



Modernisation de la *Loi sur l'éducation*

Document de discussion en vue d'un échange avec le public
Hiver et printemps 2021

Gouvernement des
Territoires du Nord-Ouest



If you would like this information in another official language, call us.

Anglais

Si vous voulez ces informations dans une autre langue officielle, contactez-nous.

Français

Kīspin ki nitawihitīn ē nīhīyawihk ōma ācimōwin, tipwāsinān.

Cri

Tłıchq yatı k'ěě. Dı wegodi newq dè, gots'o gonede.

Tłıchq

ʔerihł'ı's Dēne Sųłiné yatı t'a huts'elkēr xa beyáyatı theʔą ʔat'e, nuwe ts'ēn yółtı.

Chipewyan

Edı gondı dehgáh got'ıe zhatıé k'ěé edat'éh enahddhę nıde naxets'ę edahłı.

Esclave du Sud

K'áhshó got'ıne xədə k'é hederı ʔedłhtı'é yerıniwę ní dé dúle.

Esclave du Nord

Jii gwandak izhii ginjik vat'atr'ijähch'uu zhit yinohtan jı', diits'ät ginohkhii.

Gwich'in

Uvanittuaq ilitchurisukupku Inuvialuktun, ququaqluta.

Inuvialuktun

Ćᑲᑦᑲᑦᑲᑦᑲᑦ ᐱᑦᑲᑲᑦᑲᑦᑲᑦ ᐃᑲᑦᑲᑦᑲᑦᑲᑦ ᐃᑲᑦᑲᑦᑲᑦᑲᑦ, ᐃᑲᑦᑲᑦᑲᑦᑲᑦ ᐃᑲᑦᑲᑦᑲᑦᑲᑦ.

Inuktitut

Hapkua titiqqat pijumagupkit Inuinnaqtun, uvaptinnut hivajarlutit.

Inuinnaqtun

Secrétariat de l'éducation et des langues autochtones : 867-767-9346

Secrétariat aux affaires francophones : 867-767-9343

Table des matières

SOMMAIRE	1
Pourquoi moderniser la <i>Loi sur l'éducation</i> ?	2
Comment en sommes-nous arrivés là?	
Éléments contextuels sur la Loi	4
Leçons apprises durant la pandémie de COVID-19	5
Exprimez-vous! Modernisation de la <i>Loi sur l'éducation</i>	6
Comment participer?	7
Comment mes commentaires peuvent-ils avoir un effet positif?	7

SECTION 1 : STRUCTURE ET GOUVERNANCE DU SYSTÈME D'ÉDUCATION	8
Structure actuelle du système d'éducation	8
Rôle actuel du ministre.....	10
Rôle actuel des organismes scolaires	10
Rôles actuels des gouvernements autochtones	12
Commissions scolaires francophones.....	13
Financement du système d'éducation actuel	14
Enjeux et considérations	17
Ce qui se fait ailleurs	20
La suite des choses : possibilités de changement	26
Questions de discussion	27

SECTION 2 : LANGUES ET CULTURE	28
Langue d'enseignement	28
Apprentissage culturel et en nature	29
Questions de discussion	31

SECTION 3 : PROGRAMME PÉDAGOGIQUE	32
Conception des programmes d'études et des ressources pédagogiques.....	32
Intégration scolaire.....	33
Partage d'information et dossiers scolaires des élèves	36
Écoles sûres et solidaires	38
Calendrier scolaire.....	39
Fermeture des écoles	40
Ratio élèves-enseignant	42
Questions de discussion	44

SECTION 4 : PERSONNEL D'ÉDUCATION	45
Brevets d'enseignement	45
Conseillers scolaires et conseillers en soins à l'enfance et à la jeunesse.....	47
Questions de discussion	48

PROCHAINES ÉTAPES	49
--------------------------------	----



Sommaire

Dans le sillage de l'élection territoriale de 2019, le gouvernement des Territoires du Nord-Ouest (GTNO) a défini son mandat pour les quatre années suivantes. Il s'y engageait entre autres à hausser le taux de réussite des élèves au même niveau que le reste du Canada, notamment par une modernisation de la *Loi sur l'éducation*.

Le ministère de l'Éducation, de la Culture et de la Formation (MÉCF) souhaite consulter ses partenaires et les intervenants de l'éducation de la prématernelle à la 12^e année pour recueillir leur opinion sur la façon de moderniser le cadre législatif de ce secteur aux Territoires du Nord-Ouest (TNO).

Pour mieux éclairer la discussion, le présent document sur la modernisation de la *Loi sur l'éducation* expose :

- les enjeux entourant l'actuelle *Loi sur l'éducation*;
- les points susceptibles d'amélioration;
- des questions de discussion pour connaître l'opinion de la population et des parties prenantes sur le système actuel, afin d'aider le MÉCF à comprendre le système d'éducation vers lequel les Ténos aimeraient se diriger.

Enjeux abordés dans ce document :

1. Structure et gouvernance du système d'éducation (pages 8 à 26)
 - Quelques thèmes abordés : rôle du ministre, rôle des organismes scolaires, rôle des gouvernements autochtones, commissions scolaires francophones
2. Langue et culture (pages 27 à 30)
 - Quelques thèmes abordés : langue d'enseignement, apprentissage culturel et en nature

3. Programme pédagogique (pages 31 à 43)

- Quelques thèmes abordés : conception des programmes d'études et des ressources pédagogiques, intégration scolaire, partage d'information et dossiers scolaires des élèves, écoles sûres et solidaires, calendrier scolaire, fermeture des écoles, ratios élèves-enseignant

4. Personnel d'éducation (pages 44 à 47)

- Quelques thèmes abordés : obtention des brevets d'enseignement, conseillers scolaires et conseillers en soins à l'enfance et à la jeunesse

Chaque section peut être lue de façon autonome, ou bien dans le cadre global du document de discussion.

En se fondant sur les constats du processus d'échanges avec le public et sur la teneur des conversations qu'il tiendra avec les parties prenantes durant les premiers mois de 2021, le MÉCF proposera des améliorations et des modifications à la *Loi sur l'éducation* et communiquera au public les résultats des échanges.



Pourquoi moderniser la *Loi sur l'éducation*?

Il existe des écarts importants entre le taux de réussite scolaire des élèves ténos et le taux moyen au Canada, entre les élèves ténos autochtones et non autochtones, et entre Yellowknife et les petites collectivités.

En modernisant la *Loi sur l'éducation*, on améliorerait les chances de réussite des élèves partout aux TNO tout en comblant les écarts de réussite qu'on peut observer ci-dessous (figures 1 à 3).

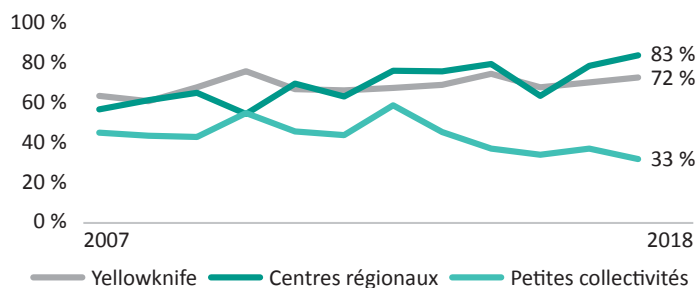


Figure 1 :

Les inégalités dans les petites collectivités persistent jusqu'à la remise des diplômes

Les taux de diplomation des élèves de Yellowknife et des centres régionaux sont plus élevés que ceux des petites collectivités.

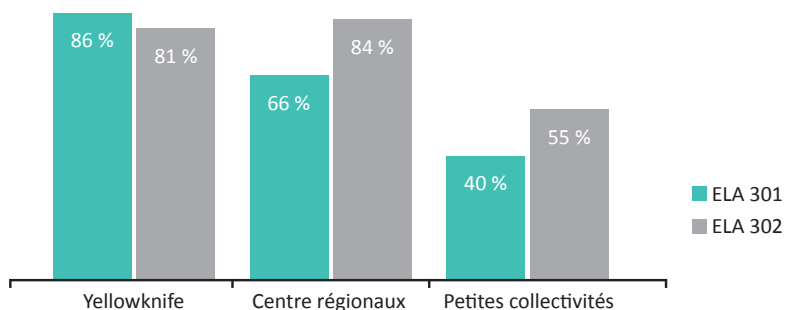


Figure 2 :

Les élèves des petites collectivités ont besoin d'un soutien accru pour réussir

Comparativement aux élèves des petites collectivités, un plus grand pourcentage d'élèves de Yellowknife et des centres régionaux obtiennent des résultats « acceptables » ou supérieurs aux examens de diplôme d'anglais de 12^e année.

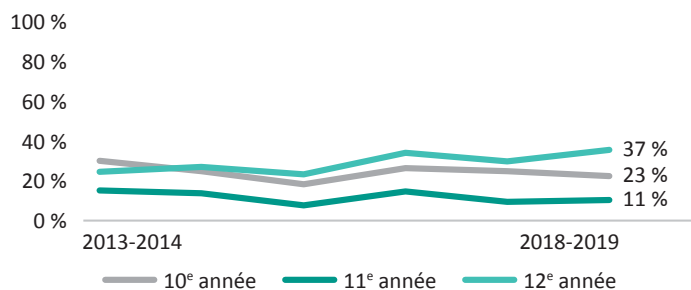


Figure 3 :

Les élèves de la 10^e à la 12^e année ont besoin d'un plus grand soutien pédagogique individuel

Le graphique montre le pourcentage d'élèves qui ne passent pas leur année scolaire. Certaines années, près d'un tiers des élèves ne passent pas leur 10^e ou 12^e année.

Dans son mandat 2019-2023, le GTNO s'est donné comme priorité de hausser le taux de réussite des élèves au même niveau que le reste du Canada. Le ministère de l'Éducation, de la Culture et de la Formation (MÉCF) a mis en chantier plusieurs initiatives en ce sens, sous l'égide du Cadre d'action pour le renouveau et l'innovation en éducation (d'une portée de dix ans) et du récent Plan d'action pour améliorer les résultats des élèves (le Plan d'action).

Le Plan d'action donne suite à l'évaluation quinquennale de mi-parcours du Cadre d'action de même qu'au rapport publié en février 2020 par le Bureau du vérificateur général sur l'éducation de la prématernelle à la 12^e année. Une des principales mesures mises de l'avant dans le Plan d'action, ainsi que dans le mandat 2019-2023, consiste à moderniser la *Loi sur l'éducation* pour favoriser la réussite scolaire.

Dans sa forme actuelle, la *Loi sur l'éducation* a souvent pour effet d'entraver le partage de l'information et de compliquer pour le ministre l'atteinte d'une meilleure réussite scolaire. Le travail de modernisation de la Loi vise à apporter des améliorations à la grandeur du système éducatif et à éliminer la confusion entourant les rôles et responsabilités des différentes entités administratives constituées par la loi actuelle. En clarifiant la structure, on créera un système plus efficace pour favoriser la réussite scolaire et on contribuera également à contrer les problèmes d'incohérence et de manque de ressources à l'échelle du système qui entravent le travail de tous les intervenants souhaitant œuvrer efficacement dans le meilleur intérêt des élèves.

La modernisation de la *Loi sur l'éducation* se traduira par de vastes améliorations dans tout le système éducatif, améliorations qui, ensemble, faciliteront une meilleure réussite scolaire. En voici quelques exemples :

- Clarification des rôles et des responsabilités au sein du système éducatif.
- Accès amélioré aux informations requises à des fins d'évaluation et de suivi.
- Capacité d'apporter des améliorations à l'ensemble du système plutôt que région par région.
- Simplification des processus administratifs.
- Accès plus équitable aux ressources dans le système.
- Clarification des rôles, responsabilités et pouvoirs liés à l'application du principe d'autonomie gouvernementale autochtone au système d'éducation de la prématernelle à la 12^e année.

Les travaux de recherche, de planification, d'analyse et d'échanges avec le public qui visent à formuler une nouvelle *Loi sur l'éducation* pendant le mandat de la 19^e Assemblée sont pilotés par le MÉCF.

Comme les TNO demeurent aux prises avec les traumatismes intergénérationnels, y compris l'inégalité d'accès aux ressources et aux services, qui résultent du colonialisme et du système des pensionnats, la modernisation de la *Loi sur l'éducation* ne garantira pas à elle seule une meilleure réussite scolaire pour les élèves ténois. De plus, une bonne partie de la population ténoise subit des problèmes de pauvreté, d'insécurité alimentaire, de logement, de santé mentale et de dépendance. Le coût élevé de la vie et l'insuffisance des infrastructures de télécommunications demeurent par ailleurs problématiques dans le Nord. Tous ces enjeux représentent des obstacles à l'apprentissage que le seul apport de modifications à la *Loi sur l'éducation* ne suffira pas à faire disparaître.

Le MÉCF reconnaît ses obligations quant à la réconciliation avec les peuples autochtones et à l'amélioration de la vie des résidents de chaque collectivité. La modernisation de la *Loi sur l'éducation* est un premier pas essentiel pour améliorer le système et rehausser les taux de réussite scolaire. Parallèlement à cet important objectif, le MÉCF entreprend un examen de l'actuel cadre de financement des écoles et du programme d'études de la prématernelle à la 12^e année, et il collabore avec d'autres ministères ténois sur les façons d'aider la population à accéder aux programmes et services des divers ministères et à en profiter. Ensemble, ces efforts ont pour objectif ultime d'améliorer la réussite scolaire de tous les élèves des TNO.

Comment en sommes-nous arrivés là? Éléments contextuels sur la Loi

La structure actuelle de la *Loi sur l'éducation* procède de son histoire législative et de l'évolution du territoire. Dans ce contexte, il faut absolument mentionner l'héritage du colonialisme, le racisme systémique et les séquelles intergénérationnelles persistantes des pensionnats pour les populations autochtones des TNO, qui continuent d'influencer les relations des individus avec la scolarisation et leurs perceptions quant à la structure et au mode de gouvernance qu'il faudrait appliquer au système éducatif.

En 1981-1982, l'Assemblée législative a tenu des séances d'échanges avec le public à l'échelle du territoire pour recueillir de l'information sur tous les aspects du système d'éducation. Le Comité spécial a alors publié le document *Learning: Tradition and Change in the Northwest Territories*, fruit de 43 séances d'échanges avec le public organisées à l'échelle du territoire et d'entrevues menées avec des enseignants et des membres des communautés. À partir de la vision présentée dans ce document, une nouvelle *Loi sur l'éducation* a été adoptée en 1988.

Le rapport *Learning: Tradition and Change in the Northwest Territories* prônait l'adoption d'une approche locale qui conférerait majoritairement le contrôle de l'éducation aux collectivités, en bonne partie pour répondre aux séquelles des pensionnats et au rôle historique joué par Ottawa dans la gouvernance des populations nordiques. Ce document soulignait la nécessité de concevoir des programmes pédagogiques culturels et des programmes en langues autochtones, et de mieux arrimer les politiques à la réalité concrète vécue en classe. La *Loi sur l'éducation*, qui a été établie à la lumière des constats du rapport *Learning: Tradition and Change in the Northwest Territories*, visait à faire en sorte que les élèves reçoivent, en sus du programme d'études plus standardisé aux élèves du pays, une éducation propre à leurs langues locales, à leur culture et au territoire qu'ils habitent.

Pour faciliter la création de programmes pédagogiques culturels, on recommandait la création, dans l'est et dans l'ouest du territoire, de deux centres d'apprentissage et d'enseignement qui aideraient les commissions scolaires à élaborer des programmes d'études privilégiant un modèle pédagogique plus local.



La *Loi sur l'éducation* de 1988 a donné lieu à la constitution de sociétés scolaires communautaires et de commissions scolaires qui agissaient à titre d'administrations scolaires locales. La loi permettait à une administration scolaire locale qui existait depuis au moins deux ans de demander au ministre la création d'une commission scolaire, et elle habilitait les commissions scolaires à assumer davantage de pouvoirs et de responsabilités. La loi de 1988 créait des « divisions scolaires » composées d'un ou de plusieurs « districts scolaires » régis par des conseils scolaires de division.

Un autre document d'orientation intitulé *People: Our Focus for the Future: A Strategy to 2010* a été publié en 1994. Il mettait de l'avant une stratégie d'éducation facilitant le transfert de pouvoirs après la division d'avec le Nunavut. Ce document prônait la formation de « réseaux d'apprentissage communautaires » qui seraient mis en place par étapes. Il envisageait une relation de redevabilité mutuelle entre le ministre et chaque réseau d'apprentissage communautaire.

La version actuelle de la *Loi sur l'éducation* poursuit le transfert de pouvoirs vers l'échelon communautaire. Le ministre établit les districts scolaires, et chaque école fait partie d'un district. Les commissions scolaires de division établies par la loi de 1988 sont devenues en 1995 des conseils scolaires de division. Tout en laissant au ministre la plupart des pouvoirs conférés par la loi de 1988, la loi de 1995 accordait aux organismes scolaires toute une série de pouvoirs qui se recoupaient souvent. Le présent rapport discute en détail ces chevauchements et ambiguïtés.

Depuis 1995, de nouvelles recherches et technologies sont à l'origine de nombreux changements dans le monde de l'éducation. Considérant les écarts de réussite scolaire persistants qui apparaissent dès les premières années, on a pris de nombreuses mesures pour améliorer le système d'éducation ténos et permettre à tous les apprenants de réussir et de relever les défis d'aujourd'hui. La formulation en 2011 du plan d'enseignement sur le rendement scolaire des élèves autochtones a mené à la création du Cadre d'action pour le renouveau et l'innovation en éducation, une initiative globale axée sur l'examen et la réforme du système d'éducation de la prématernelle à la 12^e année.

Cet examen a mis en évidence que la structure actuelle de la *Loi sur l'éducation* ne permet pas d'apporter des améliorations à l'échelle du système, ce qui entrave la capacité du ministre à bâtir un système d'éducation redevable de la réussite des élèves. Le présent document de discussion décrit la structure actuelle de la Loi et les défis qui s'y rattachent, donne des exemples de modèles d'autres administrations, et des options à considérer au sujet de la modernisation de la *Loi sur l'éducation*.

Leçons apprises durant la pandémie de COVID-19

La pandémie est venue jeter un éclairage cru sur un grand nombre des problèmes qui affectent de longue date le système d'éducation ténos.

Le système profite à bien des égards du contrôle local qu'il exerce sur la majeure partie de ses activités, mais l'urgence de réagir promptement aux risques à la santé et à la sécurité posés par la COVID-19 a rapidement mis en lumière le côté problématique d'une répartition panterritoriale d'administrations scolaires aux capacités variables.

Même si les leaders du secteur de l'éducation ont pu travailler de manière constructive pour intervenir efficacement et planifier en collaboration, l'effort de coordination pour prendre des décisions collectives et concertées (sur les fermetures d'écoles, les plans de réouverture et les approches d'enseignement à distance, par exemple), a été très exigeant et chronophage, et a lourdement taxé tous les paliers du système. Pendant plus de cinq mois consécutifs, des rencontres presque quotidiennes ont été nécessaires entre le personnel ministériel et les surintendants pour fournir des ressources supplémentaires aux administrations scolaires, qui devaient souvent se débrouiller sans soutien dans leurs organisations, et pour assurer l'uniformité de la réponse à la pandémie parmi les nombreuses instances dirigeantes du réseau de l'éducation.

La pandémie a également fait ressortir les problèmes de communication avec le public et de partage d'information dans le système d'éducation. Même si on s'attend à ce que les communications ne soient pas simples en situation d'urgence, l'absence de source centrale d'information et de pouvoir pour l'éducation de la prématernelle à la 12^e année a compliqué encore plus la communication avec le public et les médias. Chaque organisme scolaire étant responsable de communiquer au public l'information qui le touchait spécifiquement, il a été difficile de maintenir une cohérence et de donner suite aux questions et aux préoccupations du public. L'inefficacité du système a été mise en évidence par le fait que de nombreuses personnes se sont tout naturellement tournées vers le MÉCF, en quête d'informations et de mesures que ce dernier n'avait pas l'autorisation légale de donner.

La pandémie a en outre souligné la nature essentielle du soutien social offert par les écoles, y compris la possibilité pour les élèves d'accéder à des services de counseling et d'orientation et à des programmes d'alimentation, le statut des écoles comme lieux sûrs pour les élèves, et le bien-être général que l'école et la routine prodiguent aux enfants et aux adolescents. Même si les éducateurs savent

bien que ce soutien est essentiel pour favoriser la réussite scolaire, la population en a soudain été privée du jour au lendemain, situation que les leaders de l'éducation se sont employés à résoudre aussi rapidement que possible.

La pandémie a également mis en exergue la nature diversifiée de nos écoles et de nos communautés.

Quelques exemples :

- Petites écoles éloignées aux prises avec des problèmes de bande passante et d'accès Internet pour l'apprentissage à distance ou mixte;
- Grandes écoles manquant d'espace pour distancer adéquatement les élèves et permettre un apprentissage en personne à temps plein, et devant donc recourir à des options d'apprentissage mixte pour les plus vieux;
- Manque d'outils technologiques à la maison pour les élèves, en particulier chez les ménages à faible revenu.

Même si ces problèmes étaient connus avant la pandémie, l'urgence de la COVID-19 en a fait davantage ressortir l'acuité et a nécessité la mise au point de solutions créatives pour réduire ou éliminer les obstacles qui en résultaient.

Exprimez-vous! Modernisation de la *Loi sur l'éducation*

Afin de favoriser une discussion éclairée sur la modernisation de la *Loi sur l'éducation*, le MÉCF a ébauché le présent document de discussion, conçu pour consulter le public et solliciter ses commentaires sur les thèmes suivants :

1. Structure et gouvernance du système d'éducation

- Structure du système d'éducation
- Rôle du ministre
- Rôle des organismes scolaires
- Rôle des gouvernements autochtones
- Commissions scolaires francophones

- Enjeux et considérations
 - i. Division des pouvoirs
 - ii. Ambiguïté de la Loi
 - iii. Rôle des gouvernements autochtones autonomes
 - Ce qui se fait ailleurs
 - Questions de discussion
- 2. Langue et culture**
- Langue d'enseignement
 - Enseignement en français
 - Apprentissage culturel et en nature
 - Enjeux et considérations
 - Ce qui se fait ailleurs
 - Questions de discussion
- 3. Programme pédagogique**
- Conception des programmes d'études et des ressources pédagogiques
 - Intégration scolaire
 - Partage d'informations et dossiers scolaires des élèves
 - Écoles sûres et solidaires
 - Calendrier scolaire
 - i. Journées de perfectionnement professionnel
 - Fermeture des écoles
 - Ratio élèves-enseignant
 - Questions de discussion
- 4. Personnel d'éducation**
- Brevets d'enseignement
 - i. Délivrance, suspension et annulation du brevet d'enseignement
 - ii. Lieu d'obtention du brevet d'enseignement
 - iii. Brevets d'enseignement
 - iv. Renseignements demandés aux candidats
 - Conseillers scolaires et conseillers en soins à l'enfance et à la jeunesse
 - Questions de discussion

Comment participer?

Il y a différentes manières de nous envoyer vos commentaires sur le présent document de discussion :

- Remplissez l'un de nos sondages en ligne. Vous en trouverez les liens au www.gov.nt.ca/fr/LoiEdu.
 - Sondage général – pour toute personne intéressée par l'éducation des élèves de la prématernelle à la 12^e année
 - Sondage pour les éducateurs et les administrateurs scolaires
 - Sondage pour les organisations et gouvernements autochtones
 - Sondage pour les élèves de la prématernelle à la 12^e année, de même que pour les étudiants de niveau postsecondaire
 - Sondage pour les parents d'élèves de la prématernelle à la 12^e année
- Envoyez vos observations par écrit au MÉCF, à l'adresse courriel EAM@gov.nt.ca.
- Participez à une assemblée publique virtuelle.
 - L'information sur ces assemblées et les détails pour y participer seront publiés en février et mars 2021 au www.gov.nt.ca/fr/LoiEdu.
- Discutez directement avec un représentant du MÉCF. Vous pouvez solliciter une discussion par téléphone ou par vidéoconférence en écrivant à EAM@gov.nt.ca.

Comment mes commentaires peuvent-ils avoir un effet positif?

Le point de vue et les opinions de toutes les personnes concernées – élèves et étudiants actuels et passés, parents, Aînés, organismes et gouvernements autochtones, personnel d'éducation, administrateurs scolaires, communautés et population générale – sont essentiels. C'est grâce à eux que le MÉCF pourra intégrer les valeurs des Ténos dans le système d'éducation, répondre aux attentes à l'égard du système pour le 21^e siècle et repérer les occasions de le moderniser. L'avis de la population aidera donc le MÉCF à élaborer le cadre législatif qui sera proposé à la 19^e Assemblée législative.

Section 1 : Structure et gouvernance du système d'éducation

Structure actuelle du système d'éducation

La *Loi sur l'éducation* divise les Territoires du Nord-Ouest (TNO) en districts scolaires, administrés par quatre types d'organismes scolaires. Pour chaque collectivité ténioise, un ou plusieurs districts scolaires peuvent être établis.

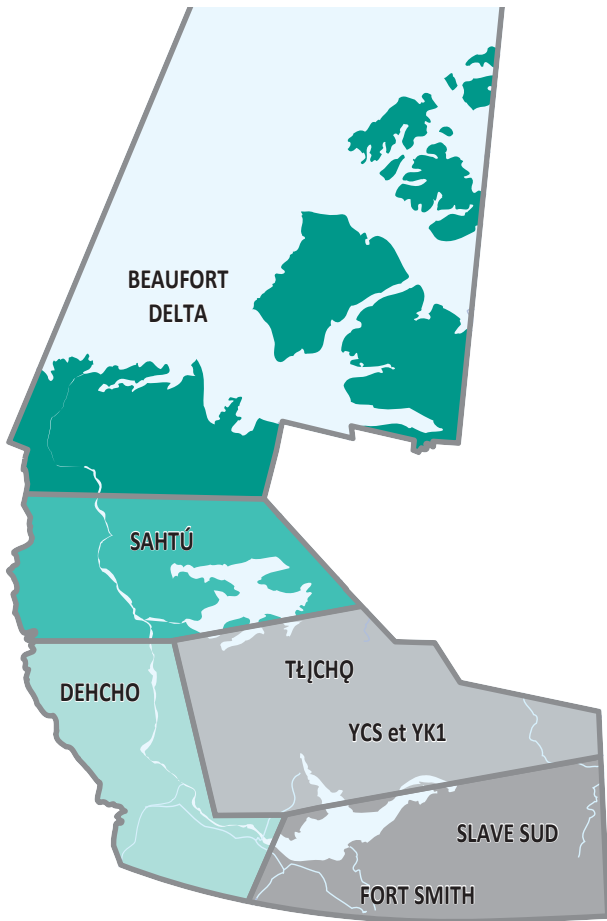
Ces organismes scolaires sont les suivants :

- Administration scolaire de district (ASD)
 - Les ASD sont composées de personnes élues localement. Bien qu'elles constituent le plus petit type d'organisme, elles ont beaucoup de pouvoir sur l'éducation dans leur collectivité.
- Conseil scolaire de division (CSD)
 - Les CSD constituent la plus vaste forme d'organisme scolaire.
 - Il s'agit de l'organisme qui gouverne l'éducation d'une division scolaire, établie en vertu du paragraphe 101(1) de la *Loi sur l'éducation*.
 - Les CSD comptent plusieurs districts scolaires et font généralement office d'administrations scolaires pour les régions des Territoires du Nord-Ouest.
 - Bien que les pouvoirs et responsabilités des ASD et des CSD puissent parfois se chevaucher, dans la plupart des cas, l'administration scolaire revient aux CSD.
- Commission scolaire francophone de division (CSF)
 - Les membres de ces organismes scolaires sont élus et sont responsables de l'éducation francophone (en tant que langue première) pour la région précisée dans la réglementation établie pour leur organisme.
- Administration scolaire confessionnelle publique de district
 - Cette administration est constituée lorsque les contribuables d'un district qui appartiennent à une minorité religieuse catholique ou protestante demandent au ministre de créer un tel district, qui aura alors les mêmes limites territoriales que le district scolaire existant.

On compte en tout 49 écoles publiques dans 32 des 33 collectivités des TNO (seule la collectivité d'Enterprise n'a pas d'école). Les écoles des collectivités de Tsiigehtchic, Sachs Harbour, Dettah, Sambaa K'e, Nahanni Butte, Wrigley, Kakisa, Jean Marie River et Wekweètì ne permettent pas l'obtention du diplôme d'études; les élèves qui fréquentent ces écoles doivent terminer leurs études secondaires ailleurs.

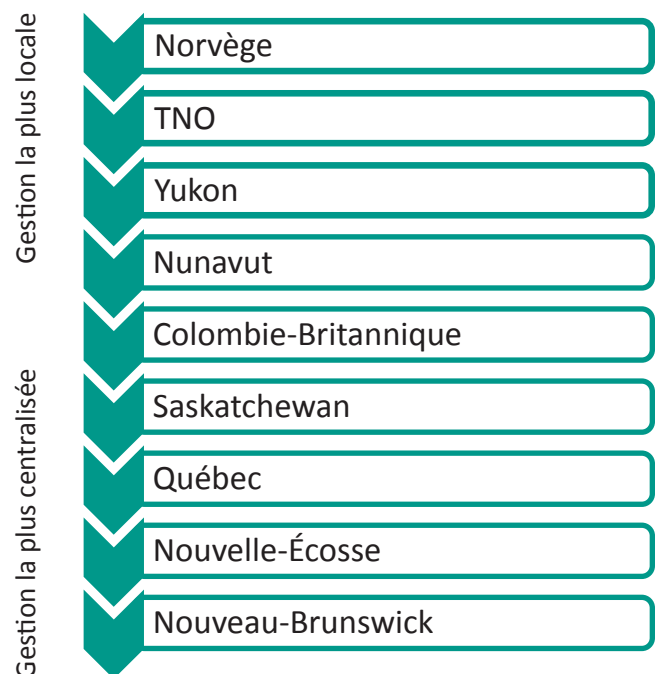
Le territoire compte 29 ASD et 5 CSD, en plus de la Commission scolaire francophone des Territoires du Nord-Ouest (CSFTNO) et de l'Agence de services communautaires t̥h̥ch̥q̥, qui sont des organismes scolaires détenant l'autorité d'un CSD. Comme chaque collectivité t̥h̥ch̥q̥ est représentée par l'Agence de services communautaires t̥h̥ch̥q̥, les collectivités n'ont pas d'ASD locale.





À l'heure actuelle, les TNO ont un système d'éducation administré de façon très locale, dans le cadre duquel une grande partie du pouvoir décisionnel est conféré à des organismes scolaires locaux. Aux TNO, le système d'éducation est géré de manière plus locale que dans la plupart des autres provinces et territoires canadiens.

L'infographie ci-dessous montre les différents styles de coordination qui sont adoptés dans un échantillon de systèmes d'éducation, de l'approche la plus locale à l'approche la plus centralisée. Pour les besoins du présent document de discussion, nous avons choisi ces provinces et territoires canadiens précis, ainsi qu'un exemple international (la Norvège) afin de mettre en lumière les différents types de systèmes qui pourraient inspirer la restructuration d'un système d'éducation.



Le système d'éducation actuel aux TNO offre certains avantages, notamment de la souplesse et une autonomie locale, mais il présente également des faiblesses, comme des problèmes de capacité locale et un manque d'uniformité dans le système.

Bien que le lieu où les décisions sont prises, que ce soit de manière locale ou centrale, soit un aspect important de la modernisation de la *Loi sur l'éducation*, d'autres aspects du système d'éducation doivent être examinés et nécessitent également des changements pour renforcer le soutien aux élèves, sans égard à la répartition des administrations scolaires dans l'ensemble du territoire.

Rôle actuel du ministre

Le rôle principal du ministre est d'appliquer la Loi et d'établir le contenu et les normes du programme d'enseignement.

La Loi partage les responsabilités entre les organismes scolaires et le gouvernement, mais souvent les responsabilités se chevauchent. Les limites entre les pouvoirs du ministre, des CSF et des ASD ne sont donc pas toujours claires.

Même s'il incombe au ministre d'établir des normes relatives au programme scolaire, ce pouvoir est restreint par les limites définies dans la Loi, qui font en sorte qu'il est difficile pour le ministre de recueillir des informations auprès des organismes scolaires. Cette problématique est discutée plus en détail dans la section 3, sous la rubrique « Partage des informations et dossiers des élèves ».

À ce jour, en l'absence d'une orientation claire, c'est le ministre qui assume le rôle ou l'autorité dans certaines situations. Par exemple, il y a une lacune actuellement dans la Loi concernant les évaluations des élèves qui remet en question jusqu'où s'étend l'autorité du ministre. De plus, la Loi ne mentionne pas l'établissement d'exigences relatives à l'obtention de diplômes. En pratique, le ministre remplit ces deux rôles, mais l'ambiguïté peut causer de la confusion et devrait donc être dissipée.

Rôle actuel des organismes scolaires

Les articles 117, 118 et 119 de la *Loi sur l'éducation* permettent au ministre de conférer aux organismes scolaires un vaste éventail de pouvoirs. Si le ministre n'attribue pas un pouvoir particulier à une ASD ou à un CSD, la Loi octroie le pouvoir au CSD par défaut. En l'absence d'un CSD, si le ministre n'attribue pas un pouvoir ou une responsabilité à une ASD, le pouvoir ou la responsabilité en question relève alors du sous-ministre.

Lorsqu'un pouvoir est attribué à la fois à un CSD et à une ASD, les organismes sont censés travailler ensemble afin de déterminer comment la responsabilité sera mise en œuvre ou comment le pouvoir sera exercé. Dans la pratique, cette responsabilité partagée peut s'avérer ambiguë et complexe.

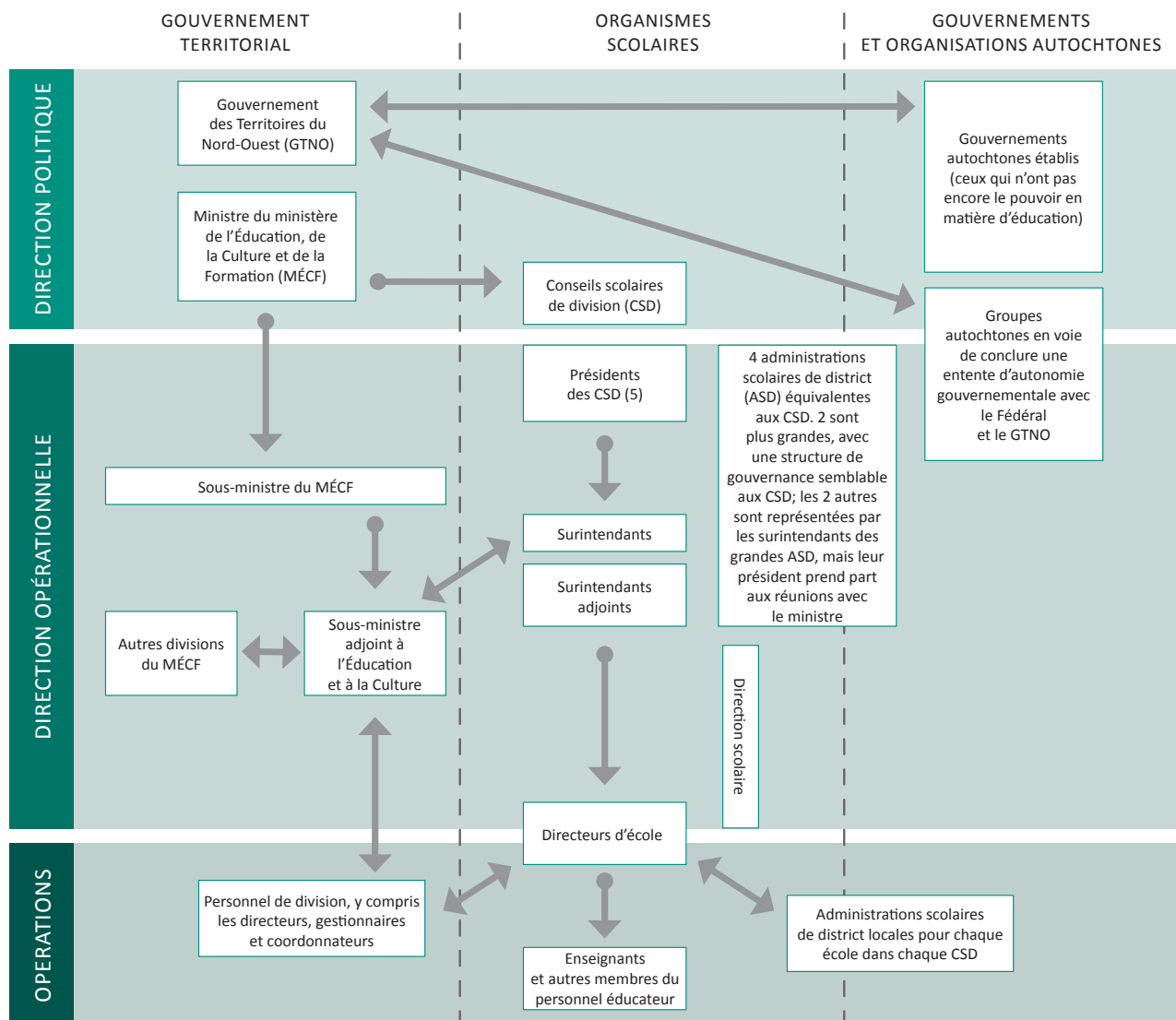
Dans la Loi, la définition d'un « organisme scolaire », ainsi que les responsabilités respectives de chaque entité, manque également de clarté et, par le fait même, cause de la confusion quand vient le temps de déterminer de quel organisme relève tel pouvoir ou telle responsabilité, et à qui chaque organisme doit rendre des comptes.

Rôle de l'administration

L'article 78 de la Loi définit les responsabilités des surintendants. De manière générale, ils sont responsables de la gestion et de l'application du programme d'enseignement et de la supervision du personnel scolaire pour leur organisme scolaire respectif, soit les CSD et les ASD de Yellowknife, de Ndilo et de Dettah. Les surintendants sont des employés des organismes scolaires. Six surintendants sur huit sont des fonctionnaires et des administrateurs généraux en vertu de la *Loi sur la fonction publique*.

Au sein de la structure scolaire ténosé, il existe une dualité qui complique la navigation entre l'échiquier politique et les réalités opérationnelles. Bien que les CSD soient responsables de fournir une direction au surintendant pour l'établissement d'objectifs, la création de politiques et la prise de décisions budgétaires, les surintendants sont aussi responsables d'exercer les fonctions qui lui sont attribuées par le ministre ou par les représentants désignés du ministre qui travaillent pour le ministère de l'Éducation, de la Culture et de la Formation.

Le graphique présenté ci-dessous illustre la complexité de la structure organisationnelle et hiérarchique du système d'éducation des TNO.



Rôles actuels des gouvernements autochtones

Actuellement, la *Loi sur l'éducation* ne définit aucun processus d'attribution du pouvoir décisionnel aux gouvernements autochtones en soutien à la mise en œuvre de l'autonomie gouvernementale.

Deux accords sur l'autonomie gouvernementale sont en vigueur aux TNO : l'Accord sur les revendications territoriales et l'autonomie gouvernementale du peuple t̥łıch̥, signé en 2005, et l'Accord définitif sur l'autonomie gouvernementale de Délıne, signé en 2015. Des accords sur l'autonomie gouvernementale exhaustifs comme ceux-ci confèrent de nombreux pouvoirs législatifs, notamment sur l'éducation de la prématernelle à la 12^e année. Le nombre d'accords conclus sur l'autonomie gouvernementale ne fera qu'augmenter à mesure que les négociations progressent.

Les gouvernements autonomes et les groupes de négociation manifestent de plus en plus d'intérêt envers une augmentation de leur participation et de leur pouvoir décisionnel dans le système d'éducation. Ils souhaitent entre autres l'adoption d'approches souples qui viendront appuyer la mise en œuvre graduelle de l'autonomie gouvernementale vers l'exercice d'une pleine compétence. Le GTNO reconnaît que l'exercice de la pleine compétence est une entreprise de taille et que des options de transition sont nécessaires pour tenir compte de la situation spéciale des collectivités et renforcer progressivement les moyens d'action.

À l'avenir, il sera important de déterminer comment la Loi prendra en considération et appuiera la mise en œuvre de l'autonomie gouvernementale (y compris l'exercice des compétences et l'attribution des responsabilités relativement aux programmes d'enseignement aux gouvernements autonomes), et comment elle appuiera les approches de gouvernance progressives des gouvernements autochtones par rapport au système d'éducation.

En l'état, le cadre législatif actuel laisse un peu de latitude pour adopter différentes approches de gouvernance locales en matière d'éducation. Par exemple, certains gouvernements autochtones assument des rôles de gouvernance au sein du système d'éducation en tant que membre d'organismes scolaires existants, sans la conclusion d'accords sur l'autonomie gouvernementale. Cette participation des gouvernements autochtones est devenue possible lorsque la représentation des gouvernements autochtones dans les ASD de certaines collectivités et régions a été décrétée obligatoire.



Bien que ces approches montrent différentes options de gouvernance pour soutenir la participation des gouvernements autochtones au sein du système d'éducation, ces modèles sont tout de même encadrés par la Loi relativement à la structure du système d'éducation, et ne concrétisent pas réellement les objectifs de l'autonomie gouvernementale. Il faut que les gouvernements autochtones puissent participer de manière significative à l'établissement d'un système d'éducation de qualité pour les jeunes du territoire. La modernisation de la *Loi sur l'éducation* comprend un engagement à déterminer comment inciter les gouvernements autochtones à apporter connaissances et leadership en matière d'éducation.

Commissions scolaires francophones

La *Charte canadienne des droits et libertés* précise des droits spécifiques à l'éducation francophone au Canada.

Le droit d'avoir accès à des programmes en français dans des écoles francophones, ainsi qu'à un soutien approprié, selon le nombre d'élèves, est bien établi dans la législation et dans la jurisprudence.

En 2000, le GNTQ a créé la Commission scolaire francophone des Territoires du Nord-Ouest (CSFTNO) en la dotant d'une structure de gouvernance indépendante. La CSFTNO compte des écoles dans deux collectivités : Yellowknife et Hay River. Elle a recours, par voie contractuelle, à des services, programmes et locaux de l'administration scolaire de district n° 1 de Yellowknife et a conclu une entente de partage des locaux avec le Conseil scolaire de division du Slave Sud et l'administration scolaire de district de Hay River.

Depuis août 2020, l'admission aux écoles francophones est régie par un nouveau règlement établi en vertu de la *Loi sur l'éducation*. Ce nouveau règlement remplace une directive ministérielle de 2016, qui venait quant à elle remplacer une directive de 2008. L'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés* accorde automatiquement aux parents admissibles le droit de faire instruire leurs enfants dans des écoles francophones, là où elles existent. L'admission des élèves qui ne sont pas considérés comme des ayants droit conformément à la Charte se limite actuellement à quatre catégories :

- Restitution : un grand-parent ou un arrière-grand-parent de l'enfant était un ayant droit en vertu de l'article 23 de la Charte.
- Nouvel arrivant : l'enfant est un immigrant au Canada et i) n'est pas citoyen canadien, et ii) aucun des parents n'a l'anglais comme langue première.
- Francophone non citoyen : l'enfant a un parent qui pourrait être un ayant droit sauf i) qu'il n'est pas citoyen canadien, ou ii) qu'il n'a pas reçu son éducation primaire au Canada.
- Francophile : un des parents de l'enfant maîtrise très bien le français, démontré par un test de français.

La réglementation détermine l'admissibilité des enfants par la CSFTNO au titre de ces catégories. L'admission d'enfants qui ne sont pas des ayants droit, mais qui respectent les critères des catégories « Nouvel arrivant » ou « Francophile » ne peut pas dépasser 10 % du nombre total d'élèves inscrits dans chaque école, sous réserve que la capacité totale de l'école ne dépasse pas 85 %. Cette restriction vise à préserver le caractère francophone des écoles.

Le processus d'admission des enfants de parents qui ne sont pas des ayants droit a été grandement modifié au cours des dernières années. L'intégration de ce processus à la *Loi sur l'éducation*, comme l'a fait la Colombie-Britannique, apportera de la certitude à toutes les parties.

Financement du système d'éducation actuel

Chaque année, le Cadre de financement des écoles dicte les modalités du financement octroyé aux organismes scolaires en fonction de plusieurs facteurs (nombre d'élèves inscrits, salaires du personnel [selon les ententes collectives], emplacement de l'école et hausse de l'indice des prix à la consommation).

Outre ces facteurs, les écoles reçoivent aussi un financement de base. Du financement additionnel est aussi octroyé de façon ciblée en cas de besoin, par exemple pour couvrir les coûts imprévus associés à la réouverture des écoles pendant la pandémie de COVID-19.

Le financement prévu pour les activités des organismes scolaires est divisé en quatre catégories :

1. Services administratifs et scolaires
2. Fonctionnement des écoles territoriales
3. Intégration scolaire
4. Éducation et langues autochtones



Les deux administrations scolaires de Yellowknife reçoivent un financement réduit de la part du GTNO, car elles financent une partie de leur budget d'exploitation au moyen des taxes foncières locales.

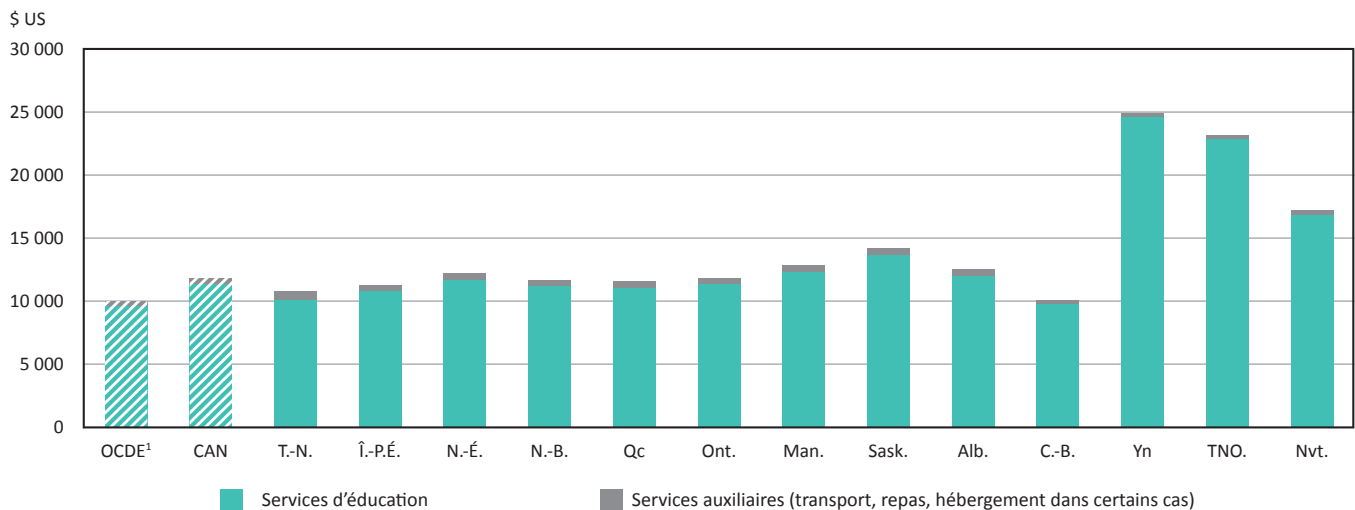
Voici quelques faits importants à connaître concernant le financement de l'éducation aux TNO :

- Les TNO dépensent 160,4 millions de dollars chaque année pour financer le fonctionnement des écoles.
- Un total de 8 500 élèves sont inscrits chaque année dans les écoles ténosées; ces 160,4 millions se traduisent donc par un montant annuel de 19 000 \$ par élève environ.

- Ce montant annuel n'inclut pas le financement des programmes et des services, par exemple l'élaboration du programme scolaire ou le programme d'apprentissage à distance du Nord, ni les coûts liés à l'exploitation des écoles situées à l'extérieur de Yellowknife.

Le graphique ci-dessous présente les dépenses relatives à l'éducation primaire et secondaire, par élève et par province ou territoire. Prendre note que les données pour le Nunavut ne sont pas disponibles.

Dépenses principales et accessoires par élève du primaire et du secondaire, en \$ US, pour l'OCDE, le Canada, et les provinces et territoires (2016-2017)



1. Les mesures pour l'éducation primaire et secondaire comprennent aussi l'éducation postsecondaire non tertiaire

Note: La barre pour la moyenne de l'OCDE et du Canada est rayée pour faciliter le repérage.

Source : Tableau B.1.2.2 et document *Regards sur l'éducation : Indicateurs 2020 OCDE*

Le tableau ci-dessous présente les investissements dans les infrastructures scolaires réalisés par le ministère de l'Éducation, de la Culture et de la Formation (MÉCF) de 2017-2018 à 2021-2022. Les montants sont indiqués en milliers de dollars (p. ex. 6 000 équivaut à 6 millions de dollars).

Sommes en milliers de dollars							
Écoles	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022	Total général	Moyenne annuelle
Lutselk'e Dene	6 000	1 058				7 085	1 412
Charles Tetcho	1 076	15				1 091	218
Charles Yohin		150	250			400	80
Chief Jimmy Bruneau			500	6 148	3 000	9 648	1 930
Chief Julius		150				150	30
Chief T'Selehye		150				150	30
Colville Lake			400	4 649	1 490	6 539	1 308
Deninu		150				150	30
École secondaire Diamond Jenness		50		250		300	60
École élémentaire East Three				400		400	80
Echo Dene			250			250	50
École Allain St-Cyr	6 128	6 090	162			12 380	2 476
École J.H. SissonS			3 000	7 200	16 400	26 600	5 320
École élémentaire Helen Kalvak		150	135			285	57
Kakisa Lake					90	90	18
École secondaire régionale Łı́ı́ı́ı́ Kúé					400	400	80
Louie Norwegian		100				100	20
Mangilaluk	500	1 762	11 862	14 666	8 123	36 913	7 383
Moose Kerr		373			145	518	104
Range Lake					500	500	100
William McDonald				485		485	97
Total général	13 704	10 198	16 559	33 798	30 148	104 407	20 881

Remarques :

- La source de financement est approuvée dans le plan annuel sur les infrastructures.
- Le budget présenté dans ce document varie en fonction des dépenses réelles.
- Le tableau ne tient pas compte des montants de financement annuels non dépensés reportés d'une année à l'autre.
- Le tableau ne tient pas compte non plus du financement en capital supplémentaire approuvé au cours des années visées.
- La moyenne annuelle des investissements sur 5 ans est fournie dans le tableau. Il est important de noter que les projets se fondent sur des coûts et des besoins spécifiques, et ne sont pas des dépenses régulières.
- Les écoles indiquées dans le tableau sont celles ayant reçu du financement d'infrastructure dans les cinq dernières années.

Enjeux et considérations

- **Division des pouvoirs** : Les ASD n'ont pas la capacité ni les ressources d'accomplir plusieurs des responsabilités qui leur sont attribuées.
- **Ambiguïté de la Loi** : De nombreuses dispositions dans la Loi ne peuvent pas être exécutées sans clarification, car la Loi établit des responsabilités conflictuelles dans certains cas et néglige d'attribuer certaines responsabilités dans d'autres cas.
- **Rôle des gouvernements autochtones autonomes** : La Loi ne donne aucune indication sur la façon de travailler avec les gouvernements autochtones pour fournir une éducation de qualité.

Division des pouvoirs

Les ASD dans les petites collectivités sont responsables d'exécuter un certain nombre d'obligations en vertu de la Loi, ce qui signifie que de nombreuses responsabilités reviennent essentiellement à chaque école.

Dans la pratique, les ASD de petites collectivités n'ont pas la capacité de concrétiser toutes les obligations qui leur sont attribuées. Le déséquilibre entre les responsabilités des ASD sur papier et les ressources financières et humaines qui sont véritablement à leur disposition fait en sorte qu'il leur est souvent impossible de respecter leurs obligations de manière efficace et sans engendrer de délais administratifs. Par exemple les ASD ne font pas, ou ne font que très rarement, ce qui suit :

- préparer un plan opérationnel relatif au programme d'enseignement au sein de leur territoire;
- créer et produire des ressources d'apprentissage pour des programmes pédagogiques culturels ou les programmes scolaires locaux;
- conclure des ententes avec le Collège Aurora pour appuyer la création et la prestation d'un programme de formation des enseignants.

Comme les ASD ne sont pas en mesure de s'acquitter de ces responsabilités, elles ont tendance à adopter les plans préparés par leur CSD respectif.

Pour des raisons semblables, bien que le Cadre de financement des écoles prévoit l'octroi de financement à tous les organismes scolaires pour la création de matériel pédagogique, ces derniers ont rarement la capacité de le faire. Dans la plupart des cas, on demande donc plutôt au personnel scolaire d'intégrer les programmes pédagogiques culturels à leur programme. Le MÉCF essaie d'aider les enseignants dans ce processus en leur fournissant du matériel comme le Guide sur l'éducation et les langues autochtones. Les comités d'école, sous la houlette des directeurs d'école, essaient de veiller à ce que l'intégration se fasse réellement et font un compte-rendu du programme scolaire à leurs organismes scolaires respectifs.

En outre, au titre de la Loi, les ASD ont l'obligation de s'assurer que les enfants de 6 à 16 ans s'inscrivent à une école. Les ASD n'ont toutefois pas les ressources pour faire cette surveillance. Dans la pratique, elles avisent l'administration scolaire, puis le MÉCF prend le relais, en faisant appel aux autorités appropriées, pour s'assurer que tous les enfants reçoivent l'éducation obligatoire.

Il incombe également aux ASD de fournir les manuels scolaires et le matériel pédagogique. Puisque les TNO comptent 29 ASD, le manque d'uniformité dans le matériel utilisé rend complexes les évaluations à l'échelle du système d'éducation pour établir les niveaux scolaires et complique également le processus de transfert d'un élève d'un district scolaire à un autre. Dans la pratique, le ministère de l'Éducation, de la Culture et de la Formation encadre largement ce travail. Les difficultés associées à la création de programmes scolaires et de ressources sont explorées davantage dans la Section 3.

La *Loi sur l'éducation* confère également aux organismes scolaires la tâche de réglementer l'apprentissage à distance. Bien que cela soit pertinent étant donné que les organismes scolaires sont souvent dans la meilleure position pour choisir parmi les options offertes dans leur région, l'apprentissage à distance se limitait à des programmes par correspondance postale lors de l'adoption de la Loi. Aujourd'hui, l'apprentissage à distance est en grande partie dispensé en ligne, ce qui a causé un manque de coordination des organismes scolaires pour l'utilisation des options en ligne, et des mesures de sécurité lacunaires. De plus, contrairement aux grands centres, certaines collectivités n'ont pas les infrastructures appropriées ni un accès adéquat à Internet pour soutenir ces programmes, ce qui a créé un système à deux paliers. L'intérêt du Ministère porté à l'apprentissage à distance (ex. amélioration de la connexion Internet, création de plus de ressources en ligne) pourrait s'accroître au fur et à mesure que l'apprentissage en ligne continue de prendre du terrain.

Moderniser la *Loi sur l'éducation* de manière à améliorer la coordination et l'efficacité aiderait les organismes scolaires, dont les capacités sont actuellement limitées, à éliminer le fardeau administratif et à faire des économies substantielles en matière d'approvisionnement à l'échelle du système.

Ambiguïté de la Loi

En raison de leur ambiguïté, de nombreuses dispositions dans la Loi ne peuvent pas être exécutées. Par exemple, en vertu de la *Loi sur l'éducation*, les ASD et les CSD ont tous deux la responsabilité de surveiller, d'évaluer et de diriger la prestation des programmes scolaires afin de veiller à ce que les élèves bénéficient des plus hautes normes possible en éducation. Toutefois, la « prestation des programmes scolaires », du point de vue des méthodes d'enseignement utilisées par le personnel, ne relève pas de la responsabilité des organismes scolaires. Les enseignements sont plutôt surveillés et évalués par les directeurs d'école, sous la supervision de surintendants. Ces rôles doivent être clarifiés.

Dans le même ordre d'idée, les ASD et les CSD doivent évaluer les plans relatifs au programme scolaire et fournir une orientation à cet égard. La signification des « plans relatifs au programme scolaire » n'est pas précise, et les organismes scolaires ne sont donc pas en mesure de faire ce que la Loi exige d'eux. Parallèlement à la modernisation de la *Loi sur l'éducation*, le MÉCF envisage de mettre en œuvre un processus de planification stratégique relatif au système d'éducation de la préscolaire à la 12^e année qui exigera la mise en place d'un processus de planification et de reddition des comptes au niveau de l'école, au niveau régional et au niveau de l'administration centrale. Bien que ces travaux puissent aider à traiter le manque de coordination actuelle sur le plan de la supervision, la planification stratégique ne fournira pas en soi la clarté nécessaire; une modification de la Loi est donc également essentielle ici.



La réglementation donne également aux ASD et aux CSD le pouvoir d'autoriser, de superviser et d'évaluer l'utilisation des programmes d'apprentissage à distance. Même s'il est logique que les organismes scolaires doivent approuver le programme d'apprentissage à distance avant qu'il soit offert, il faut que les verbes « superviser » et « évaluer » soient clarifiés. Les organismes scolaires « évaluent » un programme uniquement dans le sens qu'ils déterminent s'il est utile ou non pour les élèves, alors que c'est le MÉCF qui est responsable de mener une évaluation complète du programme d'apprentissage à distance du Nord. En pratique, il incombe aux directeurs d'école de superviser les programmes, et non aux organismes scolaires.

Les termes « programme local » et « programme pédagogique culturel » doivent également être clarifiés. La Loi définit les « programmes locaux » comme étant des programmes qui sont offerts par une ASD, par opposition aux « programmes scolaires », qui sont des programmes offerts par une école. Cela signifie qu'un programme pédagogique culturel fait vraisemblablement partie du programme scolaire, contrairement à un programme local. En outre, la Loi confère le pouvoir d'offrir des outils pédagogiques culturels à la fois aux ASD et aux CSD, tandis que les programmes locaux relèvent uniquement de la compétence des ASD.

La Loi est aussi contradictoire au chapitre de l'embauche de fournisseurs de services externes, par exemple des orthophonistes, des ergothérapeutes et des psychoéducateurs. D'une part, un des paragraphes stipule que ces services de soutien seront fournis conformément à la directive ministérielle, et d'autre part,

un autre paragraphe permet aux organismes scolaires de faire appel aux services de ces professionnels à leur seule discrétion. Ce chevauchement dans les pouvoirs peut contrecarrer les efforts visant à bâtir une capacité territoriale et à simplifier la prestation des services. Par exemple, le MÉCF compte une équipe de soutien territoriale qui fournit ces types de services aux écoles. Toutefois, les organismes scolaires continuent d'avoir recours de leur propre initiative aux services d'autres fournisseurs, y compris des fournisseurs à l'extérieur des TNO qui ne sont pas toujours familiers avec la culture des enfants ni avec le contexte local. La coordination de ces services favoriserait une rentabilité accrue, une certaine équité et un suivi plus adéquat, en plus de promouvoir l'élargissement du bassin de ressources et de services locaux.

La *Loi sur l'éducation* confère aussi une certaine autorité aux organismes scolaires concernant les programmes scolaires à domicile, qu'ils n'ont, dans la pratique, pas réellement. Bien que la Loi donne au surintendant le pouvoir de mettre fin aux programmes d'enseignement à domicile à la demande de l'ASD, elle octroie également aux parents le droit de décider si leurs enfants feront l'école à la maison ou non. Par conséquent, l'ASD ne peut pas à elle seule ordonner à un surintendant de mettre fin à un programme scolaire à domicile. Une lacune semblable existe également dans les plans d'études individuels (PEI). En effet, bien qu'une disposition stipule que l'ASD, à la demande du directeur d'école, peut nommer une personne pour évaluer un élève et recommander un PEI pour ce dernier, si les parents sont en désaccord, ils peuvent appeler de la décision. Toutefois, la Loi mentionne également que le directeur d'école doit obtenir l'approbation des parents de l'élève concerné avant de mettre en place un PEI. De cette ambiguïté pourrait découler un processus d'appels long et inutile.

Gouvernements autochtones autonomes

Dans sa forme actuelle, la *Loi sur l'éducation* ne précise pas comment le ministre doit interagir avec les gouvernements autochtones. Bien qu'elle leur permette de créer des organismes scolaires homologues aux organismes en place, elle restreint leur capacité à adopter des approches de gouvernance traditionnelles ou novatrices en éducation.

Les gouvernements autochtones sont des partenaires importants dans l'élaboration des politiques relatives à l'éducation. Le GTNO reconnaît que son cadre législatif en matière d'éducation doit refléter son engagement en ce qui a trait aux efforts de réconciliation et au système de gouvernance évolutif au sein des TNO, y compris la mise en œuvre de l'autonomie gouvernementale et une collaboration plus structurée avec les gouvernements autochtones.

Les appels à l'action de la Commission de vérité et réconciliation quant à l'éducation proposent également des éléments importants à prendre en compte pour l'élaboration d'une nouvelle législation sur l'éducation pour les TNO.

Les modifications à la *Loi sur l'éducation* devront soutenir une transition harmonieuse vers la mise en œuvre de l'autonomie gouvernementale et offrir la souplesse nécessaire pour permettre aux approches de gouvernance autochtone novatrices de prendre racine grâce à une collaboration continue entre les gouvernements.

Ce qui se fait ailleurs

Le système d'éducation des TNO actuel donne beaucoup de pouvoir et de contrôle aux organismes scolaires. D'autres provinces, territoires et pays préconisent une approche différente quant à l'établissement des rôles des ministres et des organismes scolaires.

Les TNO ne sont pas les seuls au Canada à évaluer si le cadre de gouvernance en matière d'éducation doit faire l'objet d'une modernisation. Plusieurs autres compétences prennent aussi des mesures pour modifier leur législation, coordonner le financement et clarifier l'attribution des pouvoirs concernant le programme d'enseignement, les normes scolaires, les négociations collectives et le programme éducationnel.

Cette section-ci examine ce qui se fait ailleurs, en commençant par le système du Nouveau-Brunswick, celui qui est géré de la manière la plus centralisée, pour terminer avec le système géré le plus localement, soit celui de la Norvège. Bien que la Norvège ne soit pas une compétence canadienne, elle fait partie de l'analyse à titre d'exemple de système qui offre un haut niveau de contrôle local et a fait l'objet de nombreuses améliorations et dispose de mécanismes de surveillance efficace pour assurer l'atteinte des vastes objectifs de politique et la réussite des élèves.



Au Nouveau-Brunswick

En 1996, le Nouveau-Brunswick est devenu la première province à s'être entièrement affranchie des commissions scolaires, créant un vide dans la gouvernance locale, qui a été rempli par l'instauration des Conseils d'éducation de district (CED) en 2001. Les CED sont composées de conseillers élus pour un mandat de quatre ans.

Les CED instaurent des plans d'éducation de trois ans pour chaque district, qui doivent respecter le plan d'éducation provincial. Ces organismes doivent présenter au ministre des rapports annuels comprenant des statistiques, des renseignements financiers et des données sur les élèves. Ils servent de lien entre les écoles, les comités parentaux d'appui à l'école et le ministre. Les CED n'ont aucune autorité sur les directeurs, les enseignants ou les employés des écoles.

En 2012, le nombre de districts scolaires est passé de 14 à 7. Les districts scolaires sont désignés comme « anglophones » (4) ou « francophones » (3).

En Nouvelle-Écosse

En 2018, après l'adoption de l'*Education Reform Act*, sept commissions scolaires provinciales ont été dissoutes et sont devenues des Centres régionaux pour l'éducation. Les surintendants sont devenus des directeurs généraux régionaux, relevant directement du sous-ministre de l'Éducation. Depuis 2018, le ministre assure la direction du système d'éducation de la province.

Des mécanismes ont été mis en place pour donner une plus grande voix aux intervenants locaux dans les questions relatives à l'éducation. Les Centres régionaux pour l'éducation prennent des décisions sur les enjeux locaux, comme le transport par autobus, alors que les conseils scolaires ont vu leurs responsabilités et leur financement s'accroître.

Le Conseil consultatif provincial de l'éducation (CCPE), constitué de quinze membres, a également été créé. Le CCPE compte des représentants de chacune des anciennes commissions scolaires régionales, du Conseil scolaire acadien provincial (CSAP) ainsi que des communautés afro-canadiennes et mi'kmaq. Le CSAP est le seul conseil scolaire encore en place après la réforme; il est responsable de l'éducation en français langue première dans la province, conformément à la Charte.

En Nouvelle-Écosse, la *Loi sur l'éducation des Mi'kmaq* remet la responsabilité de l'éducation dans les réserves aux Premières Nations Mi'kmaq listées et encourage ces communautés à édicter des lois sur l'éducation. Elle établit également que cette liste de communautés peut être allongée au besoin. Cette loi est le fruit d'un accord tripartite entre la Mi'kmaw Kina'matnewey (personne morale dont l'objectif est de soutenir la prestation de programmes et de services en éducation au sein des Premières Nations participantes) et les gouvernements de la Nouvelle-Écosse et du Canada.



La législation sur les Mi'kmaq (de même que les accords tripartites similaires en Colombie-Britannique et au Manitoba) s'inscrit dans le contexte de l'éducation dans les réserves. Néanmoins, la latitude accordée aux collectivités autochtones est considérable. Bien que la structure des accords avec les groupes autochtones dans les provinces (qui nécessitent un cadre tripartite) diffère du contexte particulier dans les territoires canadiens, ces accords offrent un modèle pour le transfert coopératif de l'administration de l'éducation aux groupes autochtones.

Au Québec

La *Loi sur l'instruction publique* du Québec divise la province en commissions scolaires francophones et anglophones. Les commissions scolaires fondées sur la langue découlent de la dissolution, en 1988, des commissions scolaires catholiques et protestantes. Bien que des écoles catholiques et protestantes existent toujours dans la province, celles-ci ne sont plus gouvernées par ces commissions scolaires spécifiques. Les commissions scolaires sont administrées par un conseil des commissaires, dont les membres sont élus ou nommés pour un mandat de trois ans.

Le ministre est responsable de la qualité de l'éducation assurée par les commissions scolaires et possède de vastes pouvoirs pour donner des directives en matière d'administration, d'organisation, d'exploitation et d'actions.

Les directeurs de chaque école, conjointement avec le conseil d'établissement de l'école, veillent à l'élaboration d'un plan d'éducation que la commission scolaire doit approuver. Même si le conseil d'établissement doit être consulté en ce qui a trait à certaines décisions et que celui-ci est responsable de l'adoption du budget

de l'école, presque toutes les décisions du conseil d'établissement doivent être approuvées par la commission scolaire.

En 2019, le gouvernement du Québec a proposé un projet de loi pour dissoudre les commissions scolaires et créer des centres de services scolaires. Ces centres de services scolaires sont dirigés par un conseil d'administration composé de parents, de membres issus de la collectivité et de membres du personnel, mais les pouvoirs décisionnels sont en grande partie remis au ministre. Les commissions scolaires francophones sont déjà passées au nouveau modèle, mais les commissions scolaires anglophones ont contesté la constitutionnalité du projet de loi.

En ce qui a trait aux gouvernements autochtones, la commission scolaire Kativik (1975) et la commission scolaire crie (1978) ont toutes deux été établies à la suite de la Convention de la Baie James et du Nord québécois (CBJNQ) de 1975. La *Loi sur le règlement des revendications des autochtones de la Baie James et du Nord québécois* a donné effet à cette convention. Ces commissions scolaires bénéficient d'un statut particulier et d'une grande autorité parallèlement à la CBJNQ.

Le système de contrôle et de coordination des écoles au Québec est généralement centralisé, mais la commission scolaire crie constitue un exemple de système localisé. En vertu de la CBJNQ, la commission scolaire crie a le pouvoir de concevoir des programmes d'études, d'embaucher des enseignants, de définir la langue d'enseignement et d'établir le calendrier scolaire cri. En 2009, la commission scolaire crie a assuré l'éducation de 3 600 élèves.

En Saskatchewan

En Saskatchewan, les 119 commissions scolaires de la province ont été regroupées en 28 commissions scolaires. Le processus de fusion s'est déroulé de 1995 à 2006. En 2006, les conseils communautaires scolaires ont été établis à titre d'organismes consultatifs en vue de créer un point de liaison entre les collectivités et les commissions scolaires, afin d'assurer de continuer de tenir compte des perspectives locales et de veiller à une bonne compréhension. Cette réduction du nombre de commissions scolaires a eu comme effet la centralisation des pouvoirs en matière d'éducation.

En vertu de l'*Education Act* de la Saskatchewan, c'est le ministre qui détient l'autorité principale sur les questions d'éducation de niveaux primaire et secondaire. Cette loi confère au ministre de vastes pouvoirs comme l'autorité de modifier les frontières des districts scolaires, de déterminer le matériel d'apprentissage et le contenu des cours et d'attribuer des ressources. Elle permet aussi au ministre de donner des directives aux conseils scolaires afin de s'assurer qu'ils mènent leurs activités conformément à l'orientation stratégique du système scolaire et à l'*Education Act*.

Les conseils communautaires scolaires visent à faire entendre la voix des collectivités locales au sein du système d'éducation dans les districts scolaires plus vastes découlant de la fusion. Les conseils se composent de membres du personnel, de parents et de membres issus de la collectivité qui partagent un intérêt commun : améliorer le rendement des élèves au sein de la collectivité. Les conseils communautaires scolaires favorisent la participation des parents et de la collectivité dans la planification et l'établissement de politiques en lien avec l'éducation. Ces organismes consultatifs travaillent en collaboration avec les commissions scolaires et le personnel scolaire.

En Colombie-Britannique

La Colombie-Britannique est divisée en 60 districts scolaires, chacun gouverné par une commission scolaire. Il revient à ces dernières d'établir des politiques en matière d'éducation qui reflètent les aspirations de la collectivité locale, sous réserve que les politiques cadrent avec l'orientation stratégique globale du gouvernement. Il incombe également à chaque commission scolaire de préparer et de gérer le budget opérationnel et le plan d'immobilisations, ainsi que l'embauche de personnel scolaire, de concert avec le ministère de l'Éducation.

Le ministre détient un contrôle important sur l'adoption de règlements et peut intervenir si les politiques des commissions scolaires ne sont pas cohérentes avec la politique globale du gouvernement. Ce pouvoir est délégué au sous-ministre de l'Éducation par le ministère de l'Éducation. Le Ministère et ses partenaires en éducation forment le conseil consultatif sur l'éducation qui vise à encadrer et à déterminer l'orientation des politiques sur l'éducation. Le conseil consultatif sur l'Éducation se réunit trois fois par année et les résultats de ces réunions appuient le processus décisionnel du ministère de l'Éducation. La *School Act* autorise également les conseils consultatifs des parents à conseiller le ministre concernant les politiques relatives à l'éducation.

L'*Independent School Act* de la Colombie-Britannique régit la mise sur pied d'écoles privées et religieuses. La *School Act* ne prévoit pas l'établissement de conseils scolaires confessionnels.

En 2018, le gouvernement de la Colombie-Britannique a conclu avec le gouvernement fédéral et le First Nations Education Steering Committee (FNESC) une entente tripartite sur l'éducation des élèves autochtones dans la province. (Le FNESC, une organisation sans but lucratif indépendante composée de 122 Premières Nations membres, a été mis sur pied il y a une vingtaine d'années.) L'entente tripartite reconnaît officiellement la capacité des citoyens autochtones de la Colombie-Britannique à créer et à mettre en œuvre un système d'éducation visant à améliorer les résultats des élèves. L'entente officialise également la participation du FNESC aux discussions provinciales sur les politiques, assure du financement et instaure une structure de gouvernance. Le statut du FNESC et la capacité de créer une Autorité scolaire des Premières Nations sont d'ailleurs protégés par la législation fédérale au titre de la *Loi concernant la compétence en matière d'éducation sur les terres autochtones en Colombie-Britannique* (L.C. 2006). Cette loi facilite l'établissement d'ententes tripartite.

Au Nunavut

Le système d'éducation du Nunavut est aussi né de la *Loi sur l'éducation* actuelle des TNO, qui était en vigueur sur tout le territoire avant la création du Nunavut en 1999, et a évolué de là. La *Loi sur l'éducation* du Nunavut a été adoptée en 2008. Elle a conservé les ASD et les districts scolaires qui étaient déjà en place, mais a éliminé les CSD.

Le Nunavut compte actuellement une ASD pour chacune de ses 25 collectivités, ainsi qu'une Commission scolaire francophone. En outre, le territoire a en place trois divisions des Opérations scolaires régionales (OSR), sous la direction du sous-ministre. Les OSR, conjointement avec les ASD, assurent le bon fonctionnement des écoles. Ensemble, elles ont une autorité collective semblable à celle des conseils scolaires. Les OSR détiennent les responsabilités relatives aux ressources humaines, aux finances et à l'administration, en appui aux ASD et aux écoles.

Au Nunavut, le ministre a le pouvoir d'approuver et d'orienter certaines décisions en matière d'éducation qui sont actuellement déléguées aux organismes scolaires aux TNO. Par exemple, le ministre du Nunavut fournit les services spécialisés ou les évaluations, et peut refuser les recommandations faites pour la nomination de directeurs d'école et de directeurs d'école adjoints. Le ministre peut également donner des directives concernant la gestion des finances des ASD. Toutefois, il existe de nombreux aspects pour lesquels ce dernier n'exerce aucun pouvoir (p. ex. décisions concernant l'utilisation des installations scolaires après les heures de classe).

Les membres des ASD sont élus pour un mandat de trois ans et sont responsables de la prestation générale de l'éducation publique, de l'administration des écoles, des installations scolaires et d'autres responsabilités déléguées par le ministre au district scolaire. Les ASD doivent rendre des comptes au ministre selon les besoins, et sur demande.

La *Loi sur l'éducation* du Nunavut intègre le concept d'*Inuit Qaujimajatuqangit*, ou responsabilités liées aux valeurs et aux principes sociétaux des Inuits. La *Loi sur l'éducation* du Nunavut exige que ces valeurs soient prises en compte et intégrées à titre de principes fondamentaux au système d'éducation public. Cette loi est la première du genre au Canada à incarner une vision autochtone sur l'éducation et à promouvoir l'avancement de la langue autochtone.

La *Loi sur l'éducation* du Nunavut ne prévoit pas l'établissement de conseils scolaires confessionnels.

Au Yukon

Le modèle du Yukon confère au gouvernement un rôle central, avec la possibilité de donner plus d'autonomie aux commissions scolaires. Il relève principalement du ministère de l'Éducation du Yukon d'administrer le système d'éducation public du territoire.

La *Loi sur l'éducation* du Yukon crée des conseils scolaires et des comités scolaires, qui ont un rôle consultatif et des pouvoirs limités. Le ministre conserve la responsabilité d'assurer le bon fonctionnement et la gestion de toutes les écoles qui disposent d'un comité ou d'un conseil scolaire. Le ministre affecte des surintendants aux conseils scolaires.

La *Loi sur l'éducation* du Yukon autorise un conseil scolaire qui existe depuis au moins un an à devenir une commission scolaire. Une commission scolaire dispose de plus de pouvoirs et de responsabilités en vertu de la loi pour l'administration du programme d'enseignement. En l'absence d'une commission scolaire, la loi octroie au ministre divers pouvoirs en ce qui a trait aux règles scolaires, aux politiques, au personnel scolaire et au programme d'études.

Ce modèle tient compte de l'Accord sur les revendications territoriales au Yukon et des autres accords sur l'autonomie gouvernementale. Lorsqu'un conflit existe entre un accord sur les revendications territoriales au Yukon ou un accord sur l'autonomie gouvernementale et la *Loi sur l'éducation*, l'accord sur les revendications territoriales au Yukon ou l'accord sur l'autonomie gouvernementale a préséance. En août 2020, le Yukon First Nations Education Directorate a été mis sur pied pour assurer la défense des droits des Premières Nations en matière d'éducation et pour travailler à la création d'une commission scolaire des Premières Nations du Yukon. La *Loi sur l'éducation* ordonne également au ministre de négocier la représentation autochtone garantie aux commissions scolaires et aux conseils avec chaque première nation du Yukon.

En Norvège

La Norvège repose sur un système d'éducation extrêmement localisé. Les écoles sont gouvernées par les « propriétaires d'école », qui sont en fait les municipalités, les comtés ou des fournisseurs privés. Le pays compte une population relativement petite de 5 millions d'habitants répartis sur une vaste étendue géographique.

Le ministère de l'Éducation et de la Recherche élabore les politiques nationales sur l'éducation. Une direction de l'éducation assure la liaison entre le ministère et les propriétaires d'école (à titre de précision, les écoles de Norvège sont en grande majorité publiques).

Pour répondre aux enjeux d'un système localisé et décentralisé, la Norvège a créé des centres qui offrent des ressources pour les enseignants et les écoles et a mis en place des mécanismes de contrôle de la qualité plus stricts et des politiques de collecte de données plus rigoureuses.

Pour donner suite aux mauvais résultats obtenus aux évaluations internationales au début des années 2000, la Norvège a mis en place un système de qualité. Le pays a commencé à établir des « centres » pour l'éducation visant à aider les enseignants. Le Norwegian Centre for Mathematics Education, fondé en 2002, et le Reading Centre, créé en 2004, en sont des exemples.

Un système national de contrôle de la qualité a également été conçu pour le suivi des résultats des élèves. Les résultats sont utilisés par chacune des écoles pour évaluer la qualité du système d'éducation et améliorer les écoles.

La suite des choses : possibilités de changement

Actuellement, les TNO disposent du système d'éducation le plus local au Canada. Ce système visait à assurer des résultats d'apprentissage positifs chez les élèves ténois tout en laissant les collectivités du Nord orienter l'éducation. Il offre encore aujourd'hui des occasions de réussite. L'approche des TNO en matière d'éducation vient avec les avantages d'une influence des collectivités locales, mais également avec les enjeux que présente la répartition de nombreuses administrations sur un vaste territoire, notamment des incohérences structurelles et la difficulté d'instaurer des changements à l'échelle du système.

Bien qu'aucun système de gouvernance ne pourrait à lui seul réformer tout le système d'éducation, une meilleure coordination du processus décisionnel et une meilleure attribution des ressources, dont la capacité du gouvernement à apporter des améliorations à l'échelle du système et le pouvoir de surveiller la mise en œuvre et le progrès de ces changements, auraient des incidences positives. Toutefois, la structure actuelle de la *Loi sur l'éducation*, en particulier les restrictions relatives au partage d'informations avec le MÉCF et le ministre, empêche le développement de ces capacités.

Même s'il est possible d'établir un système d'éducation géré entièrement par le gouvernement, comme au Nouveau-Brunswick, il n'est pas nécessaire de viser une coordination pleinement centralisée. Un système administré par le gouvernement pourrait travailler en collaboration avec un réseau d'organismes consultatifs répartis un peu partout sur le territoire, qui continueraient de fournir des perspectives et des informations locales, comme c'est le cas en Saskatchewan. Advenant l'adoption d'un système plus coordonné, la *Loi sur l'éducation* pourrait inclure

des dispositions semblables à celles du Yukon qui permettent aux organismes scolaires d'évoluer en commissions scolaires. Ce type de système donnerait la souplesse nécessaire pour conférer aux gouvernements autochtones une autorité sur l'éducation.

La *Loi sur l'éducation* pourrait en outre remettre certains pouvoirs au gouvernement, tout en conservant les CSD. Les CSD régionaux seraient bien placés pour gérer des bureaux partout sur le territoire et offrir une meilleure représentation locale. Les ASD actuelles pourraient assurer des fonctions de conseils consultatifs, avec des responsabilités limitées. Cette méthode permettrait de créer un équilibre entre la collectivité locale et les administrations coordonnées.

Si le système de gouvernance demeure fondé sur la collectivité, il sera nécessaire de trouver et de mettre en œuvre des méthodes d'évaluation de la qualité de l'éducation à l'échelle du territoire, et de permettre aux organismes scolaires d'apporter des améliorations. Un système de reddition des comptes plus robuste combiné à l'établissement de centres d'éducation, semblable au modèle norvégien ou encore à celui envisagé dans *Learning: Tradition and Change in the Northwest Territories*, peut atteindre ces objectifs. Dans le document *Learning: Tradition and Change*, il avait été recommandé de créer deux centres d'apprentissage et d'enseignement afin de favoriser la mise en place de programmes dans l'Est et dans l'Ouest comme moyen de simplifier la création de programmes pédagogiques culturels. Les centres visaient à aider les commissions scolaires, auxquelles on avait accordé l'autonomie de concevoir les programmes d'enseignement afin de passer à un modèle plus localisé. Il avait également été envisagé que ces centres pourraient offrir un soutien aux ASD, agir à titre d'organe d'archivage des connaissances pour le territoire et contribuer à l'élaboration de politiques.

Bien que la plupart des discussions concernant l'élaboration d'une nouvelle *Loi sur l'éducation* devront examiner dans quelle mesure le système d'éducation doit être simplifié et harmonisé, ainsi que la façon dont les occasions seront réparties dans l'ensemble du territoire, le travail de modernisation de la Loi devra tenir compte des manières de soutenir les gouvernements autochtones pour qu'ils puissent prendre les rênes des systèmes d'éducation locaux. Les accords sur l'autonomie gouvernementale négociés aux TNO incluent des dispositions relatives à l'autorité des gouvernements autochtones sur l'éducation. La nouvelle *Loi sur l'éducation* devrait refléter ces négociations et fournir un moyen structuré pour que les gouvernements autochtones puissent assumer plus de responsabilités à ce chapitre. Les TNO devront déterminer comment la *Loi sur l'éducation* interagit avec les gouvernements autochtones autonomes et respecter les appels à l'action de la Commission de vérité et réconciliation quant à l'éducation autochtone et la Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones. Ces discussions devront également se pencher sur une question étroitement liée : l'approche envers la langue et l'éducation fondée sur la culture autochtone.

Une fois que les décisions seront prises relativement à la structure de gouvernance du système d'éducation, de nombreux autres éléments constitutifs de la *Loi sur l'éducation* devront également être évalués. Le partage de l'information sera un enjeu essentiel à considérer dans les efforts de modernisation de la Loi. Si l'éducation devient coordonnée de manière plus centralisée, les informations seront transmises directement des organismes scolaires au ministère de l'Éducation, de la Culture et de la Formation, ainsi qu'entre les ministères du GTNO lorsque la Loi le permet, afin d'assurer une surveillance et un soutien accrus du système. Si le système local actuel est largement conservé, la Loi devra mettre en place

un moyen de veiller à ce que les informations soient partagées avec le gouvernement, afin de permettre au MÉCF et au ministre de s'acquitter de ses obligations envers les étudiants.

Questions de discussion

- Un des aspects importants du système d'éducation dont il faut tenir compte est la mesure dans laquelle il est centralisé ou localisé. Où devrions-nous placer le système d'éducation ténos sur cette échelle?



- Quelles sont les forces du modèle ténos actuel (géré localement) de système d'éducation?
- Quels sont les enjeux du modèle ténos actuel (géré localement) de système d'éducation?
- Quelles sont les lacunes importantes que la nouvelle *Loi sur l'éducation* devrait traiter au chapitre de la gouvernance?
- Quelles sont les lacunes importantes que la nouvelle *Loi sur l'éducation* devrait traiter au chapitre de la structure?
- Existe-t-il un modèle de structure ou de gouvernance qui pourrait mieux soutenir les gouvernements autochtones autonomes et les groupes de négociation, qui leur permettrait de participer davantage dans les décisions relatives au système d'éducation et aiderait à appuyer la mise en œuvre de l'autonomie gouvernementale?
- Existe-t-il d'autres modèles que le Ministère pourrait étudier?
- Quels autres sujets relatifs à la gouvernance et à la structure la nouvelle *Loi sur l'éducation* devrait-elle couvrir?

Section 2 : Langues et culture

Langue d'enseignement

L'actuelle *Loi sur l'éducation* autorise l'enseignement dans n'importe quelle langue officielle des TNO, qu'il s'agisse de la langue première, d'une immersion ou de l'enseignement d'une langue seconde. C'est ce qu'on appelle le « programme de base ».

Les TNO comptent 11 langues officielles, dont 9 sont autochtones :

- Chipewyan (Dëne Sųłı́né)
- Cri (Nēhiyawēwin)
- Anglais
- Français
- Gwich'in
- Inuinnaqtun
- Inuktitut
- Inuvialuktun
- Esclave du Nord (sahtúq̓'tı́ne)
- Esclave du sud (Dene Zhatı́é)
- Tłı́chǫ

À l'heure actuelle, la langue d'enseignement la plus utilisée dans les écoles ténosées est l'anglais, avec le français ou une autre langue autochtone comme langue seconde. Il existe également des programmes de français langue première et d'immersion en français.

Enseignement en français

Pour l'année scolaire 2020-2021, 15 écoles des TNO enseignent le français langue seconde (français de base).

Parmi ces écoles, dix offrent un programme d'immersion française, et cinq, des programmes de français intensifs et post-intensifs (plus d'heures que dans le programme de base, mais moins que l'immersion).

Seules deux écoles offrent l'enseignement en français langue première : l'École Allain St-Cyr à Yellowknife et l'École Boréale à Hay River.

Enseignement en langues autochtones

Cette année, 42 des 49 écoles ténosées offrent des programmes en langues autochtones langue seconde.

De plus, quatre écoles proposent maintenant un programme d'immersion en langues autochtones au primaire :

1. École élémentaire Deh Gah (Fort Providence)
2. École élémentaire Elizabeth Mackenzie (Behchokò)
3. École Chief Albert Wright (Tulita)
4. École Ehtseo Ayha (Délı́ne)

En 2020-2021, de nouvelles propositions pour des cours d'immersion au primaire ont aussi été faites dans la région de Beaufort-Delta.

En pratique, l'enseignement des langues autochtones dispensé dans la plupart des écoles ténosées suit un modèle d'apprentissage de type élémentaire ou de langue seconde. Chaque année, les élèves bénéficient d'un minimum de 90 heures d'enseignement d'une langue autochtone, de la 1^{re} à la 9^e année. D'autres cours de langues s'adressant aux élèves du secondaire (10^e à 12^e année) sont aussi offerts dans certaines écoles. Comme pour les programmes de base en français, plusieurs cours de langues autochtones sont à l'horaire 3 fois par semaine pour une durée de 30 minutes.



« Nos langues » est le programme obligatoire d'enseignement de la langue seconde autochtone de la prématernelle à la 12^e année. Ce programme, créé par le MÉCF en consultation avec les gouvernements et les communautés autochtones, est axé sur les compétences. Il favorise une approche scolaire globale à l'égard de l'apprentissage des langues et concorde avec deux programmes de référence des TNO : *Dene Kede et Inuuqatigiit*. Le programme fournit aux moniteurs de langues autochtones les objectifs du programme, des stratégies d'enseignement et les outils d'évaluation nécessaires pour stimuler le développement langagier durant les cours.

Apprentissage culturel et en nature

La législation prévoit l'enseignement de programmes pédagogiques culturels, autant que possible, par du personnel recruté dans la communauté locale. La loi autorise les élèves à s'absenter de leurs cours réguliers afin de participer à des activités traditionnelles en nature ou de vivre des expériences d'apprentissage traditionnelles en dehors de la collectivité.

La Politique sur l'éducation et les langues autochtones pour les élèves de la prématernelle à la 12^e année confie aux organismes scolaires le mandat d'offrir un enseignement des langues autochtones de qualité et des programmes culturels scolaires pertinents qui font ressortir les visions du monde, les cultures et les langues autochtones de la collectivité où se situe l'école. Les Aînés et les spécialistes en ressources culturelles jouent un rôle capital dans la création de milieux d'apprentissage de qualité dynamiques encadrés par ladite politique.

Le ministre est responsable de la direction et de l'orientation de la politique et des procédures relatives à l'éducation et aux langues autochtones, y compris la façon dont les organismes scolaires doivent traiter la question de l'éducation et des langues autochtones aux TNO. Le MÉCF fournit le financement, les ressources et les documents d'orientation aux écoles et aux enseignants afin d'appuyer la mise en œuvre de la politique. Un guide sur l'éducation et les langues autochtones produit par le MÉCF aide les écoles et les enseignants à créer pour leurs élèves des environnements d'apprentissage axés sur la culture et la nature.

Afin de s'assurer que la Politique sur l'éducation et les langues autochtones est bien respectée et offrir de la formation et un appui aux moniteurs de langues autochtones, les coordonnateurs régionaux de l'éducation et des langues autochtones de chaque région travaillent avec leurs surintendants et directeurs respectifs.

Enjeux et considérations

- **Législation** : Les directives réglementaires pour établir et soutenir des programmes d'immersion en langues autochtones sont insuffisantes.
- **Programme** : Les programmes et ressources développés dans les neuf langues autochtones officielles des TNO et la capacité à traduire les programmes actuels ou à élaborer du matériel pertinent sur le plan culturel sont lacunaires.
- **Enseignement** : L'embauche de moniteurs de langues autochtones présente des enjeux, notamment en ce qui concerne la disponibilité, la formation et les qualifications de ceux-ci.

Législation : Les directives réglementaires pour établir et soutenir des programmes d'immersion en langues autochtones sont insuffisantes. En effet, la loi permet l'enseignement dans n'importe laquelle des langues officielles des TNO, mais ne prévoit pas de structure pour l'introduction et la création de programmes d'immersion en langues autochtones. Une meilleure coordination des ressources sur le territoire contribuerait à lever efficacement ces enjeux, favorisant ainsi l'apprentissage des langues.

Programme : Les programmes et ressources développés dans les neuf langues autochtones officielles des TNO et la capacité à traduire les programmes actuels ou à élaborer du matériel pertinent sur le plan culturel et d'autres ressources d'apprentissage sont lacunaires. Le programme *Nos langues*, lancé sur l'ensemble du territoire à l'automne 2020, visait à corriger ce manque. Il permet aujourd'hui d'offrir la base et l'évaluation de l'enseignement des langues autochtones dans toutes les écoles des TNO dans la ou les langues officielles de la communauté ou de la région, sauf dans les écoles d'enseignement en français.

Même si le programme *Nos langues* constitue la base d'un meilleur apprentissage des langues à l'école, la norme des 90 minutes minimum dédiées à l'apprentissage d'une langue première ou seconde ne suffit toujours pas à améliorer la fluidité des élèves dans ce domaine. Si la fluidité est un objectif fondamental de l'enseignement, il faudrait augmenter la norme de temps ou développer davantage de programmes d'immersion. Il ne faut pas perdre de vue que la production de ressources et d'outils d'évaluation nécessaires à l'amélioration d'une immersion ou d'un enseignement de base des langues autochtones comporte des risques associés et requiert davantage de moniteurs de langues qu'il y en a de disponibles actuellement.

Enseignement : Dans la pratique, l'embauche de moniteurs de langues autochtones présente des enjeux comme le manque de qualifications formelles et de ressources qui parlent couramment la langue. Dans le but de consolider les capacités communautaires et de transmettre les visions du monde, les traditions et les valeurs autochtones par les enseignements, une nouvelle loi pourrait prévoir des dispositions visant à inclure et à former les membres de la collectivité. De telles dispositions ne figurent pas dans la législation actuelle. Des initiatives de revitalisation des langues autochtones menées par le MÉCF, telles que le programme mentor-apprenti et le programme proposé de diplôme de langues autochtones, visent en partie à formaliser l'éducation et la formation de nouveaux moniteurs de langues.

La nouvelle loi pourrait permettre de se pencher sur le mécanisme de mobilisation des communautés autochtones et des gouvernements en faveur des programmes scolaires axés sur la culture et la nature. Il est permis d'envisager une plus grande indépendance locale combinée à un soutien logistique coordonné, soit de la part du Ministère, soit en partenariat avec d'autres organisations territoriales, en faveur des programmes scolaires axés sur la culture et la nature.



Ce qui se fait ailleurs

La *Loi sur l'éducation* du Nunavut stipule explicitement que l'éducation sera bilingue, et qu'elle se fera dans la langue des Inuits et en anglais ou en français. La loi mentionne aussi qu'il revient au ministre d'élaborer un programme qui soutient le modèle d'éducation bilingue. Même si sa mise en œuvre a été parsemée de défis, la législation met l'accent sur l'enseignement et le développement des ressources langagières dans la langue des Inuits.

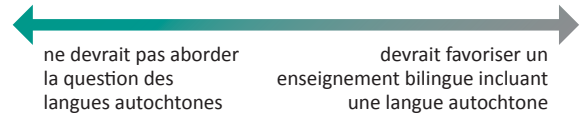
La *Loi sur l'éducation* du Yukon veille à l'élaboration de matériel pédagogique destiné à l'enseignement des langues autochtones et stipule que les enseignants de langues autochtones seront embauchés pour enseigner dans ces langues.

La *Loi sur l'instruction publique pour les autochtones crie*, inuit et naskapis confère explicitement à la commission scolaire crie le pouvoir d'élaborer des cours, des manuels et du matériel didactique visant à préserver et à transmettre la langue et la culture cri. La commission scolaire crie a lancé le projet « Cree Way » dans les années 1970; elle a ensuite développé des manuels et formé des enseignants de langues certifiés en coopérant avec des universités.

Questions de discussion

- Où placeriez-vous le programme de langues autochtones des TNO, sur cette échelle?

La *Loi sur l'éducation*...



- Les modifications à la *Loi sur l'éducation* devraient-elles prendre en compte les exigences relatives aux programmes de base en langue autochtone, de langues secondes autochtones, et les programmes d'immersion en langues autochtones?
- Comment une nouvelle *Loi sur l'éducation* pourrait-elle garantir que les programmes scolaires reflètent et intègrent les apprentissages culturels et en nature de la région?
- La *Loi sur l'éducation* devrait-elle inclure certaines mesures de soutien ou certaines exigences pour assurer l'égalité d'accès à un apprentissage culturel et en nature partout aux TNO?
- Quels autres apprentissages relatifs aux langues, à la culture et à la nature la nouvelle *Loi sur l'éducation* devrait-elle prendre en compte?



Section 3 : Programme pédagogique

Conception des programmes d'études et des ressources pédagogiques

Aux TNO, la question de savoir à qui revient la responsabilité finale de créer des programmes et des ressources pédagogiques a une grande importance, et on a tenté au fil des ans de concilier les intérêts des collectivités nordiques avec les pratiques pédagogiques exemplaires et les exigences liées aux élèves.

À l'origine de la *Loi sur l'éducation* de 1988, le rapport de 1982 intitulé *Education, Learning: Tradition and Change in the Northwest Territories* (Éducation, apprentissage : tradition et changement aux Territoires du Nord-Ouest) prévoyait, dans le système décentralisé, ces rôles :

- le ministère de l'Éducation conçoit le programme;
- un organisme intermédiaire crée « du matériel et des ressources d'enseignement » conformes au programme;
- les organismes scolaires supervisent l'utilisation en classe des ressources conformes au programme.

Le MÉCF et les organismes scolaires se sont chargés de leur responsabilité respective, mais l'organisme intermédiaire n'a jamais été financé ni même créé. Depuis, l'absence de cet organisme s'est bien fait sentir dans le système éducatif téniois puisque le Ministère et les organismes scolaires n'ont ni la capacité ni la responsabilité de créer du matériel et des ressources pédagogiques.

Résultat : le GTNO a conclu des ententes avec d'autres administrations afin d'utiliser leurs ressources pédagogiques pour la majorité de ses programmes principaux. Le MÉCF a, en collaboration avec ses partenaires en éducation, mis sur pied deux programmes de base pour ses écoles – les programmes *Dene Kede et Inuuqatigitt* – et des cours propres aux TNO comme les études nordiques, mais il a également adopté et adapté, depuis plus de 50 ans, une bonne partie du programme et des outils d'évaluation albertains (tests de rendement et examens en vue de l'obtention d'un diplôme de l'Alberta). Cette situation de dépendance à l'égard d'un partenaire externe, bien qu'elle supplée pour le moment très bien à la lacune des TNO, place le territoire à la merci de potentiels changements au programme qui pourraient ne pas convenir à son contexte particulier.

Enjeux et considérations

- **Conception des ressources pédagogiques :**
Les ASD ont l'autorisation législative de fournir les manuels, mais puisqu'elles n'en ont pas la capacité, le MÉCF les a dégagées de cette responsabilité.
- Il y a un flou quant à savoir qui est responsable du programme de français langue première et de l'éducation dans les collectivités sous l'égide de gouvernements autochtones autonomes.



En vertu de la Loi, les ASD sont censées fournir les manuels, mais dans les faits, c'est le Ministère qui en fait l'approvisionnement lorsqu'un nouveau programme est mis en place. Par ailleurs, le matériel didactique numérique gagne du terrain au détriment des manuels. Il n'en reste pas moins qu'il y aurait lieu d'uniformiser certains manuels comme ceux de langues pour pouvoir comparer les niveaux des élèves dans ces matières, comparaison qui est impossible actuellement dans le système éducatif ténos. La nouvelle Loi devra donc refléter les pratiques actuelles de conception et de distribution de ressources pédagogiques.

Il y a un flou au sujet de la législation à savoir qui est ultimement responsable du programme de français langue première et de l'éducation dans les collectivités sous la supervision des gouvernements autochtones autonomes. Si, par exemple, la Commission scolaire francophone des Territoires du Nord-Ouest (CSFTNO) choisissait un autre programme que celui adopté par le GTNO ou l'Alberta, son partenaire actuel, les responsabilités du MÉCF relatives à la préparation de matériel, de ressources et d'occasions d'apprentissage ne sont pas claires. La même question se pose pour les gouvernements autochtones autonomes qui pourraient décider, pour leurs collectivités ou leur région, de mettre en place un programme et des ressources pédagogiques ou de fixer des priorités de perfectionnement professionnel.

Intégration scolaire

Toutes les administrations canadiennes, y compris les TNO, stipulent que tous les élèves, peu importe leur handicap ou besoin, ont droit à un accès égal à l'éducation.

En vertu de la *Loi sur l'éducation* des TNO, l'instruction universelle signifie que chaque élève a le droit d'accès au programme d'enseignement dans un milieu scolaire ordinaire (à l'école) dans la collectivité où il réside. C'est donc dire que les élèves reçoivent les services de soutien dont ils ont besoin pour atteindre les objectifs scolaires de leur niveau.

Chaque élève a droit de voir son programme éducatif adapté à ses besoins et capacités, grâce à un plan d'études modifié (PÉM), un plan d'enseignement individuel (PEI) ou un plan de soutien à l'élève (PSE).

PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT CLASSIQUE	Résultats d'apprentissage du programme d'études au niveau scolaire attitré avec ou sans mesures d'adaptation (comme documentés dans un PSE)
PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT MODIFIÉ	Résultats d'apprentissage du programme d'études grandement supérieurs ou inférieurs au niveau scolaire attitré (comme documentés dans un PSE par l'entremise du processus du PEM)
PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISÉ	Résultats d'apprentissage propres à l'élève pouvant inclure ou non des résultats d'apprentissage du programme d'études (comme documentés dans un PEI)

Le PSE peut prendre deux formes : les mesures d'adaptation et les modifications.

- Un **plan de soutien avec mesures d'adaptation** est un plan documenté pour un élève inscrit à un programme d'enseignement classique. Les mesures d'adaptation sont des méthodes et des stratégies qui suppriment les obstacles à l'atteinte des objectifs du programme (impression en braille pour un élève aveugle, programme d'éducation physique adapté à un enfant en fauteuil roulant, etc.).
- Un **plan de soutien avec modifications** est un plan documenté pour un élève qui est minimalement 2 ans en retard ou en avance par rapport à son niveau scolaire attendu. Un niveau scolaire standard comprendrait une tranche d'âge d'un an en raison de l'accès à l'école des élèves en fonction de leur date de naissance. Les objectifs du programme sont donc modifiés pour répondre aux besoins réels de l'élève et le faire progresser. Les élèves présentant un rendement inférieur au niveau scolaire attendu doivent bénéficier de mesures de soutien et d'interventions ciblées pour surmonter leurs éventuelles difficultés d'apprentissage.

L'actuelle directive ministérielle sur l'intégration scolaire (2016) définit les normes, les processus et les mesures de soutien que doivent respecter les organismes scolaires pour répondre aux besoins divers des élèves. Outre le Guide sur l'intégration scolaire qu'il a créé en 2017 pour orienter les organismes scolaires des TNO, le MÉCF a également mis sur pied une équipe de soutien territorial pour apporter, sur recommandation, expertise et formation supplémentaires aux écoles et éducateurs.

Toutes les provinces et tous les territoires, dont les TNO, estiment que les parents, les tuteurs et, s'il y a lieu, les élèves doivent participer à la préparation d'outils d'aide, comme les PEI. Aux TNO, l'équipe de soutien scolaire de chaque école veille à ce que les élèves aient le soutien dont ils ont besoin, au moment opportun.

Enjeux et considérations

- Gérer les plans et programmes et superviser la participation et la réussite des élèves n'est pas une tâche facile puisqu'une forte proportion des élèves ténois suit un programme d'enseignement modifié, un plan de soutien à l'élève ou un plan d'enseignement individuel.
- De nombreux facteurs contribuent aux retards développementaux, et la seule modification de la Loi ne suffira pas à les compenser, il faut revoir toute l'approche gouvernementale.
- Dans la modernisation de la Loi, il y aura lieu de se pencher, en consultation avec le grand public et les gouvernements autochtones, sur des modifications visant à mieux répondre aux besoins particuliers des élèves des TNO.
- Le MÉCF effectue actuellement un examen de l'intégration scolaire pour surveiller et évaluer l'observation des exigences par les écoles, et cerner les mesures de soutien qu'il faudrait possiblement mettre en place.

Il faut tenir compte du contexte particulier des TNO, où beaucoup d'élèves habitant des collectivités éloignées fréquentent de petites écoles où il y a un fort roulement de personnel.

Une forte proportion des élèves ténois suit un PÉM ou un PSE. En 2017-2018, tandis que 40 % des élèves avaient un PSE et 15 %, un PÉM, seulement 2 % suivaient un PEI. Dans certaines régions, c'est même la majorité des élèves qui suivent un plan modifié ou de mesures d'adaptation.

Aux TNO, on croit souvent à tort que l'intégration scolaire est synonyme de passage automatique, c'est-à-dire qu'un élève passe au niveau suivant sans avoir atteint les objectifs d'apprentissage. Il est vrai que des élèves sont parfois envoyés au niveau suivant sans qu'ils aient atteint les objectifs du programme, mais le PSE et le PEI viennent combler l'écart entre un élève et ses camarades et réduire ou supprimer les obstacles à l'apprentissage de l'élève en difficulté par des stratégies et des interventions ciblées.

Il convient de signaler que les facteurs qui contribuent aux retards de développement sont nombreux, et la seule modification de la Loi n'est pas suffisante, il faut revoir toute l'approche gouvernementale visant à accompagner les élèves sur les bancs d'école ou ailleurs.

On entend souvent des voix s'élever contre le placement avec des camarades du même âge à partir de la 10^e année, où l'élève entre dans le système de crédit et, s'il n'est pas bien accompagné, reste coincé à un niveau ou abandonne l'école. Certes, des mesures sont en place notamment sur les divers profils d'apprenant et les plans de soutien de la classe, mais il faut aider davantage le personnel enseignant des TNO à suivre la progression de l'élève pour que l'enseignant de l'année suivante puisse planifier le plus rapidement possible les interventions à mettre en place. L'intégration scolaire doit viser tous les niveaux d'éducation.

Il y aura lieu, dans la modernisation de la Loi, de se pencher, en consultation avec le grand public et les gouvernements autochtones, sur des modifications du processus du PEI pour mieux accompagner les élèves. Fournir aux écoles des services spécialisés grâce à un système coordonné, plutôt que par l'intermédiaire de fournisseurs externes choisis par les organismes scolaires, améliorerait de surcroît le perfectionnement professionnel des éducateurs et augmenterait le nombre d'interventions scolaires.

Il serait également adéquat de décrire plus clairement, dans la nouvelle loi, le contenu obligatoire d'un PEI, en particulier relativement aux compétences et aux types d'objectifs à intégrer dans le plan. Aussi, les TNO sont la seule administration au Canada qui autorise les modifications au programme d'enseignement d'un élève sans l'élaboration d'un PEI. Il est recommandé de réévaluer cette façon de faire, car un PEI en bonne et due forme aurait pour avantage de mieux accompagner l'enfant et de lui fournir plus de ressources que de simples modifications au programme d'enseignement. Par ailleurs, le MÉCF est actuellement à renouveler le processus du PEI.

Il est vrai qu'un PEI en bonne et due forme est porteur de ressources et de soutien pour l'élève, contrairement aux simples modifications du programme, mais soulignons que si un plan était préparé pour tous les élèves qui en ont besoin, un fardeau supplémentaire accablerait le personnel enseignant chargé de superviser et de gérer ces plans.

Par ailleurs, il faut, notamment pour les enseignants nouvellement arrivés aux TNO, expliquer la distinction entre les élèves suivant un PÉM et ceux bénéficiant de mesures d'adaptation. Doivent également être détaillés les mandats des enseignants de soutien aux programmes et des coordonnateurs régionaux de l'intégration scolaire pour que les personnes occupant ces postes connaissent bien leurs responsabilités et les attentes qu'elles doivent satisfaire. On aurait donc intérêt à mettre au clair ces deux postes, bien distincts du titulaire de classe, dans la nouvelle loi.

Le MÉCF effectue actuellement un examen de l'intégration scolaire pour surveiller et évaluer l'observation par les écoles des exigences et cerner les mesures de soutien qu'il faudrait possiblement mettre en place.

Partage d'information et dossiers scolaires des élèves

Les articles 29 à 32 de la *Loi sur l'éducation* traitent des dossiers d'élèves, y compris de leur contenu et des questions relatives à la collecte de données et la tenue des dossiers. Les alinéas 151(1)b-d) habilite le ministre à réglementer les dossiers scolaires.

Le *Règlement sur les dossiers scolaires* a été promulgué en 1996 et modifié en 2010. Le paragraphe 11(1) spécifie le type d'informations sur les élèves que le surintendant doit communiquer au ministre.

En pratique, les organismes scolaires des TNO détiennent des informations à propos des élèves sur leur serveur PowerSchool respectif, lequel joue le rôle de dossier scolaire. Les organismes scolaires sont seulement censés communiquer les informations expressément indiquées à l'article 11. Puisqu'il gère PowerSchool pour les organismes scolaires, le MÉCF a un accès technique à tous les renseignements sur les élèves. Néanmoins, puisqu'il n'y est pas autorisé en vertu du Règlement, le MÉCF se garde de consulter ces informations pour contrôler et évaluer le système d'éducation.

Ce qui se fait ailleurs

À l'exception de la Colombie-Britannique, les autres provinces et territoires ne réglementent pas le contenu des dossiers d'élèves. Certaines administrations donnent au ministre un pouvoir discrétionnaire sur la tenue des dossiers d'élèves.

Enjeux et considérations

- Le gouvernement est tenu d'assurer le maintien des normes du programme éducatif téniois. Pour ce faire, le ministre doit avoir accès à plus de données non personnelles, mais la présente *Loi sur l'éducation* omet cet aspect.
- À l'heure actuelle, le Ministère ne peut autoriser les écoles à utiliser des ressources ou des outils pour faciliter la collecte et la communication d'information.
- Le ministre et le Ministère sont souvent incapables de répondre aux questions des journalistes ou du grand public sur l'état du système d'éducation et la progression des élèves.

En vertu de la Loi, il incombe aux organismes scolaires de surveiller, d'évaluer et d'orienter la réalisation des programmes scolaires pour garantir le respect des normes les plus élevées. Parallèlement, la Loi donne au ministre le pouvoir de fixer des normes relatives au programme pédagogique et de prendre les dispositions qui s'imposent pour que les normes restent aussi strictes que possible.



Pour ce faire, le ministre doit avoir accès à plus de données, mais la présente *Loi sur l'éducation* omet cet aspect. En principe, ces données seraient regroupées pour faciliter l'examen et ainsi satisfaire aux exigences établies dans l'actuel cadre de planification et de responsabilisation. Toutefois, le ministre ne peut pour l'instant pas remplir les responsabilités du gouvernement en vertu de la Loi puisqu'il n'a pas accès aux données.

Sur le plan pratique, l'absence d'un processus centralisé de collecte d'information entrave considérablement le travail du ministre de l'Éducation et de son ministère. À l'heure actuelle, le Ministère ne peut autoriser les écoles à utiliser des ressources ou des outils pour faciliter la collecte et le partage d'information. Puisqu'on ne peut mettre en œuvre des solutions systémiques permettant de réaliser des économies d'échelle, on se rabat sur des solutions coûteuses à la capacité souvent limitée. Par exemple, en 2020, lorsque la fermeture des écoles a provoqué un virage numérique des organismes scolaires, ceux-ci ont choisi les environnements et les applications d'apprentissage mixtes qui leur convenaient (Google Classroom, Zoom, ClassDojo, etc.). Résultat : les organismes scolaires, voire parfois les CSD, ont adopté toute sorte de systèmes différents. Si cette situation a permis aux écoles de s'approprier l'option qui leur convenait le mieux, elle a également entraîné des problèmes, dont des coûts et la difficulté pour le MÉCF d'offrir un soutien égal à tous les milieux d'apprentissage.

Par ailleurs, ces obstacles se répercutent également sur la population. Le ministre et le Ministère sont souvent incapables de répondre aux questions des journalistes ou du grand public sur l'état du système d'éducation et la progression des élèves, simplement parce que le MÉCF n'a pas accès aux informations dont il a besoin pour faire un rapport sur le sujet.

Dans la modernisation de la Loi, il faut penser à des méthodes de communication de l'information au ministre. De plus, la Loi doit accorder clairement le pouvoir au ministre d'effectuer le suivi et l'évaluation du programme éducatif pour confirmer qu'il satisfait aux normes les plus rigoureuses.

Le Règlement explique comment gérer l'information contenue dans les dossiers scolaires, mais pas celle répertoriée dans d'autres types de dossiers. Révisée en 2005, la *Directive ministérielle sur la gestion des renseignements figurant dans les dossiers scolaires et dans tout dossier concernant les élèves* porte sur les liens entre les différentes législations et politiques, y compris la *Loi sur l'accès à l'information et la protection de la vie privée* (LAIPVP), le Code de déontologie et les normes d'exercice de l'Association canadienne de counseling et de psychothérapie et la *Loi sur le système de justice pour les adolescents*. Le libellé de la directive est conforme à la LAIPVP en ce qui concerne l'utilisation, la divulgation et la conservation des renseignements personnels, mais le ministre n'a pas réellement le pouvoir de formuler une telle directive; il faudrait donc l'abroger et la remplacer par des lignes directrices. La nouvelle Loi pourrait tenir compte du libellé et de la portée de la directive actuelle.

Le contenu du *Règlement sur les dossiers scolaires* est désuet et doit subir des changements majeurs. Ainsi, on ne récolte plus le numéro de carte d'assurance maladie, et les surintendants n'ont pas pour habitude d'aviser le ministre du retrait du nom d'un élève des registres de l'école dans les 30 jours suivant la réception de ce renseignement. Il y aura donc lieu de modifier la réglementation pour qu'elle soit représentative des pratiques actuelles en matière de protection de la vie privée des élèves, tout en assouplissant l'accès aux renseignements non confidentiels des élèves et aux renseignements qui permettraient de les identifier.

Écoles sûres et solidaires

Un milieu d'apprentissage positif est propice à la réussite des élèves. Pour des écoles sûres et solidaires, il faut protéger la santé et le bien-être des élèves (sur le plan physique, mental, émotionnel, social et culturel), leur enseigner et leur faire pratiquer les bonnes compétences relationnelles, et leur montrer l'exemple. Ce faisant, on suscite un sentiment d'appartenance et d'inclusion et du respect pour la diversité. Dans une école sûre, tout le monde est traité avec respect et dignité, les conflits sont gérés de façon non violente et réparatrice, et la prévention de l'intimidation est mise de l'avant par le développement de compétences relationnelles.

Il y a plusieurs dimensions à prendre en compte pour instaurer un climat sécuritaire et bienveillant à l'école. Il faut notamment clarifier les attentes sur les rôles, les responsabilités, les comportements (respect de soi, d'autrui et de l'environnement), les interventions et les mesures de soutien. Le climat dépend de la culture de l'école et des relations communautaires.

En 2013, la *Loi sur l'éducation* a été modifiée pour y ajouter une définition sur l'intimidation et promulguer le *Règlement sur la sécurité dans les écoles* ainsi que l'obligation pour les organismes éducatifs d'assurer la préparation de plans de sécurité à l'école. À l'époque, les changements visaient à traiter une question spécifique et, de ce fait, la portée des modifications était limitée.

La Loi confère au ministre le mandat d'établir un Code de conduite scolaire territorial dans le cadre des règlements visant à promouvoir un milieu d'apprentissage positif, sûr, respectueux et bienveillant. Les organismes scolaires sont responsables de la mise en œuvre, de la révision et de la diffusion du plan de sécurité des écoles. Ce plan doit comprendre des

politiques et des lignes directrices sur le signalement, la documentation et la réponse à l'intimidation, ainsi que des stratégies de prévention, d'intervention et d'éducation qui prévoient également des programmes de relations saines destinés à l'ensemble de la communauté d'apprentissage. Il faut doter les élèves des bonnes compétences et leur insuffler la confiance nécessaire pour qu'ils appliquent des méthodes de résolution non violente des conflits et d'intervention sûre.

Chaque école doit préparer un plan d'intervention en cas d'urgence, traitant notamment du confinement et des procédures d'évacuation, en plus de mettre sur pied un Comité sur la sécurité et la bienveillance à l'école, composé au moins du directeur et d'un représentant des professeurs de l'école, ainsi que de membres discrétionnaires (parents ou membres de la collectivité). De plus, les écoles doivent préparer un programme axé sur les relations saines qui soit fondé sur des preuves.

Chaque ASD a un modèle de politique sur la sécurité dans les écoles, qu'elle doit remplir annuellement.

En 2020, le MÉCF a publié les *Lignes directrices pour l'équité, la sécurité et l'inclusion des personnes LGBTQ2S+ dans les écoles des Territoires du Nord-Ouest*, qui approfondit les besoins en matière de sécurité d'un pan vulnérable de la société ténnoise.

Découlant de la *Loi sur la sécurité* qui est entrée en vigueur le 1^{er} juin 2015, les articles 34 et 35 du nouveau *Règlement sur la santé et la sécurité au travail* portent sur la violence et le harcèlement en milieu de travail. À ce titre, ces dispositions ne sont pas reprises par la *Loi sur l'éducation*.

Enjeux et considérations

- L'actuel *Règlement sur la sécurité dans les écoles* est désuet et doit être mis à jour.
- Il faut revoir les articles de la Loi portant sur la suspension et l'expulsion d'élèves afin de les aligner aux normes nationales et internationales modernes.
- Les responsabilités et les fonctions du comité sur la sécurité et la bienveillance doivent être clairement définies.

L'actuel *Règlement sur la sécurité dans les écoles* est désuet et doit être mis à jour pour l'ajout de points sur la violence, les agressions sexuelles, la toxicomanie, la santé mentale, les pratiques tenant compte des traumatismes, les approches réparatrices, le respect de la culture, le suicide et les approches particulières aux élèves ayant des besoins complexes. De plus, les pouvoirs et les fonctions du comité sur la sécurité et la bienveillance ne sont pas définis et méritent d'être clarifiés.

Les articles de la Loi qui traitent de la suspension et de l'expulsion des élèves doivent également être revus afin de les aligner aux normes nationales et internationales modernes. Au cours des dernières décennies, l'approche dominante s'est éloignée de la punition pour s'orienter vers une réponse réparatrice. Ces articles devront être pris en compte lors de la modernisation de la Loi.

Il convient de veiller attentivement à ce que les autres législations pertinentes concordent avec le *Règlement sur la sécurité dans les écoles*.

Les écoles n'ont peut-être pas l'expertise pour planifier ou gérer elles-mêmes des urgences graves. Lors d'une urgence, il est crucial que toutes les parties concernées réagissent rapidement, collaborent et suivent les protocoles établis. La planification d'intervention en cas d'urgence des écoles pourra être abordée dans la *Loi sur la gestion des urgences* ou le plan d'urgence du GTNO plutôt que dans les plans de sécurité des écoles.

Les responsabilités et les fonctions du comité sur la sécurité et la bienveillance doivent être clairement définies. De plus, la réglementation doit être assez générale pour englober les multiples aspects liés à la sécurité et donner au ministre la liberté d'ajouter des points au besoin grâce à une politique.

Calendrier scolaire

Actuellement, le ministre n'est pas autorisé à imposer un calendrier aux organismes scolaires, qui fixent eux-mêmes leur calendrier scolaire.

Comme il n'y a pas de processus centralisé pour fixer ce calendrier, la prise de décision concernant tout le système est complexifiée. Par exemple, le MÉCF peut difficilement programmer des examens ou gérer le programme d'apprentissage à distance du Nord partout sur le territoire. Même son de cloche pour la capacité du gouvernement à offrir des services coordonnés, comme la formation et le perfectionnement professionnel des éducateurs.

Compte tenu de l'expansion en cours du programme d'apprentissage à distance du Nord et du désir de créer un plan d'apprentissage professionnel uniformisé pour tous les membres du personnel enseignant des TNO, des calendriers communs à l'échelle territoriale ou même régionale contribueraient à soutenir l'apprentissage et le développement des élèves et des éducateurs.

Il y a certes des avantages à avoir une influence locale sur la planification du calendrier scolaire. En effet, les organismes locaux ont plus de marge de manœuvre pour tenir compte d'éléments tels que les événements et les fêtes locales importantes, les saisons de chasse et pêche ainsi que les pratiques culturelles.

Une façon de conserver les avantages de la planification locale tout en simplifiant potentiellement le processus d'établissement des calendriers scolaires pour tout le système pourrait être de tenir compte des événements locaux parmi les dispositions de la nouvelle Loi, question de favoriser les programmes locaux fondés sur la culture.

Journées de perfectionnement professionnel

La Loi donne aux ASD le pouvoir de fixer les jours de développement et de perfectionnement professionnels des membres du personnel enseignant. Ce pouvoir figure au *Règlement sur l'année d'enseignement et la fréquentation scolaire*.

Pourtant, la convention collective de l'Association des enseignants et enseignantes des Territoires du Nord-Ouest (AETNO) accorde également au personnel enseignant le droit d'ajouter des jours de perfectionnement professionnel au calendrier. Il y a donc un conflit entre la convention collective et les règlements d'application de la Loi.

Ainsi, les difficultés issues du conflit avec la convention collective portent notamment sur l'incapacité de se mettre d'accord sur un calendrier scolaire et de formation professionnelle qui serait commun à l'ensemble des TNO.

Dans la majorité des provinces et territoires du Canada, les conseils scolaires ont, en vertu de la loi, le pouvoir de décider du calendrier scolaire et donc des jours de perfectionnement professionnel. Dans certaines

petites administrations (Yukon, Nouvelle-Écosse et Île-du-Prince-Édouard) toutefois, la législation relative à l'éducation confère au ministre l'autorité de déterminer le calendrier scolaire.

Une analyse des autres administrations révèle que le nombre de jours de perfectionnement professionnel négociés (5) par les enseignants auprès du GTNO est relativement équivalent ailleurs au pays. De plus, les enseignants des TNO ont plus de liberté pour déterminer l'orientation ou les objectifs de leur perfectionnement qu'ailleurs au Canada.

Fermeture des écoles

Le *Règlement sur l'année d'enseignement et la fréquentation scolaire* découlant de la *Loi sur l'éducation* donne aux ASD le pouvoir de fermer temporairement les écoles pour des raisons de santé ou de sécurité.

En général, on ne ferme pas les écoles à moins d'une tempête ou de températures très froides, ou encore de problèmes d'infrastructure comme des pannes de chauffage, d'eau ou d'électricité. Lorsqu'une école doit fermer à cause d'un problème d'infrastructure, le MÉCF assure le relais entre le ministère de l'Infrastructure et l'organisme scolaire pour régler le problème rapidement.



Les ASD n'ont pas à se doter d'une politique de fermeture d'écoles. Bien que la plupart des ASD aient de telles politiques, celles-ci ne forment pas un tout cohérent. De fait, un examen des politiques actuelles de fermeture d'écoles a révélé que certaines ASD ont des politiques liées à la fermeture d'urgence pour des raisons de santé et de sécurité, mais que la plupart ne traitent que des temps froids et des tempêtes. Les politiques relatives aux fermetures d'écoles pour des raisons de santé et de sécurité varient d'une ASD à l'autre. Que des politiques existent ou non, la décision de fermer l'école pour des raisons de santé et de sécurité est prise par l'école.

Chaque école doit concevoir un plan d'intervention en cas d'urgence, portant notamment sur le confinement et les procédures d'évacuation, qu'elle doit revoir annuellement et mettre à jour au besoin.

Enjeux et considérations

- La réglementation ne précise pas les situations considérées comme un problème de santé ou de sécurité, ni les délais de fermetures temporaires.
- L'absence de politique cohérente dans les ASD, ainsi que les conflits entre la réglementation et la convention collective ont occasionné des difficultés.
- Actuellement les TNO ne sont pas dotés de mécanisme officiel pour informer le ministre d'une fermeture d'école ou pour permettre au ministre de fermer ou de rouvrir les écoles, ce qui s'est avéré être une lacune pendant la pandémie.

Bien que la réglementation donne aux ASD le pouvoir de fermer temporairement des écoles pour des raisons de santé ou de sécurité, elle ne précise pas les situations considérées comme un problème de santé ou de sécurité, ni les délais de fermetures temporaires.

L'absence de politique cohérente dans les ASD, ainsi que les conflits entre le règlement et la convention collective ont occasionné des difficultés. Le paragraphe 22.02 de la Convention collective de l'AETNO indique que les membres du personnel enseignant ne seront pas « dans l'obligation de se présenter au travail lorsque les élèves ont été renvoyés de l'école en raison d'un risque pour la santé ou la sécurité. Les jours où l'école est fermée seront considérés comme étant des jours d'école. »

En mars 2019, l'AETNO a exprimé son désaccord avec le fait que des enseignants étaient obligés de se présenter à l'école lors de la première fermeture des écoles en réponse à la COVID-19. Cette situation s'est réglée lorsque le Bureau de l'administrateur en chef de la santé publique (BACSP) a approuvé des plans autorisant les membres du personnel enseignant à entrer dans l'école en respectant certaines mesures de sécurité. Parmi les autres exemples, on peut citer les situations où les ASD décident de fermer des écoles pour des raisons de santé et de sécurité en cas de panne mécanique ou de conditions météorologiques extrêmes. Là encore, les élèves sont renvoyés chez eux, mais le personnel est censé rester en service à l'école.

Actuellement, les TNO ne sont pas dotés de mécanisme officiel pour informer le ministre d'une fermeture d'école. Les surintendants sont tenus de signaler au MÉCF la fermeture et la réouverture d'une école de leur région. Le MÉCF relaie ensuite l'information au cabinet du ministre.

Dans d'autres provinces ou territoire, il est courant que la décision de fermer temporairement une école pour des raisons de santé et de sécurité soit prise au niveau du conseil scolaire ou du district. S'il confiait cette décision aux CDD, le GTNO suivrait plus facilement l'état des fermetures d'écoles et pourrait créer des politiques plus cohérentes sur l'ensemble de son territoire.

Il n'existe pas non plus de mécanisme dans la Loi permettant au ministre de fermer ou de rouvrir des écoles. L'incapacité d'agir rapidement et de manière coordonnée a été considérée comme une lacune lors des fermetures temporaires liées à la pandémie et pourrait être tout aussi problématique dans d'autres situations d'urgence futures.

Ratio élèves-enseignant

Le ratio élèves-enseignant est un mécanisme de financement utilisé par le MÉCF pour allouer des ressources aux écoles des TNO de la prématernelle à la 12^e année. Ne faisant pas directement référence à la taille des classes, le ratio est déterminé en divisant le nombre d'élèves équivalent temps plein (ETP) par le nombre d'éducateurs sélectionnés financés dans toutes les écoles. Le calcul n'inclut pas seulement les titulaires de classe, mais également les directeurs, les directeurs adjoints et les enseignants de soutien aux programmes.

Le ratio élèves-enseignant à la prématernelle aux TNO est de 12:1. Pour la maternelle jusqu'à la 12^e année, un tableau d'effectifs est utilisé pour calculer le nombre d'enseignants financés. Ce calcul est effectué au niveau de l'école et est basé sur l'inscription.

En 2000, la *Loi sur l'éducation* a été modifiée pour réduire le ratio élèves-enseignant de 18:1 à 16:1 et pour faire passer de 8,2 % à 15 % le financement de l'aide aux élèves dans les coûts de fonctionnement et d'entretien.

Depuis 2000-2001, le financement lié au ratio élèves-enseignant a augmenté de près de 12 millions de dollars. En 2003-2004, la norme du ratio élèves-enseignant de 16:1 a été atteinte, mais le gouvernement a tout de même continué d'accepter de nouvelles dépenses pour abaisser le ratio élèves-enseignant à la moyenne territoriale de 13,3:1. À l'exception des deux conseils de Yellowknife et de la CSFTNO, toutes les régions sont sous la moyenne territoriale.

Ce qui se fait ailleurs

Les TNO sont l'une des trois seules administrations canadiennes à inclure le ratio élèves-enseignant dans la législation. Certaines administrations ont inscrit le ratio élèves-enseignant ou la capacité limite d'élève d'une classe dans la loi ou ses règlements connexes, tandis que d'autres en font mention dans les conventions collectives.

La *Loi sur l'éducation* du Nunavut exige du ministre qu'il veille à garder le ratio élèves-enseignant en deçà du dernier ratio élèves-enseignant publié par le pays.

Du côté de l'Ontario, un nombre limité d'élèves par classe est fixé dans le règlement et il repose généralement sur des moyennes plutôt que sur des plafonds absolus, c'est-à-dire que dans un même conseil scolaire, il peut y avoir des classes variées, mais la taille moyenne de toutes les classes ne doit pas excéder le nombre moyen fixé par le règlement.



En Colombie-Britannique, le gouvernement a tenté, en 2002, de faire des compressions budgétaires en éducation. Il a ainsi voulu passer des exigences de taille des classes stipulées dans les conventions collectives aux exigences de la loi, mais l'affaire a été amenée devant la Cour suprême du Canada, et le gouvernement a perdu la cause en 2016. Il a alors dû financer l'embauche de milliers d'enseignants avant le début de l'année scolaire suivante, à un coût d'environ un milliard de dollars.

En 2017-2018, la limite de taille de classe variait grandement entre les provinces et territoires. Elle atteint 18 élèves à la prématernelle à l'Île-du-Prince-Édouard et au Yukon, et jusqu'à 32 dans les écoles secondaires du Québec et de la Nouvelle-Écosse.

D'après ce qui s'est passé dans d'autres administrations, le fait d'intégrer le ratio élèves-enseignant ou des limites de taille des classes dans les règlements semble efficace pour s'adapter aux besoins évolutifs des administrations.

Enjeux et considérations

- La souplesse de la dotation en personnel est une composante nécessaire de tout système d'éducation, en particulier aux TNO.
- Le problème avec le ratio élèves-enseignant, c'est qu'en raison du nombre d'élèves, il génère souvent des postes à temps partiel difficiles à combler dans les petites collectivités.

La souplesse de la dotation en personnel est une composante nécessaire de tout système d'éducation, en particulier aux TNO. Les formules de financement axées sur le ratio élèves-enseignant génèrent souvent des postes à temps partiel dans les petites collectivités.

Trouver des personnes prêtes à pourvoir un poste à temps partiel en milieu urbain n'est pas trop difficile, mais la réalité est tout autre dans les petites collectivités des TNO où le coût de la vie et le déménagement en région éloignée compliquent les choses. Voilà pourquoi la possibilité de combiner des postes à temps partiel et de placer ceux-ci à l'endroit le plus utile semble être la pratique la plus raisonnable.

Dans l'ensemble, il est difficile d'évaluer l'effet des investissements en ratio élèves-enseignants sur les résultats des élèves ou de savoir si les investissements ont été utilisés comme prévu.

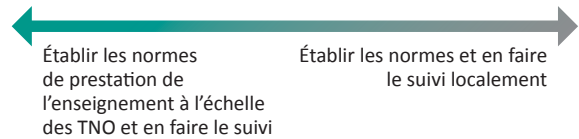
Outre moderniser la *Loi sur l'éducation*, le MÉCF s'engage à revoir le Cadre de financement des écoles, en mettant un accent particulier sur l'équité en éducation pour les petites écoles.



Questions de discussion

- Dans le passé, on a confié la responsabilité de la préparation des programmes à différentes entités, notamment : 1) à chacun des organismes scolaires; 2) à un organisme indépendant des organismes scolaires ou du ministère; 3) au ministère, au sein du GTNO. Selon vous, qui devrait être chargé d'établir le programme d'études? Pourquoi?
- Quelles entités devraient être tenues de concevoir et de fournir des ressources pédagogiques pour le système éducatif téniois?
- Quelle entité devrait être chargée de surveiller la prestation du programme et des ressources d'enseignement dans le système éducatif téniois?
- Fort nombreux sont les élèves du système éducatif téniois inscrits à un programme d'enseignement modifié ou individualisé. La nouvelle *Loi sur l'éducation* devrait-elle encadrer la préparation, l'autorisation et l'évaluation des programmes modifiés et individualisés? Ou est-il préférable de tolérer une certaine souplesse dans ces processus?
- Dans le système éducatif téniois, les élèves qui ont atteint les objectifs passent à l'année suivante et les autres peuvent être aussi envoyés à l'année suivante même s'ils n'ont pas atteint les objectifs d'apprentissage. La distinction devrait-elle être précisée dans la nouvelle *Loi sur l'éducation*? La Loi devrait-elle établir les différences entre ces deux catégories?

- Il faut trouver un équilibre entre les normes territoriales de prestation des services d'éducation et les normes locales. Comment les TNO devraient-ils se positionner vis-à-vis des normes locales et territoriales?



- La nouvelle *Loi sur l'éducation* devrait-elle tenir compte d'autres sujets ou questions pour favoriser des écoles sûres et solidaires aux TNO? Si oui, lesquels?
- La sécurité des écoles et la planification d'urgence devraient-elles être entièrement couvertes par la *Loi sur l'éducation*, ou également incluses dans d'autres textes législatifs, comme la *Loi sur la gestion des urgences*?
- Qui devrait être chargé de fixer les calendriers scolaires aux TNO? Est-il préférable qu'il s'agisse d'une décision territoriale ou locale?
- Quels sont les autres avantages et inconvénients d'un calendrier scolaire commun à tous aux TNO?
- Qui devrait avoir le pouvoir de fermer ou rouvrir une école en cas d'urgence locale ou territoriale?
- D'autres administrations ont retiré le ratio élèves-enseignant de leur *Loi sur l'éducation* et des règlements connexes pour offrir un maximum de souplesse. Souplesse qui est particulièrement nécessaire dans les petites écoles où le ratio élèves-enseignant se traduit par des postes à temps partiel difficiles à combler. Dans ce contexte, les TNO devraient-ils ôter de leur réglementation le ratio élèves-enseignant?
- Quels autres sujets liés au programme éducatif devraient être pris en compte par la nouvelle *Loi sur l'éducation*?

Section 4 : Personnel d'éducation

Brevets d'enseignement

Plusieurs aspects pourraient faire l'objet d'une révision dans le cadre de la nouvelle loi relative au brevet d'enseignement.

Délivrance, suspension et annulation du brevet d'enseignement

Conformément aux règlements, la Loi autorise le registraire à délivrer un brevet d'enseignement, ou à refuser de le faire si :

- a) le demandeur ne satisfait pas aux exigences réglementaires;
- b) le demandeur omet ou refuse de fournir tout renseignement demandé par le registraire ou requis par la réglementation;
- c) le demandeur fournit de faux renseignements au registraire; ou
- d) le surintendant ne peut recommander le demandeur, lorsque cette recommandation est prévue par la réglementation.

À l'heure actuelle, le MÉCF se conforme à la Loi et aux règlements.

En vertu de l'Accord de libre-échange canadien (ALEC), qui encadre notamment la mobilité de la main-d'œuvre (la capacité des travailleurs à évoluer entre les différentes économies), les TNO doivent clarifier les procédures et les raisons pour lesquelles le registraire peut refuser d'accorder un brevet d'enseignement (en restant cohérent avec la position des autres provinces et territoires canadiens à cet égard).

La réglementation actuelle n'offre pas suffisamment de souplesse pour refuser de délivrer un brevet d'enseignement. D'autres provinces et territoires au Canada peuvent, par exemple, refuser d'accorder le brevet si celui-ci a été suspendu ou annulé ailleurs au Canada à la suite d'une inconduite professionnelle, d'un manque de qualification ou d'une inaptitude à enseigner. Ce genre de disposition n'existe pas aux TNO.

La Loi autorise également le registraire à suspendre ou annuler la délivrance de brevets d'enseignement, conformément aux règlements. Pour l'instant, le registraire peut annuler ou suspendre la délivrance d'un brevet d'enseignement pour les motifs suivants :

- a) incompétence professionnelle d'un enseignant ou ancien enseignant;
- b) inconduite professionnelle d'un enseignant ou ancien enseignant;
- c) fausse déclaration d'un enseignant ou ancien enseignant à propos de ses qualifications;
- d) absence des qualifications requises par la réglementation lors de la délivrance du brevet d'enseignement.



Les motifs d'annulation ou de suspension de brevets d'enseignement aux TNO ne sont pas les mêmes qu'ailleurs au Canada. Les raisons suivantes, en vigueur dans d'autres provinces et territoires, pourraient être considérées dans la rédaction de nouveaux règlements :

- le demandeur a été condamné pour un acte criminel au Canada ou une condamnation équivalente dans un autre pays;
- le demandeur détenait un brevet ou un document équivalent à un brevet délivré dans une autre province ou territoire qui a été suspendu ou annulé en raison d'une inconduite professionnelle ou d'une incompétence à enseigner;
- le demandeur présente une demande ou un document d'accompagnement falsifié ou trompeur.

En Colombie-Britannique, une disposition de la loi autorise le registraire à annuler ou suspendre un brevet d'enseignement si la loi provinciale sur la vérification des casiers judiciaires a démontré que le demandeur représente un risque d'abus physique ou sexuel pour les enfants ou un risque d'abus physique, sexuel ou financier pour des adultes vulnérables.

L'harmonisation de la réglementation des TNO avec celle des autres provinces et territoires et l'instauration d'un processus clair de délivrance, de suspension et d'annulation des brevets d'enseignement aideront à garantir la qualité de l'enseignement aux TNO, tout en facilitant la mobilité de la main-d'œuvre, conformément à l'ALEC.

Provenance des brevets d'enseignement

Les TNO assurent qu'un brevet d'enseignement sera délivré à toute personne qui détient un brevet d'enseignement délivré dans une autre province ou un autre territoire canadien qui répond aux autres exigences fixées par la loi et par les Services de qualification des enseignants des TNO.

Présentement, en accord avec le Registraire de l'agrément du personnel enseignant Canada (RAPEC), un comité du Conseil des ministres de l'Éducation du Canada et l'ALEC, tout enseignant qui obtient son baccalauréat en enseignement au Canada doit obtenir son brevet dans la province ou le territoire où il termine ses études. Il serait avantageux d'harmoniser la législation des TNO avec la pratique actuelle sur le territoire, tel que proposé par le RAPEC.

Brevets d'enseignement

Le *Règlement sur le personnel d'éducation* autorise le registraire à délivrer divers brevets d'enseignement dont les brevets provisoires, réguliers, de base et spécialisés. Actuellement, le registraire ne délivre pas beaucoup des brevets énoncés dans la réglementation. Plusieurs d'entre eux ne sont plus utilisés et pourraient être retirés de la liste, à condition qu'il soit permis pour les titulaires de brevets existants de renouveler ou de transférer leurs qualifications.

De plus, contrairement à d'autres endroits au pays, les règlements appliqués aux TNO ne permettent pas d'ajouter des conditions aux brevets d'enseignement. Concrètement, cela signifie que les conditions inhérentes aux permis d'enseigner délivrés en dehors des TNO ne s'appliquent plus à la personne qui vient y enseigner. Le fait d'appliquer certaines conditions permettrait d'imposer des paramètres aux enseignants qui arrivent sur le territoire (d'autres pays, par exemple), ce qui n'est pas possible dans le cadre actuel.

Renseignements demandés

Le MÉCF recueille actuellement les renseignements suivants, conformément au règlement sur le personnel :

- Formulaire de demande et frais afférents
- Attestation de qualifications pédagogiques officielle et à jour délivrée par la province ou le territoire où le demandeur a enseigné
- Confirmation de l'emploi ou photocopie de l'offre d'emploi
- Photocopie du certificat de naissance ou de citoyenneté
- Document attestant d'un changement de nom
- Relevés de notes complets et officiels envoyés directement par l'université au registraire
- Vérification de l'expérience d'enseignement
- Vérification des antécédents en vue d'un travail auprès de personnes vulnérables (3 derniers mois)

La loi actuelle n'oblige pas les éducateurs qui détiennent un brevet d'enseignement international à se soumettre à une évaluation linguistique en anglais ou en français. Environ la moitié des administrations canadiennes sondées exigent une preuve de compétence linguistique.

Conseillers scolaires et conseillers en soins à l'enfance et à la jeunesse

L'article 60 du *Règlement sur le personnel d'éducation* concerne les conseillers scolaires. Selon le règlement, les conseillers doivent détenir un baccalauréat en éducation avec une spécialité en orientation ou des qualifications équivalentes approuvées par le registraire. Les conseillers doivent avoir réussi un programme de formation approuvé.

De 2018 à 2022, les conseillers scolaires seront progressivement remplacés par des conseillers en soins à l'enfance et à la jeunesse, qui s'acquitteront de leurs tâches 12 mois par année. Pendant l'année scolaire, les conseillers en soins à l'enfance et à la jeunesse passent le plus clair de leur temps dans les écoles à orchestrer des activités de prévention et de promotion et à offrir du counseling individuel et de groupe aux élèves, en plus de travailler en collaboration avec le personnel scolaire en tant que membre de l'équipe de soutien scolaire.

Alors que les conseillers scolaires étaient auparavant embauchés par les organismes scolaires eux-mêmes, les conseillers en soins à l'enfance et à la jeunesse sont employés par l'Administration des services de santé et des services sociaux. Ils font partie de l'équipe de counseling communautaire, comparativement aux conseillers scolaires qui se trouvaient exclusivement dans les écoles pour soutenir le personnel et les élèves. Les conseillers en soins à l'enfance et à la jeunesse doivent posséder une maîtrise dans un domaine connexe et être encadrés par des superviseurs cliniques dans le cadre d'un programme de counseling communautaire administré par le ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS).

À l'heure actuelle, dans les petites écoles (moins de 75 élèves), des services d'orientation itinérants sont offerts en vertu d'un contrat conclu avec Services nordiques de counseling et de thérapie.

La réglementation actuelle définit une série de qualifications requises chez les conseillers scolaires qui permettent une certaine souplesse. Le modèle de contrat, qui permet de fournir des services 12 mois par année, présente certains avantages. Notamment, le fait que les conseillers soient embauchés directement par les organismes scolaires et la possibilité de substituer au besoin les qualifications permettent de développer les capacités et de recruter des conseillers qui répondent aux besoins de l'école.

Ce qui se fait ailleurs

Au Yukon, les conseillers scolaires sont engagés directement par le ministère de l'Éducation du Yukon. Les conseillers-thérapeutes spécialisés en interventions « hors école » ont été intégrés par l'Administration des services de santé et des services sociaux et placés dans les écoles secondaires afin de soutenir les élèves ayant des besoins complexes.

En Colombie-Britannique, les conseillers sont embauchés par les différents districts scolaires. Depuis décembre 2019, les équipes multidisciplinaires en milieu scolaire sont déployées dans cinq districts sur une période de deux ans. Tout conseiller doit généralement avoir suivi une formation en enseignement et détenir un baccalauréat ou une maîtrise en orientation, mais les exigences peuvent varier d'un district à l'autre.

Le Nouveau-Brunswick a commencé à tester les équipes multidisciplinaires scolaires en 2010, pour étendre le service dans toute la province en 2017. Les conseillers scolaires doivent être diplômés en enseignement et détenir une maîtrise en orientation.

Questions de discussion

- La *Loi sur l'éducation* des TNO diffère des autres provinces et territoires en ce qui concerne la délivrance, l'annulation et la suspension des brevets d'enseignement. La nouvelle loi devrait-elle s'aligner sur ce qui se fait ailleurs au pays?
- Est-ce que d'autres enjeux relatifs aux brevets d'enseignement qui n'ont pas été mentionnés dans le présent document devraient être abordés dans la nouvelle *Loi sur l'éducation* et ses règlements?
- Les TNO ont évolué vers des services de counseling scolaire fournis par le ministère de la Santé et des Services sociaux. La nouvelle *Loi sur l'éducation* devrait-elle refléter ce changement ou continuer de permettre aux écoles de gérer elles-mêmes leurs services de counseling?
- Quels autres sujets liés au personnel de l'éducation la nouvelle *Loi sur l'éducation* devrait-elle aborder?



Prochaines étapes

Une séance d'échanges avec le public et les parties prenantes se déroulera de janvier à avril 2021 afin d'obtenir de la rétroaction concernant les enjeux et les questions présentés ici.

Une fois la séance terminée, le ministère de l'Éducation, de la Culture et de la Formation publiera un document faisant état des opinions des partenaires et intervenants sur l'ensemble du territoire. Les commentaires reçus de la population et des parties prenantes seront utilisés afin de préciser le contenu d'une *Loi sur l'éducation* moderne qui soutiendra le succès des élèves ténois, maintenant et pour l'avenir.

À partir de l'opinion reçue des résidents et des parties prenantes, une communication publique décrivant clairement les prochaines étapes basées sur le rapport *Ce que nous avons entendu* est attendue à l'été ou à l'automne 2021.





Modernisation de la *Loi sur l'éducation*

Document de discussion en vue d'un échange avec le public
Hiver et printemps 2021

www.gov.nt.ca/fr/LoiEdu

Gouvernement des
Territoires du Nord-Ouest

