of learning*. Wagner, T., « Calling all innovators », *Educational Leadership*, vol. 69, n° 7, (2012), p. 66.
40. Cazabon, B., *Langue et culture : Unité et discordance* (Prise de parole, 2007).
41. MÉCF, *Dene Kede*, 1993.
42. Csikszentmihalyi, M., *Finding flow: The psychology of engagements with everyday life* (New York : Harper Perennial, 1997).
43. Ungar, M., « Families as navigators and negotiators: Facilitating culturally and contextually specific expressions of resilience », *Family Process*, vol. 49, n° 3 (2010), p. 421-435.
44. MÉCF, *Dene Kede*, 1993.
45. Sahlberg, P., équipe communautaire de la CBC et entrevue radiophonique entre l'animateur de la CBC Michael Enright et Pasi Sahlberg, *Should Canada take lessons from Finland's approach to education?* 2013.
46. Armstrong, P. S., *Full-time mentors: A qualitative study of new teacher perceptions*. (Winnipeg : Université du Manitoba, 2011).
47. Naylor, C., *Professional Development/Professional growth and engagement: What's wrong with the BCPSEA picture?* (Vancouver : Fédération des enseignants et enseignantes de la C.-B., 2011).
48. Bergmann, J., et Sams, A., *Flip your classroom: Reach every student in every class every day* (International Society for Technology in Education, 2012).
49. Gradet, H., « Maximizing professional development », *Principal Leadership*, vol. 6, n° 10, (2006);
50. Schmoker, M., « Tipping point: From feckless reform to substantive instructional improvement », *Phi Delta Kappan*, vol. 5, n° 6, (2004), p. 424.
51. Jardine, D., Friesen, S., Grant, K., et Galham, C., *Implementation guide: Guiding Principles for WNCPC Curriculum Framework Projects*, (2013).

