

Miser sur l'éducation : apprenante et apprenant pour la vie

*Recommandations pour un plan d'éducation de 10 ans
(Secteur francophone)
Rapport final
Juin 2016*

New Brunswick
Nouveau Brunswick



Miser sur l'éducation : apprenante et apprenant pour la vie

Recommandations pour un plan d'éducation de 10 ans

(Secteur francophone)

Rapport final

Imprimé par :

Province du Nouveau-Brunswick

C.P. 6000

Fredericton, N.-B. E3B 5H1

Canada

Juin 2016

978-1-4605-1287-6 (édition imprimée)

978-1-4605-1288-3 (PDF: française)

10686

Table des matières

Chapitre 1 : Introduction	1
Chapitre 2 : Les éléments fondamentaux	5
Chapitre 3 : Éducation de la petite enfance	25
Chapitre 4 : Répondre aux besoins de nos enfants et de nos jeunes	37
Chapitre 5 : Respect de la culture de nos Premières Nations	49
Chapitre 6 Apprentissage - Mettre la priorité sur les connaissances à acquérir et les tâches à accomplir	53
Chapitre 7 : Apprentissage – culture scolaire, leadership et enseignant.	63
Bibliographie	70

Chapitre 1 : Introduction

Le plan d'éducation provincial a pour but d'établir les normes et les objectifs en matière d'éducation publique au Nouveau-Brunswick. Il fournit les grandes orientations qui guident les initiatives et les actions de ceux et celles qui œuvrent dans le système éducatif pour assurer la réussite des enfants et des élèves. L'élaboration d'un tel plan est une responsabilité confiée au ministre de l'Éducation et du Développement de la petite enfance en vertu de la *Loi sur l'éducation*. Plus précisément, le ministre a l'obligation de dresser, pour chaque secteur linguistique, un plan d'éducation provincial. Traditionnellement, le ministère travaille de concert avec les districts scolaires et les conseils d'éducation de district pour élaborer ce plan, qui s'échelonne sur une plus ou moins longue durée, couvrant habituellement trois, quatre ou cinq ans. Dans le cas présent, toutefois, le gouvernement s'est plutôt engagé à élaborer un plan d'éducation de 10 ans reposant sur un processus d'engagement public. Pour ce faire, on m'a mandaté, à titre de coprésident, de mener cette mobilisation et d'interpeller les principaux intervenants du milieu éducatif, ainsi que les partenaires du système, et ce, selon une approche non partisane. Ce processus doit mener à des recommandations qui serviront de base pour l'élaboration du plan d'éducation de 10 ans.

Grâce à cette planification à long terme, le gouvernement souhaite assurer la stabilité du système d'éducation au-delà du cycle électoral habituel et contribuer ainsi à sa dépolitisation. Cette mobilisation rendra possible l'appropriation collective du prochain plan d'éducation par tous les partenaires

qui seront appelés à travailler en collaboration pour créer, ensemble, des milieux d'apprentissage stimulants où chaque apprenant peut développer son plein potentiel et forger une citoyenneté engagée au sein de la communauté acadienne et francophone tout en restant ouvert sur le monde.

Pour nous permettre de bien cerner les préoccupations, les défis et les pratiques les plus prometteuses du système, nous avons voulu entendre la voix et la perspective des jeunes, des parents et tuteurs, ainsi que des éducateurs et du personnel scolaire qui travaillent directement sur le terrain. Il était fondamental que les leaders du milieu éducatif acadien et francophone puissent contribuer de manière concrète au processus de mobilisation et partager leurs réalités distinctes. Il nous est apparu évident que l'approche gagnante serait celle qui prendrait en compte la vision et les préoccupations des professionnels de l'éducation (les partenaires primaires en éducation tels que définis dans la *Politique d'aménagement linguistique et culturel*, la PALC), mais aussi les aspirations des partenaires communautaires et institutionnels afin que la vision commune de l'avenir de l'éducation au Nouveau-Brunswick devienne réalité.

Depuis septembre 2015, diverses stratégies ont été mises en œuvre pour permettre à l'ensemble de la population du Nouveau-Brunswick de participer à cet important dialogue sur l'avenir de notre système d'éducation. Nous avons établi des principes qui ont guidé les divers mécanismes de mobilisation que nous avons élaborés. Participatif et inclusif, le processus de mobilisation reposait

sur des stratégies favorisant non seulement la contribution effective des acteurs clés du système d'éducation, mais aussi la transparence et des communications ouvertes et authentiques. Les résultats de ce dialogue ont alimenté nos réflexions et nos recommandations.

Le processus de mobilisation a débuté par le lancement d'un nouveau site Web qui comprenait, entre autres, un document de discussion brossant le portrait actuel, avec données pertinentes à l'appui, du système d'éducation et des mesures éducatives liées à la petite enfance. Ce document avait aussi pour objectif de stimuler le dialogue en proposant une série de questions invitant à la réflexion. Plusieurs autres ressources s'y retrouvaient également, notamment des politiques, statistiques, données, documents législatifs et rapports. Par ailleurs, le site Web invitait le public à transmettre des commentaires et des mémoires par courriel ou par courrier ordinaire. C'est par ces voies que nous sont parvenus plus de 70 commentaires et mémoires provenant d'individus, d'associations professionnelles et de groupes communautaires. Le site Web renfermait aussi un sondage en ligne dans lequel, pendant une période de six semaines, soit entre le 30 septembre et le 15 novembre 2015, 3 412 répondants, majoritairement des parents et des éducateurs, ont pris le temps de remplir le questionnaire et d'ajouter leur voix à la conversation.

Par ailleurs, d'octobre à novembre 2015, des séances portes ouvertes se sont tenu dans 13 communautés couvrant les districts scolaires francophones et anglophones de la province : Saint John, Moncton, St. George, Fredericton, Florenceville-Bristol, Miramichi, Bathurst, Richibuctou, Dieppe, Saint-Léonard, Fredericton, Belledune et Tracadie. Pour

l'occasion, des équipes formées du personnel du ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance et du ministère de l'Éducation postsecondaire, de la Formation et du Travail se sont rendues dans ces localités pour y animer des kiosques d'information sur divers sujets. Le public pouvait alors échanger avec le personnel et recevoir de l'information sur différents programmes et services éducatifs. Ces séances portes ouvertes ont permis de recueillir les avis du public par le biais de cartes de commentaires désignées à cet effet. Quelques centaines de personnes ont participé aux séances portes ouvertes.

L'organisation d'ateliers ciblés réunissant des groupes d'intervenants multisectoriels et des membres du public était alors un autre moyen servant à mobiliser les parties prenantes. Les conseils d'éducation de district – partenaires de premier plan dans le processus de mobilisation – ont été les hôtes de ces ateliers qui se sont déroulés dans les districts scolaires. De plus, grâce à un processus d'engagement des collectivités des Premières Nations, deux rencontres ont été organisées au sein des communautés autochtones.

Comme il était primordial de prendre le pouls de ceux et de celles qui œuvrent directement sur le terrain auprès des enfants, une trousse d'outils a été développée pour faciliter la tenue de séances de dialogue dans les écoles. De telles séances ont eu lieu partout dans la province, notamment par l'entremise de groupes de discussions composés de personnel enseignant, de directions d'école, en plus de rencontres avec les Comités parentaux d'appui à l'école et de séances animées par et pour les jeunes. Au-delà de 70 soumissions ont été reçues grâce à la tenue de ces ateliers et de ces séances de dialogue.

À titre de coprésidences, nous avons eu l'immense plaisir de participer à de riches discussions individuelles et de groupe dans les quatre coins de la province. En plus d'échanger avec les multiples partenaires-clés en matière d'éducation, de la petite enfance jusqu'au postsecondaire, nous avons eu l'occasion de participer à plusieurs assemblées, congrès et conférences afin de recueillir les préoccupations et les suggestions des intervenants, et de développer une meilleure compréhension mutuelle des divers défis et besoins du système d'éducation actuel. Ensemble, ces rencontres ont permis à une centaine de groupes et plusieurs centaines d'individus d'exprimer leurs idées et opinions en vue de consolider l'avenir de la province et de ses citoyens.

Dans le cadre de cet exercice, nous avons également pu compter sur l'appui d'un groupe de professionnels choisis en fonction de leur expertise et de leur expérience, et qui ont accepté de siéger à un comité consultatif établi pour chaque secteur linguistique. Chacun des comités avait pour mandat d'offrir des conseils stratégiques à la coprésidence. Pour ce faire, ce groupe d'hommes et de femmes dévoués à la cause de l'éducation s'est rencontré à trois reprises pour aiguiller le processus et guider notre travail de réflexion.

À l'issue de la phase d'engagement public, nous avons réuni divers spécialistes en éducation, des chercheurs et des praticiens dans le cadre d'un Forum des pratiques prometteuses. Organisée en janvier 2016 avec l'appui du Réseau de recherche sur les politiques sociales du Nouveau-Brunswick et avec la contribution du Dr Michael Fullan, cette activité nous a permis de discuter d'approches et de méthodes fondées sur les données probantes de la recherche pour approfondir davantage notre

réflexion sur les changements qui s'imposent dans le système d'éducation du Nouveau-Brunswick.

La dernière activité du processus de mobilisation s'est déroulée en mars 2016. Après avoir commencé la rédaction des recommandations à l'intention du ministre et identifié les grands thèmes qui en ressortaient, nous avons organisé une table ronde regroupant une cinquantaine d'intervenants. L'objectif de cette activité était de présenter aux parties prenantes les idées principales exprimées lors des différentes étapes du processus de mobilisation et d'échanger, de manière collégiale, au sujet des grandes orientations envisagées. Les participants ont, dans le cadre de cette journée de travail, fourni une rétroaction fort utile qui a permis de consolider notre réflexion, de valider des priorités, d'identifier certaines lacunes, de renforcer nos idées maîtresses et de peaufiner nos recommandations.

Grâce au travail acharné accompli récemment par la communauté acadienne et francophone et ses partenaires dans le domaine de l'éducation, notre travail repose sur un outil essentiel et incontournable : la PALC. Les suggestions et recommandations qui suivent doivent s'articuler autour de la vision, des visées, des stratégies et pistes d'action et des valeurs articulées dans la PALC. D'emblée, nous réaffirmerons que la double mission de l'école francophone, qui vise la réussite scolaire ainsi que la promotion et la transmission de la langue française et de la culture acadienne, doit demeurer la finalité du plan d'éducation de 10 ans du gouvernement du Nouveau-Brunswick. Le lecteur constatera que plusieurs de nos recommandations portent sur des enjeux clés du système éducatif et touchent des questions très larges et diversifiées qui ont été soulevées lors de nos rencontres et discussions

au cours des derniers mois. Notre rapport porte un regard sur des thématiques aussi vastes que les besoins des élèves, la gouvernance, la santé mentale, l'appui aux enseignants et un profil de sortie pour les élèves. Dans chacune des sections qui suit, il est fondamental que le gouvernement du Nouveau-Brunswick comprenne que même si l'utilisation d'une lentille linguistique et culturelle n'est pas explicitée à chaque fois, les recommandations et mesures que nous proposons ici doivent mener à la meilleure école possible pour les élèves, mais aussi, et de façon tout aussi importante, appuyer le développement de la vitalité linguistique et culturelle de la communauté acadienne et francophone afin d'assurer sa pérennité.

Il est également essentiel de lire ce rapport en tenant compte des autres études et stratégies importantes qui l'ont précédé et qui sont toujours pertinentes pour appuyer la réussite des élèves. Plus que jamais, il faut imaginer un plan d'éducation à long terme qui permet de rendre permanentes plusieurs initiatives pilotes et ad hoc qui, de par leur énorme succès, sont devenues essentielles et stratégiques pour la réussite des élèves.

Nous avons regroupé nos recommandations autour de grands thèmes que nous jugeons stratégiques et qui nécessitent une attention et un investissement à long terme :

- Les éléments fondamentaux – La PALC, une province apprenante, la gestion du changement, l'école, la gestion formelle, un profil de sortie;
- La petite enfance;
- Répondre aux besoins des enfants et des jeunes;
- Honorer les Premières Nations;

- Mettre la priorité sur les connaissances à acquérir et les tâches à accomplir;
- Apprentissage – Culture scolaire, leadership et enseignant.

Nous tenons à remercier le personnel du ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance pour son appui tout au long de ce processus. Nous sommes reconnaissants également de l'apport crucial des Conseils d'éducation de district, du personnel des districts scolaires et des écoles ainsi que des chefs des Premières Nations qui ont appuyé cette grande initiative en nous accueillant dans leurs communautés. Nous souhaitons remercier sincèrement chaque individu et chaque groupe qui a fourni des commentaires ou des mémoires, s'est déplacé aux séances portes ouvertes et aux diverses rencontres, a complété le sondage en ligne et a répondu aux questions des trousseaux d'outils. La contribution de votre voix à la conversation sur le renouveau du système d'éducation pour la communauté acadienne et francophone a été déterminante et soyez assuré que votre voix a été entendue. Cet exercice, toutefois, ne constitue que le début d'un long chemin à parcourir ensemble. Le succès de la mise en œuvre du plan d'éducation, qui sera élaboré à la suite de cette vaste consultation, repose sur chacun d'entre vous, sur chacun d'entre nous. La réussite éducative de la jeunesse acadienne et francophone dépendra dans une très large mesure de notre engagement collectif et de nos actions concertées. L'amélioration continue du plan provincial d'éducation passera notamment par une planification réfléchie sur les dix prochaines années qui pourra s'adapter aux besoins changeants de la communauté éducative et par la mise en place de mécanismes d'évaluation périodique.

Si votre participation au processus de mobilisation au cours des derniers mois est garante de votre engagement collectif futur envers le maintien d'un système d'éducation axé sur la réussite et l'épanouissement des élèves, les enfants de nos collectivités ont raison d'avoir confiance en l'avenir de la province et d'être fiers de faire partie d'une communauté aussi vibrante.

Gino LeBlanc
Coprésident, secteur francophone

Chapitre 2 : Les éléments fondamentaux

Ce chapitre a pour but de présenter et de mettre en relief les éléments fondamentaux de la réussite du plan d'éducation de 10 ans. Il s'agit des éléments que nous et les intervenants que nous avons rencontrés souhaitons voir inclus dans le plan d'éducation de 10 ans et jugeons indispensables à la mise en place d'un système d'éducation renouvelé qui vise la réalisation du plein potentiel des enfants. Les observations, suggestions et recommandations que nous faisons dans les pages suivantes doivent alimenter la feuille de route du ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance. C'est en intégrant ces grands thèmes que les actions découlant du plan d'éducation de 10 ans trouveront toute leur pertinence. Il importe que les élèves vivent une riche expérience scolaire et parascolaire et que leur parcours éducatif favorise leur réussite au niveau postsecondaire et sur le marché de l'emploi. Collectivement, nous aspirons à la formation de citoyens qui contribueront de manière tangible à la société néo-brunswickoise, mais aussi des citoyens engagés qui sauront apprécier les fondements de leur histoire et de leur culture, et qui auront de grandes ambitions pour l'avenir de notre province. La question centrale qui englobe toutes les autres et qui sous-tend l'ensemble du présent rapport est la suivante : Comment pouvons-nous développer le meilleur système d'éducation au Nouveau-Brunswick en mettant l'élève au centre du plan d'éducation de 10 ans? Il va de soi que l'éducation est un pilier fondamental du développement d'une société.

Or, pour les communautés acadiennes et francophones, le système d'éducation revêt une importance d'autant plus particulière compte tenu du rôle qu'il joue dans la transmission de la langue et de la culture et la construction identitaire.

La Politique d'aménagement linguistique et culturel (PALC)

Le présent rapport s'inscrit dans la foulée de la *Politique d'aménagement linguistique et culturel (PALC)*, dévoilée en 2014 suite à un processus exhaustif d'élaboration auquel participaient les principaux partenaires du système éducatif francophone du Nouveau-Brunswick. La PALC constitue un véritable outil de développement et d'épanouissement pour la communauté acadienne et francophone du Nouveau-Brunswick. Elle propose une vision, un mandat, des valeurs partagées et des principes fondamentaux qui doivent guider la mise en œuvre du plan éducatif de 10 ans.

Mobilisant de nombreux partenaires depuis plusieurs années déjà, la PALC est, sans contredit, une initiative phare en ce qui a trait à la réalisation de la double mission du système éducatif acadien et francophone, c'est-à-dire de « favoriser la réussite éducative et la construction identitaire de chaque apprenant et apprenante, tout en contribuant au développement durable de la communauté acadienne et francophone ainsi qu'à celui de la province du Nouveau-Brunswick » (PALC, p. 11). En effet, cette politique, adoptée en mai 2014 par le gouvernement du Nouveau-Brunswick,

résulte d'une importante réflexion collective dont l'objectif principal était d'identifier des solutions aux multiples défis liés à la situation linguistique minoritaire des francophones de la province, notamment en ce qui a trait à l'éducation. La PALC décrit les priorités, les objectifs et les principes directeurs pour l'ensemble des partenaires du système éducatif acadien et francophone. Elle propose 48 stratégies et des centaines de pistes d'action réparties sur cinq axes d'intervention, soit l'axe Vitalité du système éducatif, l'axe Construction identitaire, l'axe Petite enfance, l'axe Réussite éducative et l'axe Partenariat école, famille, communauté.

Portée par l'ensemble des partenaires en éducation, notamment les instances publiques, privées et communautaires de même que les ministères et les sections ministérielles jouant un rôle au sein du système éducatif acadien et francophone, de la petite enfance au postsecondaire, la mise en œuvre de ce projet de société, d'une période approximative de 10 ans, repose en grande partie sur l'instauration de mécanismes favorisant la collaboration, la concertation, la responsabilisation, le leadership partagé et la cohésion des actions. Ainsi, les partenaires se sont dotés d'une démarche en 3 temps, soit :

- L'élaboration et la mise en place d'une stratégie de marketing social et de communication ayant pour objectif de conscientiser l'ensemble de la société néo-brunswickoise aux principes de base de la PALC;
- L'élaboration et la mise en œuvre de plans d'action triennaux (2016-2019), et ce, au sein des organismes concernés, ayant pour objectif d'assurer la mise en œuvre des stratégies

et des pistes d'actions les touchant plus directement (un plan par organisme);

- L'élaboration et la mise en place d'un plan d'actions collectives triennal (2017-2020) ayant pour objectif d'assurer la mise en place des actions nécessitant une collaboration à plus grande échelle, impliquant plusieurs partenaires (un plan pour l'ensemble des organismes).

Au cours de la dernière année, un véritable mouvement s'est enclenché quant à la mise en œuvre de la PALC. En effet, plus de 25 organismes ont entamé l'ébauche d'un plan d'action harmonisé à leur mandat respectif. D'autres emboîteront le pas au cours des prochains mois. Plusieurs partenaires se sont également réunis afin de jeter les premières bases du plan d'actions collectives de la PALC. Un élargissement graduel du réseau des partenaires est observé, tant sur le plan local, régional et provincial, ralliant les divers secteurs de la société néo-brunswickoise autour de ce projet collectif. Dans le même ordre d'idées, la Fédération des jeunes francophones du Nouveau-Brunswick (FJFNB) a accepté d'agir en tant que chef de file, en collaboration avec le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance, en ce qui a trait à la mise en œuvre de la Stratégie de marketing social et de communication de la PALC. Des colloques thématiques ont été organisés par et pour divers partenaires du système éducatif acadien et francophone. En somme, de nouvelles collaborations émergent, misant sur la synergie des forces vives des partenaires pour l'atteinte des visées stratégiques de la PALC, et ce, au bénéfice des enfants et de la collectivité.

Compte tenu de l'ampleur des consultations et des efforts individuels et collectifs déployés dans

Recommandation

Le partenariat école, famille, communauté doit faire partie intégrante du plan d'éducation de 10 ans. Ainsi, le plan d'éducation de 10 ans doit intégrer, dans son propre contenu, celui des plans d'action PALC des partenaires du système éducatif acadien et francophone. Il doit également accorder une place importante à la mise en œuvre de ces plans sur le terrain.

le cadre de la réalisation de ce projet de société, de nombreux partenaires ont fait part, et ce dès l'annonce du plan d'éducation de 10 ans et tout au long des consultations, de leurs craintes de voir leur travail dupliqué ou relégué aux oubliettes. Ils ont également soulevé l'importance d'agir dès maintenant, en mettant en œuvre les stratégies de la PALC, afin de contrer les nombreux défis liés à la situation linguistique minoritaire des francophones de la province.

Par conséquent, pour que les consultations effectuées dans le cadre du plan d'éducation de 10 ans reconnaissent l'importance du travail déjà accompli par les partenaires du système éducatif acadien et francophone et contribuent à pousser la réflexion encore plus loin, nous avons opté pour une approche participative et ouverte, en appuyant notre travail sur les acquis et les fondements de la PALC. Les rencontres individuelles avec de nombreux partenaires, ainsi que les forums réunissant des intervenants de divers secteurs, nous ont permis entre autres d'approfondir la réflexion sur certains aspects et concepts de la PALC. Nous avons également pu constater l'engagement inconditionnel des partenaires envers cette politique

de même que leur volonté de contribuer de façon concrète à sa réalisation. Bref, une force mobilisatrice et un désir de travailler ensemble vers une vision commune émanent sans l'ombre d'un doute des discussions que nous avons eues au sujet de la PALC dans le cadre des consultations du plan d'éducation de 10 ans. Nous arrivons donc à la conclusion que la PALC doit être au cœur du plan d'éducation de 10 ans. Ce plan doit inclure la vision, les visées stratégiques et les principes directeurs de cette politique et en assurer la mise en œuvre.

La mise en œuvre de la PALC requiert l'investissement de nouvelles ressources. Comme nous le notions dans le rapport de la Commission sur l'école francophone (2009), les solutions dépassent souvent les considérations d'ordre financier. Mais force est de constater qu'il arrive que l'injection de nouveaux fonds soit parfois essentielle pour assurer le développement équitable et durable d'un secteur. Dans ce cas-ci, c'est la mission même de l'école francophone qui est en jeu. Nous faisons référence à ce que l'on nomme communément l'enveloppe égalitaire. Depuis le dépôt du rapport de la Commission sur l'école francophone et l'adoption de la PALC, les leaders en éducation ont démontré, données probantes à l'appui, les coûts supplémentaires engendrés par la double mission de l'école en milieu minoritaire francophone. Plusieurs mesures que nous proposons reposent sur des stratégies et des plans de mise en œuvre qui sont déjà très bien articulés dans la PALC : francisation, accueil et rétention des immigrants francophones, littératie en français, recrutement et sensibilisation à l'importance de l'école francophone, pour n'en nommer que quelques-uns. Les travaux d'analyse et de concertation ont été

réalisés et la mise en œuvre de la PALC est entamée. Des ressources financières sont maintenant nécessaires à l'atteinte des résultats visés. Les gouvernements qui se sont succédé depuis 2009 ont lentement répondu aux besoins spécifiques exprimés par la communauté acadienne et francophone et ont investi des sommes modiques qui, à notre avis, croissent à un rythme trop lent. Les organismes et les individus que nous avons rencontrés lors de nos consultations ont affirmé, unis dans un solide consensus, qu'il est temps de poser un geste significatif et d'investir de façon beaucoup plus substantielle afin d'atteindre la cible fixée par les experts-conseils chargés d'estimer les ressources supplémentaires nécessaires pour offrir les programmes et services du système éducatif francophone. Les experts-conseils ont évalué que ces ressources supplémentaires pourraient représenter une somme allant jusqu'à 10 millions de dollars. Nous sommes conscients qu'une action en justice a été lancée dans ce dossier et que la cause est toujours devant les tribunaux. Sans vouloir nous immiscer dans cette affaire, il nous semble que les besoins et les arguments ont été présentés de façon rigoureuse et éloquente. Les divers rapports successifs ont également bien documenté la nécessité de cet investissement supplémentaire pour le développement d'une école francophone qui doit appuyer la vitalité linguistique et culturelle de l'ensemble de la communauté acadienne et francophone. Enfin, il a toujours été très important pour nous que ces ressources se retrouvent dans les écoles et les salles de classe le plus rapidement et le plus directement possible. Nous réitérons ce que nous proposons en 2009 : la gestion et la distribution de ces ressources doivent se faire sous le leadership des élus du système d'éducation de

la communauté acadienne et francophone, soit les conseils d'éducation de district.

Il s'avère essentiel de profiter à la fois de la richesse du contenu de la PALC, qui reflète à la fois les besoins réels du milieu et les dernières tendances de la recherche en éducation en milieu minoritaire, et de la dynamique et la culture partenariale qui se sont développées au cours des dernières années pour assurer la pérennité et l'épanouissement des communautés acadiennes et francophones de notre province et de la société néo-brunswickoise dans son ensemble.

Recommandation

Les fondements du plan d'éducation de 10 ans doivent s'arrimer à ceux de la Politique d'aménagement linguistique et culturel (PALC) (vision, mission, principes directeurs, visées stratégiques, stratégies). Le contenu du plan doit tisser des liens entre les idées recueillies dans le cadre de nos consultations et les stratégies et les pistes d'action de la PALC. Le plan d'éducation de 10 ans et la PALC doivent former un tout en se complétant mutuellement. Le plan d'éducation de 10 ans doit favoriser la mise en œuvre concrète des 48 stratégies de la PALC (voir le tableau ci-dessous). Le gouvernement du Nouveau-Brunswick doit reconnaître et appuyer le travail considérable et rigoureux qui a été réalisé dans le cadre de la PALC, et par ce fait même, le plan de 10 ans doit prévoir l'investissement de ressources financières beaucoup plus considérables afin d'atteindre la cible identifiée dans les travaux des experts-conseils.

LES 48 STRATÉGIES DE LA PALC

Axe Vitalité du système éducatif

Promotion, recrutement et rétention

- V 1 — Promotion et recrutement
- V 2 — Accueil, accompagnement et rétention

Mécanismes de gestion

- V 3 — Gouvernance du système scolaire
- V 4 — Leadership partagé
- V 5 — Amélioration continue

Ressources

- V 6 — Ressources humaines
- V 7 — Ressources financières
- V 8 — Infrastructures

Innovation

- V 9 — Recherche et développement
- V 10 — Réseautage et capacité collective à l'ère du numérique
- V 11 — Éducation internationale

Axe Construction identitaire

Curriculum, programmes et pédagogie

- CI 1 — Curriculum et ressources pédagogiques
- CI 2 — Pédagogie en milieu minoritaire

Espace culturel francophone

- CI 3 — École foyer d'épanouissement culturel
- CI 4 — École espace de citoyenneté démocratique
- CI 5 — Développement et pérennité des initiatives
- CI 6 — Aménagement culturel du territoire
- CI 7 — Créations artistiques et culturelles
- CI 8 — Manifestations de la francophonie
- CI 9 — Citoyenneté francophone : médiatique et numérique

Partenariats

- CI 10 — Rôle de passeur culturel
- CI 11 — Partenariat et concertation

Axe Petite enfance

Accès à un réseau intégré de services en français

- PE 1 — Réseau intégré
- PE 2 — Accès égal aux services en français

Recrutement, accueil et accompagnement des parents

- PE 3 — Valorisation des soins, des services et de l'éducation en français
- PE 4 — Accueil et accompagnement
- PE 5 — Services et ressources pour le développement linguistique et culturel

Programmation et interventions de qualité en français

- PE 6 — Ressources humaines
- PE 7 — Formation des intervenants et intervenants
- PE 8 — Programmes et pédagogie

Axe Réussite éducative

Enseignement de qualité

- RE 1 — Développement de compétences et éveil des passions
- RE 2 — Pensée critique et créative
- RE 3 — Construction des savoirs
- RE 4 — Littératie
- RE 5 — Francisation
- RE 6 — Compétences linguistiques et rapport positif à la langue
- RE 7 — Numératie
- RE 8 — Formation initiale et continue

Leadership pédagogique

- RE 9 — Leadership pédagogique des directions d'école
- RE 10 — Culture de collaboration

Environnement d'apprentissage stimulant et engageant

- RE 11 — Environnement d'apprentissage inclusif
- RE 12 — Cours et expériences d'apprentissage diversifiés
- RE 13 — Environnement numérique d'apprentissage
- RE 14 — Approche globale de la santé en milieu scolaire
- RE 15 — Engagement à la vie scolaire

Partenariats

- RE 16 — Parents premiers éducateurs
- RE 17 — Structure communautaire de l'école
- RE 18 — Collaboration et partenariats

Des changements ont récemment été apportés à la structure de l'appareil gouvernemental au Nouveau-Brunswick, et ce, dans le but de mettre l'accent sur les priorités du gouvernement provincial actuel et de favoriser la mise en place d'initiatives transversales et interministérielles, la création d'emplois, l'éducation et la prestation de meilleurs services pour les familles. Cinq unités ont donc été créées à cet égard, soit :

- L'Unité des priorités relatives à l'emploi;
- L'Unité des priorités relatives à l'éducation;
- L'Unité des priorités relatives à la famille;
- L'Unité des priorités relatives aux relations fédérales-provinciales;
- L'Unité des priorités relatives à la responsabilité financière et à la révision stratégique des programmes.

La PALC appelle à la collaboration multisectorielle et interministérielle. Nous croyons qu'une réflexion doit avoir lieu en ce qui a trait au positionnement de ce projet au sein de ces unités, notamment celles de l'emploi, de l'éducation, de la famille et des relations fédérales-provinciales.

Recommandation

Le plan d'éducation de 10 ans doit proposer des pistes relatives au positionnement de la Politique d'aménagement linguistique et culturel (PALC) et de sa mise en œuvre au sein des unités de priorités mises en place récemment par le gouvernement provincial.

**La province apprenante :
éléments clés d'une vision du
développement de l'éducation**

Les gouvernements qui réussiront à moderniser leur système d'éducation et qui continueront à innover seront ceux qui agiront sur le système dans son ensemble, c'est-à-dire le continuum de la petite enfance jusqu'à la transition vers le postsecondaire. Notre regard porte davantage sur l'école et le capital humain qui l'anime, soit le personnel enseignant et scolaire et les directions d'école. Évidemment, l'élève, les parents et tuteurs ainsi que la communauté et les partenaires font également l'objet de notre réflexion et de nos recommandations. Dans un premier temps, nous proposons une réflexion plus holistique sur l'importance de l'éducation au Nouveau-Brunswick et l'apprentissage tout au long de la vie. Les enjeux de l'éducation et de l'apprentissage occupent une place de choix au sein des collectivités du Nouveau-Brunswick. En effet, depuis quelques années, des leaders de tous les secteurs de la société civile, du secteur privé et du secteur gouvernemental se mobilisent afin de concevoir une vision de l'apprentissage à l'image des aspirations collectives.

Apprendre : un projet collectif est le résultat d'une initiative de la table ronde NB2026, formée d'un groupe non partisan de citoyens engagés qui partagent une grande affection pour la province et une passion pour la création d'une base solide pour son avenir. Composé de membres de tous les coins de la province, ce regroupement comptait des représentants de la communauté académique, du secteur privé, du milieu syndical, du secteur de l'environnement, du gouvernement, des Premières Nations, de la communauté multiculturelle et du mouvement associatif à but non lucratif. Ce groupe a développé une vision qui pourrait très

certainement servir de toile de fond pour le plan d'éducation de 10 ans. Toute personne intéressée par ce regard d'ensemble sur l'apprentissage et ses valeurs sous-jacentes est invitée à consulter le rapport final de l'Initiative sur l'apprentissage de NB2026¹. Le diagnostic que pose ce groupe en guise d'entrée en matière tient la route et, à notre avis, constitue une lentille toujours aussi pertinente pour alimenter l'élaboration du plan d'éducation de 10 ans.

Les membres de la table ronde estiment que l'apprentissage est la fondation sur laquelle la province doit construire et est essentiel pour créer les conditions indispensables au progrès, notamment la croissance économique, une vie plus saine, la justice sociale, la capacité de conserver et de développer nos espaces culturels, une affectation plus judicieuse des ressources et la protection de l'environnement. Les participants ont convenu que la promotion d'une culture de l'apprentissage chez les citoyens du Nouveau-Brunswick doit être une priorité absolue. L'initiative sur l'apprentissage a été développée pour engager les citoyens, les communautés et les organisations de l'ensemble de la province à faire du Nouveau-Brunswick « la province apprenante du Canada ». Le groupe affirme que si le Nouveau-Brunswick aspire à devenir cette province apprenante, il sera important de consolider les efforts et de développer une vision commune qui sera transformatrice, mettant à profit la synergie existant entre les organisations engagées dans l'apprentissage et la population.

Le rapport final affirme ce qui suit : « Il existe une tendance à croire que les grands défis sociaux

¹ *Apprendre : un projet collectif. Un plan d'apprentissage : 2013-2018*, Initiative sur l'apprentissage de NB2026, novembre 2013.

doivent être résolus par le gouvernement. Si nous voulons vraiment avoir un impact social important et devenir la province apprenante, il faudra l'engagement de tous dans tous les coins de notre société – gouvernement, organisations liées à l'apprentissage, associations professionnelles, communautés et groupes communautaires. L'initiative sur l'apprentissage nous a appris que les dirigeants et la population du Nouveau-Brunswick s'entendent pour dire que nous devons faire un meilleur travail de promotion d'une culture de l'apprentissage dans la province. Ce n'est pas nécessairement le montant d'argent investi dans l'apprentissage qui est remis en question, mais plutôt l'efficacité de cet investissement. Environ 2,5 milliards de dollars sont dépensés annuellement dans tous les secteurs d'apprentissage et de formation au Nouveau-Brunswick, soit environ 8 000 \$ par foyer. Cela inclut tous les fonds dépensés par le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance, le système universitaire, la formation en milieu de travail, ainsi que les programmes publics et communautaires. »²

Le rapport final propose cinq stratégies clés en matière d'apprentissage qui demeurent pertinentes :

- Améliorer la collaboration entre le système éducatif, les organisations du milieu éducatif et les entreprises impliquées dans l'apprentissage;
- Améliorer la coordination des programmes d'apprentissage et des services disponibles partout au Nouveau-Brunswick;
- Améliorer l'accès aux opportunités d'apprentissage;

² *Apprendre : un projet collectif*, p.6

- Renforcer la capacité organisationnelle afin de continuellement améliorer les programmes d'apprentissage;
- Augmenter la participation des collectivités et des citoyens à des opportunités d'apprentissage.

Recommandation

Le plan d'éducation de 10 ans doit exprimer une vision qui valorise l'apprentissage tout au long de la vie et inciter l'ensemble du gouvernement du Nouveau-Brunswick, la société civile et le secteur privé à faire de l'éducation une priorité de tous et de toutes.

La gestion du changement dans le système d'éducation

Les meilleurs systèmes d'éducation comprennent l'importance du changement et acceptent qu'il soit nécessaire pour s'adapter à l'évolution rapide des réalités. Le système éducatif du Nouveau-Brunswick a vécu plusieurs changements et réformes au cours des dernières années, mais les acteurs du milieu, en l'absence d'une stratégie de gestion du changement, se sont dits mal outillés pour s'adapter. Les meilleurs systèmes entretiennent un dialogue continu qui repose sur la communication efficace du changement aux intervenants. Nous avons invité un chercheur canadien de renom, Michael Fullan, à participer au Forum sur les pratiques prometteuses organisé en janvier 2016. Sa vision du déploiement du changement et sa représentation des forces sur lesquelles il faut miser pour stimuler et nourrir le changement ont été très bien reçues par les participants.

Dans le cadre de la mise en œuvre du plan d'éducation de 10 ans, il est primordial que le changement s'installe et que des systèmes, soutiens et outils soient en place afin que les leaders puissent s'appuyer sur une solide base de connaissances pour le mettre en œuvre. Il importe de concevoir le changement selon une approche globale et systémique, et non de façon fragmentée, en misant sur l'ensemble des écoles et des partenaires éducatifs; c'est-à-dire tous les districts scolaires.

Le changement doit être guidé par la « simplicité », un concept combinant à la fois la simplicité et la complexité. En résumé, il s'agit de rendre simple un système qui ne l'est pas. D'après Fullan, le succès d'une réforme systémique repose sur huit composantes directrices, que nous considérons comme particulièrement pertinentes pour la mise en œuvre réussie du plan d'éducation de 10 ans³ :

- Un nombre restreint d'objectifs ambitieux, ou de grandes priorités
 - Le plan de 10 ans doit cibler certains objectifs à court terme (par exemple : petite enfance, pluralité des parcours, excellence des enseignants, gouvernance flexible).
- Une coalition qui dirige à partir du sommet, avec des leaders responsables et imputables
 - Ces individus sont notamment les leaders du système, dont le ministre, les sous-ministres, les sous-ministres adjoints et les directions générales des Conseils d'éducation de districts. L'idée n'est pas d'imposer des structures, mais plutôt de mobiliser l'ensemble des acteurs du système

³ Les éléments sont tirés de l'œuvre de M. Fullan et M. Barber, *Les assises de l'éducation : réforme systémique*, Toronto, Rapport final du Sommet « Les assises de l'éducation », septembre 2010, p. 17.

(enseignants, directions d'école) et d'animer l'interaction entre eux. Ce groupe doit rester engagé et concentré sur les changements visés par le plan éducatif de 10 ans.

- Des normes et des attentes élevées
 - L'objectif est de réaliser le changement dans le système d'éducation en privilégiant le rehaussement des normes et des attentes autour d'objectifs ambitieux (et non l'établissement de normes pour des objectifs punitifs).
- Un investissement dans le leadership et le renforcement des capacités d'enseignement
 - Il est primordial d'investir dans le capital humain du système scolaire, en particulier les enseignants et les directions d'école. Conséquemment, une grande importance doit être accordée au renforcement de l'expertise en matière d'enseignement et de collaboration et au perfectionnement tout au long de la mise en œuvre du plan d'éducation.
- La mobilisation des données et des pratiques efficaces en tant que stratégie d'amélioration
 - Il faut développer la capacité de recherche au sein du ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance. De plus, des outils de gestion, comme l'approche de gestion formelle, doivent pouvoir utiliser à bon escient les données issues de la recherche dans le processus de prise de décision. Autrement dit, c'est une stratégie d'apprentissage continu en fonction des succès et des échecs de la mise en œuvre du plan d'éducation.
- L'intervention de façon non punitive
 - Le ton est très important dans la gestion efficace du changement. Les mesures ne servent pas a priori à porter un jugement

et à être punitives, mais bien à mieux se renseigner et à effectuer les changements nécessaires. La création d'un climat de confiance est essentielle à la réalisation des objectifs. Les données recueillies renseignent sur la rigueur souhaitée, mais l'ensemble de la démarche doit viser l'amélioration du système. Le but est de toujours être en mesure d'accroître la capacité du système dans son ensemble.

- La vigilance à l'égard des distractions et un engagement à maintenir le cap
 - Avons-nous limité notre attention aux priorités? Avons-nous été distraits par une nouvelle tendance ou un nouvel objectif qui n'émane pas de nos priorités? Il est essentiel de rester concentrés sur l'atteinte des résultats escomptés.
- La transparence, la persévérance et les défis croissants
 - La transparence dépend de la clarté et de la spécificité de nos actions. En résumé, il faut prévoir des mesures pour appuyer l'amélioration continue et la responsabilisation de la population tout au long du processus de mise en œuvre.

Cette liste est présentée sans véritable ordre chronologique, l'essentiel étant que la majorité de ces composantes directrices s'imprègnent d'une manière ou d'une autre dans le système. Si l'on demande à la direction, à l'enseignant, au conseiller scolaire ou au parent « quelles sont les priorités du système? », on souhaite obtenir, en gros, mais de façon indépendante, les mêmes réponses. Ainsi, les huit composantes doivent faire partie du discours de tous les acteurs, à tous les niveaux.

Les directions d'écoles sont les mieux placées pour pouvoir optimiser les retombées du changement. Ces acteurs osent le changement sur une base régulière et proposent des efforts et des initiatives de risque. Nous aborderons le rôle clé des directions d'école au chapitre 7, qui porte sur les enseignants et les leaders du système. Mais déjà, dans ce chapitre sur l'importance d'imaginer le changement, il est possible d'avancer un cadre un peu plus proactif pour les directions dans lequel elles dirigent les enseignants de leur école dans le cadre du processus d'apprentissage permettant d'améliorer l'enseignement, tout en apprenant, à leurs côtés, ce qui fonctionne ou non.

Dans la dynamique que l'on souhaite établir au sein de l'école, le développement du « capital professionnel » est le résultat ultime auquel on doit aspirer. Le capital professionnel est composé de trois éléments :

- le capital humain – la qualité des individus;
- le capital social – la qualité du groupe (l'élément le plus porteur);
- le capital décisionnel – la qualité et l'expertise de prendre des décisions fondées sur des données probantes.

L'enseignant, même s'il démontre de grandes qualités individuelles (un grand capital humain), ne pourra s'épanouir et améliorer les conditions d'apprentissage s'il n'œuvre pas dans un milieu ayant un grand capital social et décisionnel. Le changement et l'amélioration du système s'opèrent idéalement dans un milieu qui possède des forces dans les trois types de capital qui forment le capital professionnel.

Cette section porte surtout sur les balises du changement et de l'importance de l'initier et de l'appuyer dans les écoles et dans le système dans son ensemble. Il importe de souligner que les changements dans le système doivent se faire en

PROGRESSIONS DE L'APPRENTISSAGE APPROFONDI

<p>CRÉATIVITÉ</p> <p>Faire preuve d'un « regard d'entrepreneur » pour repérer les occasions économiques et sociales, poser les bonnes questions pour engendrer de nouvelles idées et avoir le leadership requis pour mettre en œuvre ces idées.</p>		<p>PENSÉE CRITIQUE</p> <p>Évaluer de l'information de façon critique et des arguments, saisir les schémas et les liens, bâtir un savoir d'envergure et le mettre en pratique dans le monde réel.</p>	
<p>COMMUNICATION</p> <p>Communiquer de façon efficace à l'aide d'une gamme variée de styles, de modes et d'outils (y compris les outils numériques) adaptés à divers publics.</p>		<p>PERSONNALITÉ</p> <p>Apprendre à intérioriser des concepts en s'armant des traits de personnalité essentiels que sont l'endurance, la ténacité, la persévérance ainsi que la résilience, et pouvoir faire de l'apprentissage une partie intégrante de la vie.</p>	
<p>CIVISME</p> <p>Penser comme des citoyens du monde, voir les problèmes mondiaux en fonction d'une compréhension profonde de diverses valeurs et visions du monde et avec un intérêt sincère ainsi qu'une aptitude pour la résolution de problèmes réels, ambigus et complexes qui touchent la durabilité sur le plan humain et environnemental.</p>		<p>COLLABORATION</p> <p>Travailler en équipe, de façon interdépendante et synergique, en faisant preuve d'entregent et de solides compétences axées sur le travail d'équipe. Cela implique de gérer efficacement la dynamique et les défis d'une équipe, de prendre des décisions importantes en groupe et d'apprendre des autres ainsi que de contribuer à leur apprentissage.</p>	

harmonie avec le développement de la technologie et des techniques pédagogiques. Selon Fullan, ces trois composantes doivent interagir et ne doivent pas se développer de façon indépendante.

L'intégration des efforts du renouveau pédagogique et des technologies, ainsi que la volonté d'innover et d'intégrer le changement, mène vers six compétences de l'apprentissage approfondi (*Deep Learning*), telles que définies par Fullan : la créativité, la communication, la citoyenneté, la pensée critique, le caractère et la collaboration. Les élèves doivent maîtriser ces compétences pour pouvoir s'épanouir dans le monde complexe contemporain.

Nous présentons ces compétences à titre d'exemple. Le message de base de cette section reflète les nombreux propos que nous avons recueillis lors de nos consultations : le système d'éducation du Nouveau-Brunswick doit s'ouvrir au changement et être disposé à y faire place. Toutefois, non pas en adoptant n'importe quel type de changement n'importe comment. Bien au contraire, le système éducatif doit s'engager formellement dans un processus de changement avec des outils correspondants, comme ceux que nous présentons, pour accompagner la mise en œuvre du plan éducatif de 10 ans. Nous avons partagé ici certains exemples de ce qui se fait de mieux dans les pays développés et souhaitons voir le Nouveau-Brunswick adopter une stratégie qui fait écho aux huit composantes directrices décrites précédemment. De manière générale, les citoyens désirent une mobilisation et un renouvellement du système éducatif, et une ouverture au changement.

Bien que nous ayons fait allusion à l'importance que les acteurs du sommet (le ministre, les sous-ministres, les sous-ministres adjoints, les directions générales

des CED) forment une coalition forte, il demeure que le leadership et la force du changement viendront plutôt du « milieu », c'est-à-dire des districts et des écoles. Cette coalition du sommet n'impose pas; elle est plutôt responsable d'animer l'interaction entre les différents acteurs du système. Pourtant, on fait bien souvent l'erreur d'imposer le changement ou des décisions du haut (sommet) dans le système d'éducation. Tout aussi problématique est le fait de laisser le hasard, la chance ou les aléas de la conjoncture dicter les pratiques, sans identifier les agents responsables de faire avancer le changement.

La clé, en réalité, c'est que le leadership émane du milieu. La pratique exemplaire la plus prometteuse dans la réalisation du changement prévoit une stratégie qui augmente la capacité du centre et qui lui permet de devenir un meilleur partenaire, tant auprès des acteurs du haut que du bas. Le milieu, dans notre cas, est constitué des districts et des écoles qui les composent. C'est la colle qui va faire tenir le projet ensemble. Les CED doivent oser et amorcer le changement tout en restant branchés sur les visées globales du système et en continuant de jouir de leur autonomie. Une fois les grands objectifs du plan d'éducation de 10 ans établis, les districts doivent être le moteur des initiatives qui vont mener le changement. Si ces initiatives locales connaissent du succès, elles pourront être partagées et s'étendre à l'ensemble du système.

Recommandation

Le plan d'éducation de 10 ans doit s'appuyer sur une approche globale de gestion du changement qui favorise la participation à part entière des principaux acteurs du système d'éducation, en particulier des représentants des districts et des écoles.

L'élaboration du plan d'éducation

Au cours des consultations, l'essentiel de la discussion sur le changement s'est articulé autour de l'élaboration d'un système axé sur la prise de décision fondée sur des données probantes et une culture axée sur l'apprenant, et ce, afin de créer des attentes élevées, de l'enthousiasme pour l'apprentissage et des occasions créatives et novatrices pour l'ensemble des élèves du Nouveau-Brunswick, de sorte qu'ils maîtrisent les habiletés et les compétences nécessaires à la réussite. La littératie, les mathématiques et les sciences sont les domaines de connaissances considérés les plus importants pour notre population. Par conséquent, l'enseignement devrait se concentrer sur le développement d'habiletés dans ces domaines, dites les compétences clés du 21^e siècle la pensée critique, la résolution de problèmes, la collaboration, la communication, le développement personnel et la conscience de soi, et la citoyenneté mondiale. L'enseignement doit être conçu et dispensé pour favoriser des niveaux élevés de participation des élèves. De plus, il est important de veiller à la façon dont les besoins individuels des apprenants sont identifiés et à ce qu'ils soient évalués en temps opportun. Le soutien et la responsabilité des parents, ainsi que la part de responsabilité des élèves à l'égard de leur propre apprentissage, sont des facteurs clés dans les pays qui connaissent du succès en éducation, comme la Finlande. Il est temps pour notre province d'accepter collectivement la responsabilité de la mise en œuvre cohérente des besoins des apprenants. Les classes devraient-elles se terminer à 15 h? Devons-nous être souples au sujet des périodes, des lieux (physiques et virtuels) et des possibilités d'apprentissage? Devons-nous privilégier des approches à l'apprentissage plus

personnalisées et créatives? Les réponses à ces questions, et à bien d'autres encore, devront venir de multiples perspectives.

En amorçant notre réflexion sur l'élaboration et la viabilité d'un plan d'éducation sur dix ans pour notre province, il nous semble important que ce plan soit rédigé en collaboration avec toutes les parties prenantes et fasse l'objet d'une surveillance continue. Toujours est-il que la plupart des plans d'éducation ont été, à ce jour, rédigés au sein du ministère. Pour en arriver à un plan durable et à long terme visant l'amélioration et la réussite, il est important que les représentants clés des conseils d'éducation de district, des districts, des écoles, des établissements postsecondaires, des partenaires, de tous les partis politiques, de la collectivité et du gouvernement se l'approprient. Puisque le temps presse, les décisions qui pourraient susciter des changements dès la première année devraient être mises en œuvre de façon centralisée. Une coalition chargée de l'orientation composée d'intervenants clés devrait planifier et surveiller les activités à partir de la deuxième année, et ce jusqu'à la dixième. Le plan général devrait prévoir des ajustements de mi-parcours, un cadre de responsabilisation et un dialogue continu sur les progrès. Le travail peut être amorcé au cours de la première année en se concentrant sur l'élaboration d'un système de gestion du rendement fondé sur des données probantes et soutenu par un processus décisionnel décentralisé. Ce système devrait être harmonisé avec un modèle qui prévoit un financement équitable pour les écoles et les collectivités les plus vulnérables et qui accorde une priorité élevée à la dotation en personnel des écoles afin de répondre aux besoins de l'ensemble des élèves. Toutes les décisions, y compris les négociations de contrats et

l'affectation des ressources humaines, devraient être axées sur les besoins des élèves et reposer sur des données probantes. Le rôle du gouvernement est de fixer les priorités, puis de garantir un soutien durable à l'égard du travail à effectuer aux échelles du district, de l'école et de la classe. Pour qu'un plan à long terme suscite réellement des changements, il faut établir et maintenir la responsabilité partagée du plan. En tant que province, nous ne pouvons pas nous permettre de changer constamment le système. Nous souffrons parfois de lassitude face aux initiatives prometteuses de nos écoles et nous disposons de peu de données attestant de la réalisation de changements positifs et cohérents à long terme.

Recommandation

Le plan d'éducation de 10 ans, pour assurer sa viabilité à long terme et sa mise en œuvre complète, doit être axé sur l'élève, fondé sur des données probantes et élaboré en étroite collaboration avec les Conseils d'éducation de district, les écoles et les partenaires du système d'éducation du Nouveau-Brunswick.

Un système de soutien

Un environnement de soutien aussi près que possible de l'apprenant est nécessaire dès la naissance. De même, cibler la littératie précoce et le soutien à long terme de la littératie, des mathématiques et des sciences est important pour notre province. L'innovation, la créativité, la résolution de problèmes et la pensée critique doivent faire partie de la conception quotidienne de l'enseignement, différencié pour satisfaire aux besoins de tous les apprenants. Les progrès en ce sens doivent être surveillés de près. Des « centres d'apprentissage »

devraient être établis dans l'ensemble de la province pour que les pratiques efficaces soient partagées, analysées et, le cas échéant, reproduites. Chaque district devrait collaborer, dans le contexte de ces centres d'apprentissage, avec des partenaires et le gouvernement pour développer une expertise dans plus d'un secteur. Notre province regorge de possibilités et d'exemples de solutions novatrices et créatives. Cependant, nombre d'entre elles passent sous le silence, car elles sont perçues comme n'étant pas conformes aux lois, politiques et procédures établies par le gouvernement. Les enseignants et les directions d'écoles ont soulevé la nécessité d'avoir accès, sur une base continue, à du soutien et à des occasions de perfectionnement professionnel qui touchent l'enseignement différentiel et les manières de créer un milieu qui répond aux besoins des divers apprenants, tant à l'échelle de la classe que de l'école. Certaines initiatives ont été amorcées par le passé, mais le système de soutien doit être renforcé pour tous les apprenants et tout le personnel.

Tout au long du processus de consultation, le niveau de soutien offert aux éducateurs et aux dirigeants scolaires a été souligné comme une préoccupation de premier ordre. Les éducateurs et les dirigeants scolaires ont le sentiment que les dernières compressions budgétaires et les décisions gouvernementales ont freiné leur capacité de répondre aux besoins les plus profonds des apprenants. Cette situation exerce une grande pression sur le système. Le Nouveau-Brunswick n'a pas eu de plan cohérent en matière de développement du leadership ou du perfectionnement professionnel des enseignants depuis de nombreuses années. Il faut harmoniser la formation des enseignants et les possibilités professionnelles dans les écoles et les salles de classe afin d'obtenir

les résultats visés par le plan d'éducation. Une attention devrait également être portée au mentorat, à l'encadrement, aux protocoles d'observation en classe, aux examens de rendement des écoles et à la surveillance du développement professionnel des éducateurs et des dirigeants scolaires. Le rôle que jouent les dirigeants scolaires, les éducateurs et l'ensemble du personnel de soutien dans le respect des mesures établies par le plan d'éducation doit être parfaitement clair. La certification, l'accréditation et les contrats de travail permanent du personnel doivent cadrer avec les besoins du plan d'éducation. De plus, un organisme autonome devrait être créé pour soutenir le développement et le perfectionnement professionnel des éducateurs et des dirigeants scolaires. Dans de nombreuses provinces, les éducateurs et les dirigeants scolaires, par souci professionnel, font la surveillance de leur propre travail pour assurer un apprentissage continu et des pratiques efficaces.

Recommandation

Le plan d'éducation de 10 ans doit prévoir l'établissement d'un système de soutien collaboratif solide pour l'ensemble des éducateurs, des dirigeants scolaires et des apprenants de la province qui répond aux besoins en matière de formation et de perfectionnement professionnel et d'apprentissage. Notre système d'éducation a besoin d'enseignants et de dirigeants scolaires hautement qualifiés et au fait des meilleures pratiques pédagogiques et de gestion. La mise en place d'un système de soutien est indispensable à l'atteinte des objectifs du plan d'éducation.

Nos efforts de la maternelle à la 2^e année

D'abord, il importe de répondre aux inquiétudes concernant le nombre écrasant de normes relatives au contenu exigées pour la petite enfance (de la maternelle à la 2^e année) et la question (réelle ou appréhendée) du temps dont disposent les enseignants pour fournir l'enseignement, les évaluations et les mesures correctives dans les salles de classe de la maternelle à la 2^e année. Les jeunes enfants se présentent aux enseignants de la maternelle avec différents niveaux de préparation à l'apprentissage. Au cours des trois années que l'on définit comme la petite enfance, les enseignants doivent développer chez les jeunes enfants une culture et un cadre pour l'apprentissage, ainsi que des compétences de base en lecture et en écriture solidement ancrées. En plus, ils doivent fournir l'enseignement et le soutien dans d'autres matières, y compris les mathématiques, les unités intégrées en sciences humaines, en sciences, en éducation en matière de soins de santé, en musique, en arts et en éducation physique. Un des changements importants au niveau de la petite enfance est lié au type d'apprentissage que nous voulons pour les enfants. En mathématiques, par exemple, nous avons choisi de prioriser les résultats où les élèves sont amenés à explorer et à réfléchir sur leur démarche. C'est la bonne orientation à prendre compte tenu des aptitudes que nous voulons développer chez les jeunes. Cependant, nous devons prendre en considération et comprendre que ce type d'enseignement, surtout pour la petite enfance, exige davantage de temps. Les enfants sont en mesure d'apprendre par eux-mêmes, de travailler en petits groupes et de raisonner. C'est ce qui se passe dans de nombreuses salles de classe de la petite enfance et cela doit demeurer notre priorité. Les enseignants s'efforcent de transmettre graduellement la responsabilité de l'apprentissage

aux élèves. Les leçons bien planifiées commencent par un milieu stimulant qui ouvre les occasions d'apprentissage à tous les élèves et elles peuvent comprendre l'enseignement direct, la pratique guidée et la pratique autonome. Les groupes de lecture dirigée sont un exemple que l'on retrouve dans de nombreuses salles de classe de la petite enfance. Cette stratégie exige des compétences organisationnelles poussées de la part de l'enseignant pour que les élèves puissent travailler de façon autonome, mais aussi en groupe, sur des tâches importantes comportant des niveaux élevés d'attentes. Les enseignants travaillent avec un groupe d'élèves à la fois pendant que les autres élèves travaillent en petits groupes ou de façon autonome. Au Nouveau-Brunswick, il reste à développer et à renforcer l'expertise autour de cette approche. Par ailleurs, la journée scolaire des élèves de la maternelle à la 2^e année au Nouveau-Brunswick est considérée comme courte comparativement à la plupart des autres régions du Canada et des États-Unis. La durée de la journée est définie dans la convention collective de la FENB/l'AEFNB. Il est devenu de plus en plus important pour toutes les parties concernées d'envisager soit d'allonger la durée de la journée scolaire de la maternelle à la 2^e année, soit de fournir aux enseignants plus de directives et de mesures de soutien en ce qui touche les compétences et le contenu à prioriser au cours de ces trois premières années. Cette période est cruciale pour la réussite à long terme des élèves. Un calendrier flexible pourrait aussi être considéré pour les jeunes enfants pour lesquels trois ans ne suffisent pas pour atteindre les objectifs d'apprentissage.

De 2004 à 2010, le Nouveau-Brunswick a offert des mesures de soutien et des ressources aux élèves et aux enseignants de la petite enfance.

Les compétences de base en lecture et en écriture ont été soutenues par l'entremise d'activités de perfectionnement professionnel pour les enseignants, et l'apprentissage des élèves a été bonifié par des ressources humaines supplémentaires. À l'heure actuelle, il semble y avoir moins de mesures de soutien et de ressources pour les élèves et les enseignants pendant que les résultats attendus du programme d'études et le temps alloué pour répondre aux besoins des élèves n'ont pas évolué. Les enseignants ont reçu plus de formation professionnelle sur l'enseignement de la lecture, et un programme équilibré de littératie a toujours bénéficié d'un soutien continu. Idéalement, tous les enseignants de la petite enfance seraient des spécialistes en littératie, ou à tout le moins soutenus et à même de développer des compétences en compréhension de l'enseignement de la littératie.

En résumé, les années de la petite enfance sont fondamentales pour l'établissement d'une culture où les jeunes apprenants sont plus sûrs d'eux-mêmes et ont maîtrisé les compétences essentielles pour l'apprentissage tout au long de leur vie. Comme mentionné au chapitre 4, les besoins en matière de santé mentale et d'apprentissage se sont accrus au niveau de la petite enfance. L'harmonisation des attentes, du temps, des mesures de soutien, de l'expertise et des ressources est une priorité méritant l'attention immédiate du gouvernement du Nouveau-Brunswick. Ce travail important, qui poursuit la lancée du Nouveau-Brunswick en matière de petite enfance, nécessitera un investissement considérable pour assurer un enseignement de qualité, du temps suffisant pour optimiser l'apprentissage, un soutien accru pour répondre aux divers besoins en

matière d'apprentissage, des évaluations formatives fréquentes et de la documentation sur l'apprentissage pour veiller à ce que les élèves atteignent les cibles d'apprentissage et reçoivent les interventions appropriées.

Deuxième cycle du primaire

En plus de l'accent mis sur la phase de la maternelle à la 2^e année, il faut que les enseignants des classes du 2^e cycle du primaire reçoivent de la formation professionnelle et du soutien pour continuer à appuyer l'apprentissage de la littératie, des mathématiques et des sciences. Ils doivent avoir une bonne compréhension de la progression des apprentissages et disposer des ressources nécessaires pour répondre aux besoins des élèves ayant des lacunes d'apprentissage. Bien qu'une attention particulière soit portée aux niveaux de la maternelle à la 2^e année, nous ne pouvons négliger les niveaux du 2^e cycle du primaire. Les enfants de la 3^e à la 5^e année auront besoin d'un appui soutenu au niveau de la littératie et du développement de l'apprentissage fondé sur le questionnement, la pensée critique et la résolution de problèmes. Les classes du 2^e cycle du primaire sont riches de possibilités pour les enfants voulant mettre en application leur apprentissage, par exemple en utilisant leurs nouvelles capacités en écriture et en lecture pour travailler sur des textes plus complexes et partager par écrit leurs réflexions dans toutes les matières. Ce cycle représente aussi un moment important pour commencer la sensibilisation à la citoyenneté et à l'éducation planétaire.

Recommandation

Le plan d'éducation de 10 ans doit faire en sorte que les salles de classe au primaire (de la maternelle à la 2^e année) soient structurées de manière à fournir un maximum d'occasions pour la réussite de chaque apprenant (particulièrement dans le cas de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture) et que les classes du 2^e cycle du primaire (3^e à 5^e année) continuent à consolider ces acquis. Pour ce faire, le plan doit prévoir les ressources humaines, les possibilités de formation professionnelle et les mesures de soutien pour répondre aux besoins d'apprentissage des élèves de tous les niveaux du primaire.

Niveau intermédiaire

Lorsque l'on pense à l'apprentissage novateur, pratique et expérientiel, ce sont souvent les besoins des adolescents du cycle intermédiaire qui viennent d'abord à l'esprit. Ce groupe d'âge, bien qu'il offre des occasions uniques en ce qui concerne des tâches d'apprentissage pratiques, créatives et stimulantes, a aussi grandement besoin d'une culture d'apprentissage axée sur l'engagement et centrée sur l'élève. Nombre d'adolescents « décrochent » au cycle intermédiaire et mentionnent l'ennui et le manque d'intérêt comme sources de leur mauvaise attitude à l'égard de l'école. C'est le moment où les problèmes d'assiduité se manifestent plus fréquemment et d'autres problèmes scolaires qui n'étaient pas présents à l'école primaire peuvent émerger. Servant de pont entre le primaire et le secondaire, les écoles du cycle intermédiaire sont des lieux essentiels pour soutenir

l'apprentissage tout au long de la vie et susciter l'intérêt des élèves pour le postsecondaire et les carrières. À la suite du rapport Downey-Landry remis au premier ministre Frank McKenna, le Nouveau-Brunswick a adopté une « philosophie du niveau intermédiaire ». Plusieurs des écoles intermédiaires au Nouveau-Brunswick continuent à développer une culture de collaboration hautement fonctionnelle qui valorise les conférences animées par les élèves, l'autosurveillance par les élèves, les occasions d'apprentissage pratiques et basées sur des projets, les métiers spécialisés et les occasions pour les élèves d'explorer et de différencier leur apprentissage. On trouve dans de nombreuses écoles du cycle intermédiaire des cultures inclusives pour les activités et les sports, où les parents affirment éprouver un fort sentiment d'appartenance et participent davantage à la vie de l'école. Il est important pour les écoles du cycle intermédiaire de revoir la philosophie du niveau intermédiaire pour que les structures et les occasions recommandées pour les adolescents soient bel et bien en place dans les écoles.

En plus de la priorité accordée à la culture d'apprentissage, les éducateurs du cycle intermédiaire doivent être bien outillés pour poursuivre le développement de la littératie et de contenus relatifs aux domaines des sciences, de la technologie, de l'ingénierie et des mathématiques (STIM), tout en intégrant les unités qui touchent les arts, les sciences humaines, l'éducation physique et les langues. De nombreux enseignants du cycle intermédiaire ont demandé plus de soutien en ce qui a trait aux techniques d'enseignement des compétences en lecture et en écriture aux élèves qui ont des déficiences. Ils ont aussi demandé de participer à plus de formations professionnelles en enseignement différentiel et en interventions

adaptées. Par ailleurs, le travail en équipe collaborative pour répondre aux besoins des élèves est une pratique très efficace dans les écoles du cycle intermédiaire. Il faut prévoir du temps pour permettre aux équipes de se rencontrer et d'utiliser les données probantes relatives à l'apprentissage des élèves pour planifier l'enseignement, l'évaluation et les interventions.

Enfin, il faut exposer les élèves du niveau intermédiaire à des possibilités d'entrepreneuriat, à la littératie financière et à l'orientation professionnelle. Les élèves font leur premier choix de carrière au niveau intermédiaire. Le programme d'études et les plans de cours au Nouveau-Brunswick devraient tenir compte d'autant de possibilités que possible afin de leur permettre de se familiariser avec un éventail de carrières et d'établissements d'études postsecondaires et d'acquérir une compréhension de l'esprit d'entreprise et de la littératie financière. Les métiers des technologies et les métiers spécialisés sont aussi des manières stimulantes de favoriser l'atteinte des résultats d'apprentissage, et nous les encourageons fortement pour les années du cycle intermédiaire. Les relations sont très importantes pour les élèves de ce cycle. La relation entre élève et adulte est importante à tous les niveaux. Or, au cycle intermédiaire, elle semble revêtir une importance accrue en raison du niveau d'engagement des élèves et de leur potentiel de réussite. Les éducateurs du Nouveau-Brunswick sont reconnus pour leur propension à créer un environnement positif, ce qui est très précieux pour les élèves du niveau intermédiaire.

Recommandation

Le plan d'éducation de 10 ans doit mettre un accent particulier sur l'enseignement au cycle intermédiaire dans l'ensemble de la province pour faire en sorte que les apprenants adolescents acquièrent toutes les aptitudes et les compétences identifiées dans le profil de sortie de l'élève, et ce, par l'entremise de leçons pratiques, novatrices et motivantes conçues selon une approche collaborative.

Taille et composition des classes

Au cours de la consultation, des préoccupations concernant la nécessité de continuer à réduire la taille des classes et de revoir leur composition ont été soulevées. Au chapitre 4, « Satisfaire aux besoins des élèves et de leur famille », nous aborderons les causes fondamentales et les besoins particuliers qui ont des répercussions sur la composition des classes. Encore une fois, la souplesse et les ressources disponibles à l'échelle du district et de l'école sont essentielles pour permettre la prise de décision sur place afin de répondre aux besoins des apprenants. Les enseignants doivent savoir où et comment obtenir du soutien, et disposer des ressources nécessaires dans les écoles pour assurer un cadre d'apprentissage positif et sûr pour tous. La Politique sur l'inclusion scolaire du Nouveau-Brunswick (Politique 322). Sera également abordée au chapitre 4, tout comme la nécessité de veiller à ce qu'elle soit comprise et mise en œuvre afin de répondre le mieux possible aux besoins de tous les apprenants.

Au Nouveau-Brunswick, la taille des classes varie d'une école à l'autre. La taille des classes est contrainte par les dispositions des conventions

collectives alors que plusieurs provinces canadiennes n'ont pas de limite en ce sens. Certaines écoles ont de très petites classes (certaines n'ont que quatre élèves). Dans d'autres écoles, selon la communauté scolaire, la population et le programme, des classes sont occupées au maximum de leur capacité. Encore une fois, l'élément le plus important à privilégier lors des discussions sur la taille des classes semble être la composition des classes, les compétences et l'expertise de l'enseignant en matière d'enseignement différentiel et de gestion de classe. Pour les besoins de ce rapport, nous avons choisi de mettre l'accent sur le soutien dont les apprenants et les éducateurs ont besoin, ainsi que la souplesse et l'autonomie requises à l'échelle du district et de l'école afin de bien répondre aux besoins des apprenants.

Jours de tempête

Dans le cadre de la consultation, nous avons examiné plusieurs rapports sur les jours de tempête, y compris le plus récent rapport du comité du Nouveau-Brunswick et le traitement de la question dans d'autres provinces au Canada. Dans l'ensemble, la région de l'Atlantique est la seule au pays à fermer les écoles en raison de conditions météorologiques et à ne pas exiger aux enseignants de se présenter tout de même au travail. Les enseignants du Nouveau-Brunswick ont négocié le droit de rester à la maison si les classes sont annulées. Certaines provinces annulent le transport par autobus. Dans les provinces qui ont des collectivités rurales et des hivers comparables aux nôtres, l'école est rarement fermée et ce sont les parents qui décident si les élèves se présentent

en cas de mauvais temps. Au Nouveau-Brunswick, il ne semble pas y avoir de consensus pour aller en ce sens.

Aux fins du présent rapport, nous avons choisi de cibler nos recommandations sur les changements systémiques qui ont une réelle incidence sur l'apprenant. À mesure que nous instaurons une culture plus axée sur la collaboration et l'apprenant dans notre province, il pourrait s'avérer important que les enseignants reviennent sur leur position en ce qui concerne les jours de tempête. Effectivement, le public se préoccupe grandement de la question, ce qui peut détourner l'énergie et la concentration requises pour l'élaboration du plan d'éducation et du système dont notre province a besoin.

Une structure de gestion formelle appuyée par la recherche

L'importance de la gestion formelle

Selon Kotter International, 70 % des stratégies échouent malgré les meilleures intentions. Alors, comment le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance peut-il mettre toutes les chances de son côté? Quels éléments définiront le plan d'éducation de 10 ans comparativement aux plans qui l'ont précédé? Comment allons-nous, en tant que système, combler les écarts entre la définition des attentes et l'atteinte des résultats? La recherche montre que les stratégies échouent parce que les organisations n'ont pas de processus structuré en place pour mettre en œuvre la gestion du changement, communiquer la stratégie, assurer la responsabilisation, prioriser les initiatives, examiner le progrès accompli, faire le suivi des résultats et soutenir les améliorations au fil du temps. Or, un système de

gestion formelle (SGF) est une approche éprouvée permettant aux organisations de relever ces défis. Si nous voulons vraiment transformer le système et améliorer les résultats, un système formel de gestion doit être mis en place dans chaque district scolaire et chaque école. Nous croyons qu'un SGF permettra au système de satisfaire les attentes du plan d'éducation de 10 ans, de favoriser l'amélioration continue, d'obtenir les résultats attendus et de devenir un leader mondial dans l'éducation et le développement de la petite enfance.

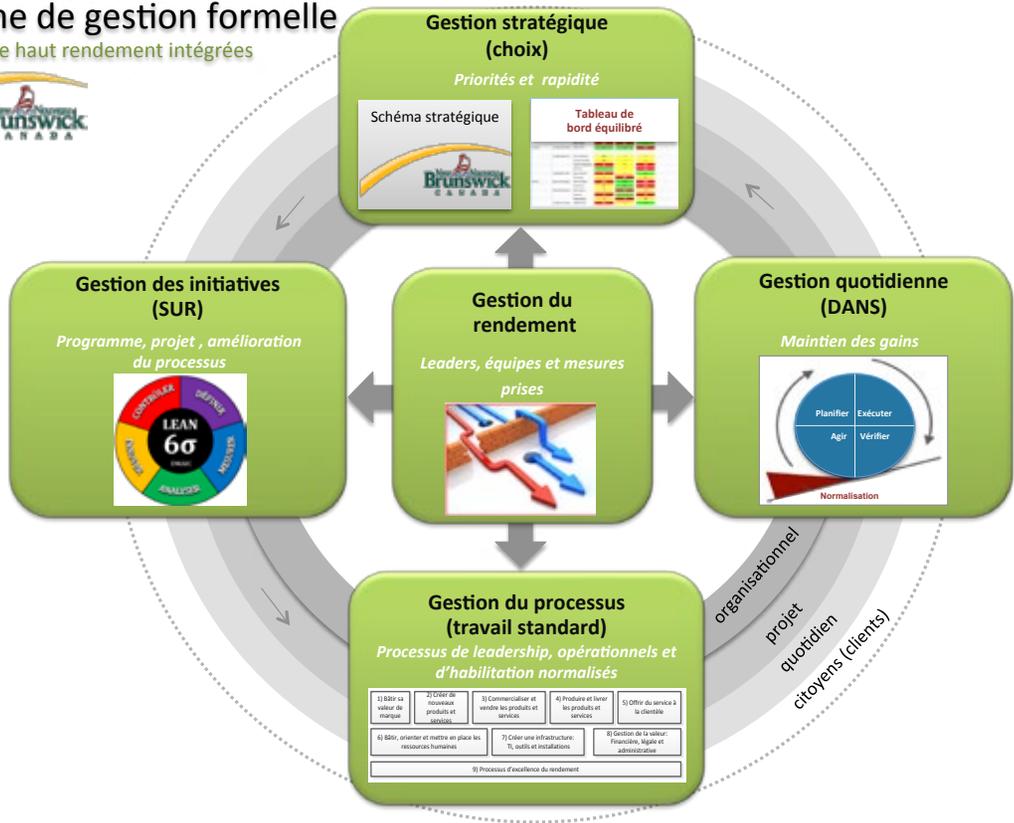
Qu'est-ce qu'est la gestion formelle? En 2013-2014, le ministère s'est doté d'un SGF, dont le modèle est constitué de cinq composantes : gestion de la stratégie, gestion des initiatives, gestion des processus, gestion quotidienne et gestion du

rendement. Ces cinq éléments sont interconnectés et essentiels à la réussite organisationnelle.

La gestion stratégique est une série de processus utilisés par une organisation pour créer, communiquer et exécuter sa stratégie. Un schéma stratégique est une représentation visuelle qui décrit les objectifs stratégiques qu'une organisation doit poursuivre afin de réaliser sa vision. Il fournit la feuille de route pour les dirigeants, les employés et les équipes afin d'aligner leurs activités d'amélioration sur des objectifs stratégiques de l'organisation. Un tableau de bord équilibré accompagne le schéma stratégique en identifiant les mesures et les cibles à surveiller pour que l'organisation soit sur la bonne voie d'atteindre les objectifs stratégiques énoncés dans son plan stratégique. Un tableau de bord équilibré devrait

Système de gestion formelle

Pratiques de haut rendement intégrées



inclure des mesures avancées et des mesures retardées. Les mesures avancées suivent normalement l'entrée des activités du processus et peuvent être mesurées plus fréquemment. Les mesures retardées donnent une vision de l'ensemble des résultats des modifications apportées aux processus; elles sont orientées vers les résultats et normalement axées sur un niveau organisationnel.

Avantages pour le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance : Un schéma stratégique, clairement défini, permettrait au ministère de faire des choix et de concentrer ses efforts uniquement sur les actions ou les projets

qui contribueront à la réalisation de sa stratégie. Il permettrait aux dirigeants de refuser les demandes qui ne justifient pas la mobilisation de ressources du ministère qui ne seraient pas utiles à la réalisation de la stratégie. Par le passé, malgré de bonnes intentions, le ministère a dispersé ses ressources dans trop d'initiatives différentes. Cette approche a pour effet de mener des projets qui ne sont jamais terminés ou qui prennent tellement de temps à réaliser qu'ils perdent leur pertinence. Le but est de travailler sur moins d'initiatives en même temps pour assurer leur achèvement en temps opportun, ajouter de la valeur à l'organisation et obtenir des résultats. Un tableau de bord équilibré

aiderait également le ministère à surveiller les progrès menant à la réalisation plus régulière de ses objectifs stratégiques (par exemple, sur une base hebdomadaire, mensuelle et trimestrielle). À ce jour, le ministère a mis l'accent sur la mesure du rendement des élèves sur une base annuelle, mais il a besoin de suivre le progrès plus régulièrement afin de savoir beaucoup plus tôt si la tendance est dans la bonne voie et de prendre des mesures immédiates si ce n'est pas le cas.

La gestion des initiatives est l'ensemble des processus utilisés par une organisation pour générer des idées d'amélioration, sélectionner des projets, et suivre le progrès de leur mise en œuvre. La gestion efficace de sélection de projets consiste à faire en sorte que les projets choisis mènent à des améliorations quant aux données de mesures du tableau de bord équilibré qui déterminent si elles sont sur la bonne voie et qu'elles sont réalisées en temps opportun. Pour ce faire, l'organisation doit d'abord comprendre clairement ses lacunes en matière de rendement (comme le démontre le schéma stratégique). Par la suite elle doit identifier les mesures qui permettront de combler l'écart de rendement (comme le démontre le tableau de bord équilibré). Ensuite, elle doit identifier les meilleures initiatives à mettre de l'avant pour combler cet écart. Les initiatives et le plan



Gestion des initiatives (SUR)

Programme, projet, amélioration du processus



d'action sont documentés et examinés dans un plan d'amélioration stratégique appelé SOMIA (Stratégie, Objectifs, Mesures, Initiatives, Actions).

Trop souvent, les organisations mettent en place des solutions avant de comprendre le problème. Le temps précieux de l'employé est alors gaspillé puisque ses actions ne génèrent pas de meilleurs résultats. Prendre le temps de définir le problème en utilisant des données probantes pour mieux comprendre les causes de l'écart observé permet de prendre des décisions éclairées fait en sorte que les mesures prises ont un effet optimal sur l'amélioration des résultats. Le Lean Six Sigma est un outil important pour aider les organisations et les équipes à : 1) définir correctement le problème, 2) mettre en place des initiatives d'améliorations ou des solutions qui répondent concrètement aux causes fondamentales du problème et 3) mettre en place des contrôles pour faire en sorte que le projet génère et soutient les résultats escomptés au fil du temps une fois qu'ils sont opérationnalisés.

Avantages pour le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance : En créant un plan SOMIA, le ministère, les districts scolaires et les écoles auront en main une liste de toutes les

mesures à réaliser pour veiller à ce que les efforts d'amélioration soient alignés sur sa stratégie (par exemple le plan d'éducation de 10 ans, les plans d'éducation des districts et les plans d'amélioration des écoles). Cela permettra au système de mieux gérer ses efforts d'amélioration, d'éviter la duplication des efforts et d'obtenir les résultats escomptés. En faisant en sorte que le personnel ait les compétences nécessaires pour mettre à profit ces mécanismes, il sera mieux outillé pour définir le problème, identifier les causes fondamentales et mettre en œuvre des mesures d'amélioration qui donnent des résultats durables comme l'augmentation du rendement des élèves et l'amélioration du mieux-être.

La gestion des processus est menée en considérant l'organisation comme étant une entité utilisant une série de processus qui permettent à l'organisation de fournir des produits, des programmes et des services à ses clients interne et externe. Chaque processus fait l'objet d'un suivi documentaire, d'une attribution d'un propriétaire de processus et d'une mesure (ou d'un indicateur de performance clé) pour veiller à ce qu'il donne les résultats escomptés. Des outils visuels et des tableaux de bord permettent aux propriétaires de processus et aux personnes travaillant dans le cadre du processus de visualiser la performance du processus par rapport aux normes et aux paramètres établis.

Avantages pour le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance : Très peu de processus sont normalisés au sein du ministère, des districts scolaires et des écoles. Cette lacune a comme résultat la duplication des efforts et la variation au niveau des résultats. Afin de surmonter ce défi, il faut d'abord comprendre les processus qui influencent les objectifs d'amélioration. La

Gestion du processus (travail standard)

Processus de leadership, opérationnels et d'habilitation normalisés

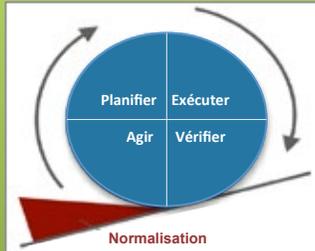


recherche démontre que 85 % des enjeux d'une organisation sont systémiques (en raison de processus peu performants) et seulement 15 % sont liés à la performance des employés. Pour obtenir les résultats visés, le ministère doit se concentrer sur la compréhension de ses processus plutôt que de porter le blâme sur certains individus. Par conséquent, le ministère doit créer une culture cohérente où l'on peut identifier les lacunes de processus et valoriser les initiatives mises sur pied pour les combler. Pour ce faire, les processus doivent être schématisés (représentés visuellement) afin que le personnel puisse facilement identifier les lacunes.

La gestion quotidienne comprend la planification, l'exécution et l'examen des opérations au quotidien. En résumé, elle représente le travail quotidien d'une organisation. La gestion quotidienne est axée sur des employés ou des équipes par l'utilisation du cycle PEVA (Planifier, Évaluer, Vérifier, Ajuster). Ce cycle de suivi permet aux employés de vérifier les résultats de leurs processus selon un ou des indicateur(s) de performance clé(s) prédéterminé(s) et d'effectuer les correctifs nécessaires quand un processus ne donne pas les résultats prévus. Dans le cadre de l'application de ce type de gestion, l'accent est mis sur l'amélioration continue en habilitant le personnel de façon à ce qu'il soit

Gestion quotidienne (DANS)

Maintien des gains



en mesure d'identifier les problèmes et d'apporter les améliorations requises.

Avantages pour le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance : la ressource la plus précieuse du ministère est son personnel. Le PEVA est un outil qui peut être utilisé pour permettre aux employés de prendre leur travail en main, et de leur donner des moyens d'améliorer leurs processus de travail de sorte que les produits, les programmes et les services qu'ils fournissent répondent aux attentes des apprenants (en occurrence, les élèves et les parents) et les finalités souhaités par le corps enseignant. Le but ultime est de permettre à tous et à toutes d'apporter des améliorations dans toutes les sphères de l'éducation chaque jour.

La gestion du rendement est un élément essentiel du SGF. Les équipes et les employés doivent être engagés et viser ensemble des objectifs précis pour réaliser la vision et la mission de l'organisation. Il est important que la stratégie soit bien

comprise et soutenue, et que les équipes de direction aient du temps à consacrer au développement et à la communication de la stratégie, ainsi qu'à la rétroaction sur les progrès accomplis. Le système de gestion formelle utilise un outil appelé « calendrier des engagements » pour planifier les activités devant être mises en œuvre pour développer, communiquer et faire la rétroaction sur la stratégie afin d'en assurer le succès. Le calendrier des engagements est une liste de vérification utilisée par l'organisation pour réaliser et réussir les initiatives prévues tout au long de l'année selon des paramètres mensuels, trimestriels et annuels.

Avantages pour le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance : Dans toute organisation, et le ministère ne fait pas exception, le travail opérationnel est priorisé comparativement aux travaux d'amélioration. En établissant un calendrier des engagements, l'équipe de direction du ministère sera en mesure de planifier du temps à l'horaire pour se réunir et réfléchir sur les initiatives stratégiques et d'amélioration. Avoir

du temps consacré au travail d'amélioration est essentiel au succès de toute organisation.

Avantages globaux du SGF pour le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance : Puisque la gestion du système d'éducation relève du ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance et les sept districts scolaires de la province, et que la majeure partie du budget est dépensée dans les districts scolaires et les écoles, il importe que ce ne soit pas seulement le ministère qui dispose d'un SGF. Il doit être mis en œuvre dans l'ensemble des composantes du système. Sinon, les écoles, les districts scolaires et le ministère continueront de travailler en vase clos. Pour faire en sorte que tous les élèves réalisent leur plein potentiel, quel que soit l'endroit où ils vivent, le système doit créer un langage commun, aligner et cibler les priorités, maximiser les ressources et former un front commun pour que les améliorations souhaitées soient réalisées le plus rapidement possible. Un des avantages majeurs de la mise en œuvre d'un SGF est qu'il résultera en la mise en place d'une structure d'apprentissage, d'amélioration et de partage des projets dans l'ensemble du système. En d'autres mots, compte tenu de nos ressources limitées, les écoles, les districts scolaires et le ministère doivent travailler ensemble au plus grand nombre possible de projets communs d'amélioration. Les leçons tirées de ces projets devront par la suite être partagées entre les districts scolaires et les écoles et, lorsque cela s'avérera pertinent, certains projets pourront être mis en œuvre dans toute la province.

Gestion du rendement

Leaders, équipes et mesures prises



Outils essentiels à la mise en œuvre du plan d'éducation de 10 ans

Vision	Quelle est notre vision de la situation future du système? Pourquoi devons-nous changer ou évoluer?
Programme de changement	Quelle orientation est souhaitée dans chaque secteur clé ou thème? Quelle est la situation actuelle et future pour chacun d'eux? Quel est l'écart à combler?
Schéma stratégique (objectifs)	Que devons-nous faire pour combler l'écart entre la situation actuelle et la situation future?
Tableau de bord équilibré (objectifs SMART)	Dans quels délais devons-nous combler l'écart entre la situation actuelle et la situation future? Comment saurons-nous si nous sommes sur la bonne voie? Que devons-nous mesurer?
Initiatives	Comment comblerons-nous l'écart entre la situation actuelle et la situation future? Quelles initiatives devons-nous mettre en place?
Mesures	Quels projets relatifs à chaque initiative doivent être réalisés pour combler l'écart?
SOMIA	Comment effectuerons-nous la gestion de nos initiatives et mesures pour faire en sorte d'obtenir les résultats souhaités?
Calendrier des engagements	Comment assurer la détermination et la discipline pour réaliser notre vision/comblent l'écart?

En résumé, une approche de gestion plus intégrée permettra un alignement des priorités, des ressources et des équipes à travers le système et contribuera au développement d'un parcours cohérent et progressif, avec des vérifications régulières pour assurer que nous sommes sur la bonne voie. Il en découlera une responsabilité collective plus claire par l'entremise du tableau de bord équilibré et des indicateurs de performance clés pour mesurer les progrès et la réalisation des objectifs. Les intervenants devront mettre l'accent sur l'amélioration et la mise en place de contrôles pour faire en sorte que les améliorations soient soutenues et durables.

Recommandation

Le plan d'éducation de 10 ans doit poursuivre la mise en œuvre d'un système de gestion formelle à l'échelle du système éducatif. Grâce à une plus grande capacité en recherche, la gestion formelle permettra aux équipes de direction de faire des choix éclairés et de se concentrer sur les priorités clés, ainsi qu'aux individus et aux équipes de prendre des décisions fondées sur des données probantes et de passer du temps sur l'énoncé du problème avant de se concentrer sur les solutions.

Le profil de sortie d'un élève du système scolaire acadien et francophone du Nouveau-Brunswick

Le profil de sortie d'un élève de 12^e année se veut un énoncé qui détermine, en premier lieu, trois grandes visées de l'éducation pour tous les élèves

du système scolaire acadien et francophone du Nouveau-Brunswick : 1. Vivre une citoyenneté engagée et éthique, 2. Développer un désir d'apprendre tout au long de sa vie et 3. Mener une vie équilibrée. En second lieu, le profil cible trois compétences que doivent posséder les élèves afin d'actualiser ces visées, soit : 1. Compétence socioaffective, 2. Compétence cognitive et 3. Compétence communicative.

L'identification de ces grandes visées et de ces compétences ciblées est le résultat de consultations auprès de l'ensemble des partenaires du système d'éducation et d'une recension des écrits sur les grandes orientations en éducation au Canada et dans le monde. De plus, certains facteurs sociétaux ont été considérés dans la rédaction du profil de sortie puisqu'ils ont une incidence sur le monde de l'éducation, par exemple le phénomène de la mondialisation qui a mené à une économie où le savoir occupe une place de plus en plus

Comment le plan d'éducation de 10 ans deviendra-t-il une stratégie concrètement mise en œuvre?



1 Le plan d'éducation de 10 ans définira la vision pour le système d'éducation et la petite enfance du Nouveau-Brunswick.

Actuel (état des problèmes)	Futur (état de but)
Mauvais alignement des priorités dans l'ensemble du système	Alignement des priorités dans l'ensemble du système
beaucoup d'initiatives et peu de résultats	Moins d'initiatives complétées en temps opportun
Accent mis sur la rétroaction	Accent mis sur le résultat
Mesurer pour prouver (blâme)	Mesurer pour améliorer (imputabilité collective)
Travailler en vase clos au sein et dans l'ensemble des entités administratives	Collaboration entre les équipes, les districts et dans le système

2 Un programme de changement sera créé et sera un outil de communication important pour communiquer au personnel et aux intervenants l'état futur souhaité du système d'éducation et de la petite enfance.



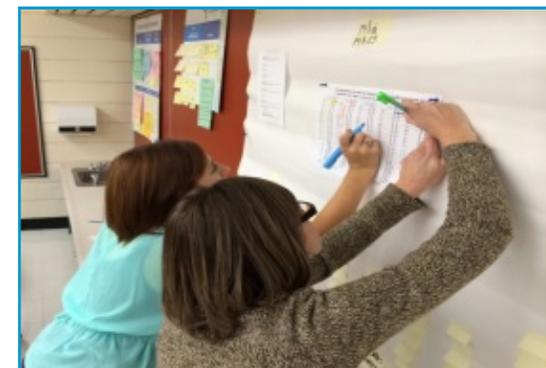
3 Un schéma stratégique sera créé pour subdiviser le plan d'éducation de 10 ans en un ensemble constitué de 1 à 3 parties pour fixer des objectifs plus ponctuels. En privilégiant les buts et les objectifs du plan d'éducation de 10 ans, le MEDPE évitera de surcharger le système avec plus de changements qu'il peut gérer.

Indicateur	Objectif	Trimestre de référence (2014-15)	Trimestre	Trimestre précédent	Trimestre précédent
Des élèves prêts pour les études postsecondaires	Le taux d'élèves prêts pour les études postsecondaires sera de 75,0% en 2015-16, en hausse de 1,0% par rapport à 2014-15.	75,0%	75,0%	75,0%	75,0%
		75,0%	75,0%	75,0%	75,0%
		75,0%	75,0%	75,0%	75,0%
		75,0%	75,0%	75,0%	75,0%
Des élèves prêts à travailler et à étudier	Le taux d'élèves prêts à travailler et à étudier sera de 75,0% en 2015-16, en hausse de 1,0% par rapport à 2014-15.	75,0%	75,0%	75,0%	75,0%
		75,0%	75,0%	75,0%	75,0%
		75,0%	75,0%	75,0%	75,0%
		75,0%	75,0%	75,0%	75,0%

4 Un tableau de bord équilibré sera créé et comprendra divers indicateurs avancés et retardés pour guider le système en vue d'aligner ses efforts d'amélioration. Les cibles seront établies de sorte que le rythme de l'amélioration voulue par trimestre sera clair. Les progrès menant à la réalisation de ces objectifs seront vérifiés au moins aux quatre mois. Le système sera alors mieux outillé pour ajuster ses plans si les résultats escomptés ne sont pas atteints.



5 Des initiatives seront proposées (par les propriétaires identifiés pour la reddition de comptes) pour atteindre les objectifs énoncés dans le tableau de bord équilibré.



6 Les initiatives seront divisées en sections gérables (projets). Leur mise en œuvre sera effectuée selon des échéanciers établis, et des propriétaires seront responsables de leur réussite.

importante, les avancées dans les domaines de la neuroscience et de la psychologie cognitive, ou encore l'omniprésence des technologies numériques.

Les trois visées de l'éducation

Les trois grandes visées dont s'est doté le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance servent de fondement quant à la vision inclusive du système éducatif francophone du Nouveau-Brunswick. Ces visées reflètent également la double mission du ministère, soit la réussite éducative et le développement de l'identité linguistique et culturelle. Les visées de l'éducation tiennent compte de toute la complexité et de l'interdépendance des environnements dans lesquels l'élève évolue. Voici un résumé de chacune de ces visées :

- **Vivre une citoyenneté engagée et éthique**
 - L'élève doit pouvoir contribuer au mieux-être de sa communauté, qu'elle soit géographique ou virtuelle. Il doit également pouvoir participer à une société démocratique, diversifiée et multiculturelle, tout en affirmant sa culture acadienne et francophone. De plus, il doit être en mesure d'examiner des enjeux de développement durable, environnementaux ou autres dans une perspective éthique, pour le bien commun. C'est ainsi qu'il peut se comporter de façon plus responsable et faire preuve de discernement quand il s'agit d'appuyer des actions qui ont une incidence sur sa communauté et ses institutions.
 - Pour y arriver, l'école doit permettre à l'élève d'exercer diverses pratiques citoyennes en l'amenant à argumenter pour faire valoir son point de vue ou encore en l'amenant à analyser les valeurs véhiculées

par sa collectivité par rapport à différents enjeux (ex. : environnement, économie, etc.). De plus, l'école doit favoriser l'engagement de l'élève dans les institutions locales ou même nationales afin qu'il participe pleinement à la vitalité de sa communauté.

- **Développer un désir d'apprendre tout au long de sa vie**
 - Tout au long de son parcours scolaire, l'élève acquiert, entre autres, des compétences et des habiletés. Ceci lui permet de faire le pont entre son environnement scolaire et celui de la vie courante. En effet, tout au long de sa vie personnelle et professionnelle, les apprentissages ne sont jamais achevés. Développer chez l'élève le désir d'apprendre toute sa vie permettra l'amélioration de ses conditions de vie, tant sur le plan personnel que collectif.
 - Pour y arriver, l'école doit amener l'élève à résoudre des problèmes complexes sans solutions prédéterminées. Ceci lui permettra d'exercer une certaine autonomie quant au choix de la démarche à suivre et aux pistes de solution proposées, ce qui l'outillera pour faire face à des situations semblables dans sa vie courante, à l'extérieur de l'école.
- **Mener une vie équilibrée**
 - L'élève doit être en mesure de développer des compétences durables et interdépendantes qui lui permettront de vivre des réussites à l'école, mais également d'être bien dans sa peau. Mener une vie équilibrée amène l'élève à adopter des comportements et des attitudes qui lui permettent de relever les défis auxquels il

est confronté, et ce, tout en possédant un sentiment de mieux-être.

- Pour y arriver, l'école doit, entre autres, « amener les élèves à être plus conscients du monde dans lequel ils évoluent et des enjeux sociétaux qui le caractérisent afin de faire des choix éclairés par rapport à leur carrière et à leur engagement citoyen » (Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance, 2014, p. 123).

Trois compétences à développer selon le profil de sortie

Le profil de sortie s'appuie sur une approche par compétences. Celle-ci est privilégiée puisqu'elle se développe en permettant à l'élève *d'agir* dans divers contextes d'apprentissage et de vie. L'apprentissage va donc beaucoup plus loin qu'un simple regroupement ou assemblage de connaissances à voir en classe. Cet agir que l'élève aura expérimenté tout au long de sa scolarité l'amènera à atteindre les visées de l'éducation du système scolaire acadien et francophone. Pour ce faire, le ministère a fixé trois compétences essentielles. Ces compétences ne doivent pas être développées de façon isolée. Bien au contraire, l'élève passe constamment d'une compétence à l'autre, de façon intuitive. Ces compétences se développent dans des contextes d'apprentissage et de vie, et ce, dans une perspective de développement durable et d'inclusion.

- **Compétence socioaffective**
 - La compétence socioaffective influence grandement la réussite éducative de l'élève. En effet, cette compétence joue un rôle sur la motivation de l'élève à s'investir et à s'entreprendre dans ses apprentissages. Le volet affectif, c'est-à-dire

la composante personnelle, favorise la connaissance des forces, des défis et des intérêts de l'élève, ainsi que son mieux-être, tant physique que psychologique. Le volet social, c'est-à-dire la composante interpersonnelle, interpelle l'élève à développer des habiletés sociales efficaces, tout en l'amenant à être conscient des besoins et des sentiments des autres.

- **Compétence cognitive**

- La compétence cognitive est associée aux processus d'acquisition et d'utilisation des savoirs. C'est en faisant preuve d'esprit critique, de créativité et d'innovation que l'élève développe sa compétence cognitive. En suscitant le questionnement de ces nouveaux savoirs, l'élève prend conscience de la complexité, de la profondeur et de l'envergure d'une situation d'apprentissage. L'élève construit ses savoirs avec les autres en confirmant, en infirmant ou en modifiant ses représentations, et ce, par le biais de la pensée critique, créative et novatrice.

- **Compétence communicative**

- La communication est une compétence essentielle pour participer activement à une société ouverte sur le monde et de plus en plus fondée sur le savoir. Pour développer sa compétence communicative, l'élève doit constamment traiter l'information visuelle, écrite, verbale ou non verbale afin de bien exprimer sa pensée. Cette compétence se traduit par un agir où l'élève construit et négocie ses représentations pour partager ses façons de penser, de comprendre et de s'exprimer. Que ce soit par les médias sociaux ou numériques, par les arts ou par ses pratiques langagières au quotidien, la compétence communicative lui permet

d'interagir efficacement sur le plan personnel, scolaire et professionnel, et ce, tout au long de sa vie.

- Finalement, le profil de sortie préconise une approche par compétences. Celle-ci devra se concrétiser dans des programmes d'études qui engageront les élèves dans un mode d'investigation en contexte d'apprentissage et de vie plutôt que par la transmission de connaissances. Cette investigation permettra à l'élève d'exercer son sens critique afin de contribuer aux diverses disciplines scolaires (sciences, mathématiques, français, etc.). Les programmes d'études renouvelés avec cette approche permettront aux élèves de faire des apprentissages en profondeur afin de connaître les disciplines au programme comme on les vit, les pratique et les connaît dans la réalité, c'est-à-dire comme dans la « vraie vie ». Que ce soit les disciplines comme le français, les sciences ou autres, l'élève y contribue comme citoyen engagé et éthique.

Le profil de sortie est un outil novateur qui offre l'occasion de jeter un regard sur le régime pédagogique afin de favoriser chez l'élève l'investigation comme on le fait dans la discipline étudiée dans le contexte de la vie courante. Ceci signifie qu'il faut allouer à l'horaire de l'élève du temps d'apprentissage axé sur l'interdisciplinarité pour qu'il puisse s'investir dans des projets d'envergure qui reflètent ses aspirations et ses intérêts.

Concrètement, le profil de sortie propose une refonte du processus enseignement-apprentissage puisque les connaissances s'acquièrent non plus par la transmission de connaissances, mais plutôt dans un agir en contexte d'apprentissage et de vie.

Les trois compétences proposées dans le profil (socioaffective, cognitive, communicative) influencent tout autant la réussite éducative de l'élève que sa construction identitaire. Par conséquent, des ressources additionnelles devront être élaborées afin d'accompagner le personnel enseignant à continuer de relever le défi. Le profil de l'élève offre des occasions d'expérimenter des façons d'agir et de vivre en français, de contribuer à sa communauté tant géographique que virtuelle, et ce, tout en développant la construction identitaire et culturelle de l'élève.

Ce profil de sortie permet de prendre des mesures concrètes afin de s'adapter aux nouvelles réalités de la société néo-brunswickoise et de la communauté acadienne. Il permet également d'harmoniser tous les efforts déployés par les districts scolaires et le ministère pour mieux répondre aux divers environnements auxquels l'élève est confronté. Cette collaboration entre tous les intervenants du milieu scolaire est par ailleurs fondamentale pour assurer la rigueur et la cohésion de la mise en œuvre du profil de sortie.

Recommandation

Le plan d'éducation de 10 ans offre une occasion exceptionnelle de mettre en œuvre le Profil de sortie de l'élève du système scolaire acadien et francophone du Nouveau-Brunswick. Ce profil doit servir de tremplin au plan de 10 ans puisqu'il oriente de façon novatrice une approche par compétences et propose, par le fait même, de remettre en question les approches traditionnelles de l'élaboration des programmes d'études, de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation. Le profil de sortie mène à repenser, réexaminer et refondre le système éducatif de la province.

Chapitre 3 : Éducation de la petite enfance

S'il y a un sujet qui, dans le cadre de nos consultations et travaux sur le plan d'éducation de 10 ans, a interpellé tous les groupes, à tous les niveaux et dans tous les secteurs, c'est bien l'importance d'intervenir et d'investir au niveau de l'éducation de la petite enfance. Le concept de « petite enfance » évoque différentes choses pour différentes personnes. Pour certains, il s'agit de la période de zéro à huit ans alors que pour d'autres, c'est la période se limitant au préscolaire. D'autres encore se font une représentation de la petite enfance qui correspond aux services de garde dans leur ensemble. À notre avis, il convient d'adopter une vision holistique du secteur qui inclut autant l'éducation de la petite enfance que les services de garde, en passant par toutes les infrastructures et ressource qui appuient l'éducation des enfants à l'extérieur du système formel (maternelle à 12^e année).

Durant la période de consultation et de mobilisation, le grand public et les partenaires communautaires ont reconnu presque à l'unanimité que le plan d'éducation de 10 ans doit permettre au gouvernement d'intervenir et d'accompagner de manière plus significative, de façon plus systémique et plus tôt dans la vie des enfants. La petite enfance, en particulier tous les services qui gravitent autour des services de garde, est souvent vue sous un angle plutôt mercantile – comme un ensemble de services que l'on cherche à rentabiliser – et non un investissement public

dans l'avenir des enfants, ni une étape cruciale du développement et de l'épanouissement linguistique culturel de nos enfants. Les citoyens sont en faveur d'un système d'éducation où le préscolaire constitue non seulement une véritable passerelle vers l'école, mais également une passerelle d'apprentissage pour les familles et les enfants du Nouveau-Brunswick.

Parallèlement à nos travaux, la Commission d'étude sur les services de garde du Nouveau-Brunswick a examiné plus en profondeur les enjeux liés à la petite enfance et ses recommandations seront conjuguées aux nôtres afin d'élaborer un plan de 10 ans qui soit le plus inclusif et détaillé possible en matière d'éducation de la petite enfance. Grâce à ces deux initiatives de consultation, le gouvernement du Nouveau-Brunswick aura une occasion unique de développer une stratégie globale qui établira un système d'éducation de la petite enfance plus robuste et accessible à tous les citoyens néo-brunswickois et outillera la communauté acadienne d'un levier essentiel à son développement. Dans un contexte de ressources limitées et de conjoncture économique difficile, les investissements en éducation de la petite enfance seront profitables pour la prospérité économique et sociale à long terme de la province. L'importance du rôle que joue la petite enfance dans la réussite scolaire et le bien-être général des enfants, autant au Nouveau-Brunswick qu'au Canada, a été validée par la recherche à maintes reprises.

Recommandation

Le plan d'éducation de 10 ans doit s'appuyer tant sur les commentaires, réflexions et recommandations issus de notre consultation de la communauté acadienne que sur les travaux plus détaillés et approfondis de la Commission d'étude sur les services de garde. L'ensemble des recommandations relatives à la petite enfance doit faire l'objet d'une attention immédiate et les principaux partenaires de l'éducation de la petite enfance doivent être invités à contribuer à l'élaboration du plan d'éducation de 10 ans.

Déjà en 2009, les toutes premières recommandations du rapport de la Commission sur l'école francophone, dont le mandat était de bâtir la meilleure école possible pour les élèves acadiens et francophones du Nouveau-Brunswick, portaient sur le secteur de la petite enfance. Les consultations menées à l'époque ont montré l'importance de la petite enfance, l'urgence d'agir dans le secteur et l'incidence du préscolaire sur le cheminement de l'enfant tout au long de sa participation au système d'éducation. Des progrès récents ont été accomplis, notamment le rapprochement des systèmes d'éducation et de garderie. De surcroît, les deux communautés linguistiques exercent désormais un plus grand contrôle sur le secteur par le déploiement des services à la petite enfance à partir des conseils d'éducation de district et par l'adoption de deux curriculums distincts, un francophone et un anglophone. Dans les pages qui suivent, nous verrons que les ressources en français demeurent toutefois insuffisantes.

Outre le développement de deux curriculums distincts pour l'éducation de la petite enfance, l'un des principaux gains a été l'intégration de la branche du « développement de la petite enfance » au ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, faisant ainsi l'envie de plusieurs autres provinces et territoires. En effet, le Nouveau-Brunswick a innové en rapprochant et en regroupant sous un même toit ces deux unités ministérielles. La recherche fondée sur les données probantes la plus récente met en évidence les avantages relatifs à l'intégration des services du continuum éducatif sous une structure « parapluie ». L'absence d'une dualité complète du système d'éducation de la petite enfance, malgré la dévolution de plusieurs services vers les conseils d'éducation de district, demeure un obstacle qui empêche les membres de la communauté acadienne et francophone de devenir de véritables maîtres d'œuvre du continuum éducatif. Nous savons que l'enfant développe ses habiletés langagières dès la naissance alors que son cerveau commence une longue période d'acquisition de codes linguistiques et de sons dans son environnement immédiat. Déterminants dans son développement, ces premiers apprentissages préparent l'enfant pour son insertion familiale, mais aussi son intégration dans la grande famille acadienne et francophone.

Recommandation

Le plan d'éducation de 10 ans doit faire en sorte que le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance poursuive ses efforts vers la pleine réalisation de la dualité linguistique en matière d'éducation de la petite enfance et que le sous-ministre responsable de chaque secteur linguistique dispose des ressources nécessaires pour le déploiement des efforts en ce sens.

Les recherches fondées sur les données probantes démontrent l'importance des cinq premières années de la vie pour le développement des capacités de l'enfant, de sa santé et de son bien-être, d'où l'intérêt grandissant pour la petite enfance de la part des gouvernements, des organismes communautaires et des instances scolaires. Les constats sont alarmants : les enfants défavorisés qui fréquentent des services de garde de qualité et qui ont accès à des ressources et des services de soutien dès un jeune âge sont moins susceptibles d'être vulnérables dans au moins une sphère de leur développement lors de leur arrivée en milieu scolaire. Vraisemblablement, l'offre d'excellents services au niveau de la petite enfance au Nouveau-Brunswick contribuera de manière significative à la réussite scolaire des enfants, en particulier de ceux issus de milieux défavorisés. Cette question revêt d'un intérêt particulier pour les partenaires de l'éducation au Nouveau-Brunswick.

Les services d'accueil et d'éducation de la petite enfance, pourvu qu'ils préparent les jeunes francophones à apprendre et qu'ils facilitent leur intégration à l'école, font désormais partie d'une vision élargie du système d'éducation. Or, le bilan que font les personnes que nous avons rencontrées au cours des six derniers mois nous permet de conclure que le développement d'un réseau intégré demeure fragile, que ce soit du côté des services destinés aux enfants de cinq ans (maternelle), aux trois et quatre ans (prématernelle) ou ceux visant les plus jeunes et leur famille. Dans bien des cas, les parents n'ont accès qu'à une gamme limitée de programmes et de services dont le financement est généralement insuffisant et la pérennité est loin d'être assurée. Les initiatives sont la plupart du temps ponctuelles et il existe d'importantes disparités dans l'offre de

programmes et services, variant considérablement selon les différentes régions du Nouveau-Brunswick, et même dans celles-ci.

Recommandation

Le plan d'éducation de 10 ans doit développer et adopter une vision globale, intégrée et équitable de la prestation de programmes et de services en matière d'éducation de la petite enfance.

Nos consultations ont aussi révélé que les leaders de l'éducation et de la petite enfance reconnaissent à l'unanimité le besoin d'une plus grande institutionnalisation des services. Des intervenants que nous avons réunis dans le but de débattre des moyens pour la mise en œuvre du plan d'éducation ont souligné le besoin d'intégrer les services à la petite enfance à l'école afin qu'ils soient accessibles au plus grand nombre possible d'enfants, gérés par les communautés et conçus en fonction des réalités propres à chaque communauté, tout en maximisant les possibilités de la continuité des services offerts aux différents paliers du système d'éducation. Les avantages immédiats et à long terme d'un service de qualité à la petite enfance sont bien documentés. Des investissements dans le secteur créent bien évidemment des emplois directs, mais de façon tout aussi importante, ils contribuent à réduire les écarts potentiels issus des inégalités socioéconomiques. Qui plus est, l'identification de troubles d'apprentissages à des stades précoces allège également les coûts financiers et sociaux d'interventions tardives qui sont beaucoup moins efficaces.

Les intervenants et les familles que nous avons rencontrés désirent avoir un meilleur accès à

une plus grande gamme de services, de même que des services de qualité égale et de qualité supérieure dans toutes les communautés. Le fusionnement du ministère de l'Éducation et des services à la petite enfance (qui relevaient du ministère du Développement social) en 2010 est accueilli très favorablement de part et d'autre. À vrai dire, plusieurs intervenants espèrent voir une telle réforme se reproduire dans toutes les provinces canadiennes. La création du ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance a été une étape charnière dans la mesure où elle concrétisait l'élargissement du continuum éducatif et nous osons croire que le plan de 10 ans poursuivra dans cette voie et continuera à intégrer davantage les programmes et services d'éducation de la petite enfance.

Les thèmes de la stratégie décennale pour la petite enfance 2008-2018⁴, adoptée par le gouvernement du Nouveau-Brunswick, demeurent à la fois importants et pertinents pour plusieurs intervenants ayant participé au processus de consultation⁵. Pour cette raison, les objectifs et les valeurs qu'on y retrouve méritent d'être cités ici :

Valeurs

- Les enfants méritent le meilleur départ possible. Étant naturellement portés à explorer et à apprendre, ils continueront de le faire tout au long de leur vie avec l'appui et l'encouragement de leur famille et de leur milieu;

4 *Être prêt pour la réussite : stratégie décennale pour la petite enfance au Nouveau-Brunswick*, Fredericton, Gouvernement du Nouveau-Brunswick, 2008.

5 En 2012, il y a eu aussi *Les enfants d'abord : positionnement de la petite enfance pour l'avenir!*, Fredericton, Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance, 2012.

- Les parents sont les premiers éducateurs et la force de soutien de l'adaptation initiale de l'enfant à l'école, puis de sa réussite ultérieure à l'école et dans la vie. Une relation parent-enfant affectueuse, positive et étroite est essentielle au sentiment de sécurité et au bien-être émotionnel de l'enfant, ainsi qu'à sa capacité de s'épanouir à tous les niveaux;
- Une bonne adaptation de l'enfant à l'école ne se résume pas aux quelques premiers mois de la maternelle, mais s'opère au fil d'une suite de petit succès. La capacité d'un enfant à réussir une transition en douceur à l'école et à poursuivre son adaptation au cours des années ultérieures repose en grande partie sur son bien-être sur le plan social et affectif, qui fournit l'assise du sain développement de l'enfant dans les autres domaines. Un enfant heureux et sûr de soi a plus de chances d'avoir la capacité d'acquérir des bases langagières solides et d'apprendre tôt à lire, à écrire et à communiquer;
- Les enfants sont élevés au sein d'une famille, mais ils grandissent dans des quartiers et des collectivités. Tous ces milieux jouent un rôle important dans le développement sain et le bien-être global des enfants.

Cette vision de la stratégie demeure actuelle et pertinente : le Nouveau-Brunswick aspire au meilleur réseau de programmes et de services de soutien intégrés, de haute qualité, pour les jeunes enfants au pays. Les objectifs de la stratégie s'articulent autour des constats suivants :

- Tous les jeunes enfants sont heureux, en santé, curieux et prêts à réussir à l'école et dans la vie;

- Les parents peuvent travailler ou étudier, sachant que leurs enfants sont bien encadrés dans des milieux stimulants;
- Les collectivités sont mobilisées dans la mise en œuvre des stratégies et des initiatives locales pour répondre aux besoins de leurs familles et de leurs jeunes enfants.

Des fondements rigoureux issus de la PALC (2014)

La PALC, plus que tout autre document, traduit fidèlement les enjeux exprimés lors du processus de mobilisation et le diagnostic global qu'elle pose a été appuyé par les intervenants que nous avons rencontrés. À vrai dire, la PALC constitue un excellent point de départ pour l'élaboration du plan d'éducation de 10 ans.⁶ La petite enfance, l'un des quatre axes d'intervention de la PALC, est vue comme un projet collectif pour la communauté acadienne et francophone du Nouveau-Brunswick. Bien que les défis auxquels sont confrontés les enfants et les parents soient généralement individuels, leur réalité est typiquement celle des autres. Pour la communauté acadienne et francophone, l'essentiel est de pouvoir accéder aux services de la petite enfance au sein de leur communauté et de leur école dans la langue maternelle, dans un environnement où leurs besoins linguistiques et culturels sont reconnus.

Les stratégies et pistes d'action articulées dans la PALC peuvent tout à fait être généralisées pour s'appliquer à l'ensemble du Nouveau-Brunswick, toutes langues confondues, en apportant des nuances à l'égard de l'identité et la langue pour la

⁶ *La politique d'aménagement linguistique et culturel du Nouveau-Brunswick : un projet de société pour l'éducation en langue française*, Fredericton, Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance, 2014. Pour l'axe Petite enfance, voir p. 99-118.

minorité francophone. Cela témoigne de la rigueur et de la base scientifique sur lesquelles s'appuie le document. D'après la PALC, le développement de l'éducation de la petite enfance favorise le développement global de l'enfant de zéro à huit ans par la mise en place d'un réseau intégré de services qui s'appuie sur des partenariats et un leadership partagé par les institutions publiques et privées, les familles et l'ensemble de la communauté, et donne accès à l'enfant et à ses parents à des services en français, répondant à l'ensemble de leurs besoins, livrés de manière cohérente et intégrée par des personnes qualifiées, conscientisées et formées à la spécificité de l'intervention auprès de la petite enfance. Pour la communauté acadienne et francophone, il faut tenir compte de certaines considérations particulières étant donné que le développement global de l'enfant se précise par une forte construction identitaire et la maîtrise de la langue française.

Le mandat que s'est donné la communauté acadienne et francophone en matière de petite enfance, dans le cadre de la PALC, repose sur les meilleures pratiques et les données probantes⁷ :

Le système éducatif acadien et francophone du Nouveau-Brunswick reconnaît :

- l'importance cruciale de la période de la petite enfance pour l'acquisition de la langue, l'établissement des fondements identitaires et le développement global de la personne;
- le rôle fondamental des parents dans le développement et l'éducation de leur enfant en partenariat avec les intervenantes et

⁷ PALC, p.100.

intervenants des différents secteurs de la communauté;

- l'importance des services de qualité en français adaptés à l'ensemble des besoins des enfants de zéro à huit ans et de leurs parents, tant en milieu rural qu'urbain;
- l'importance d'une formation initiale et continue de qualité, en français, incluant la conscientisation de toutes les personnes qui œuvrent auprès des enfants et de leurs parents quant à leur rôle de passeurs culturels.

Pour cela, il veille :

- à offrir un accès à un réseau intégré de services en français;
- au recrutement, à l'accueil et à l'accompagnement des parents;
- à offrir une programmation et des interventions de qualité en français.

La PALC est l'aboutissement d'un travail colossal de recherche et de réflexion qui s'est échelonné sur plusieurs années et autour duquel se sont mobilisées toutes les parties prenantes du secteur de l'éducation et des services de la petite enfance du Nouveau-Brunswick francophone. D'une grande rigueur scientifique, l'axe Petite enfance de la PALC reflète de manière fidèle les enjeux et les préoccupations qui ont été exprimés dans le cadre de notre propre consultation. Même si la PALC se concentre davantage sur les dimensions linguistiques et identitaires de la petite enfance, les résultats globaux qu'elle vise, notamment en lien avec les objectifs d'apprentissage, le rôle des parents et l'accès aux services, sont universels et peuvent s'appliquer à l'éducation de la petite enfance de manière plus générale. À la lumière de tout ce qui précède, nous estimons qu'il est inutile de

réinventer la roue. Pour cette raison, et par respect pour tout le travail qui a déjà été accompli, il y a à peine quelques années par l'équipe responsable de l'élaboration de la PALC, nous avons choisi de reproduire textuellement des sections entières du rapport final de la PALC dans les pages qui suivent. Nous ne saurions faire un bilan plus juste ou représentatif.

Fondements théoriques de l'éducation de la petite enfance⁸

Selon la recherche (Friendly, 2000; Willms, 2002; McCain, Mustard et McCuaig, 2011), une politique publique sur la petite enfance peut être déterminante pour réduire l'écart développemental qui s'installe souvent dès la petite enfance. Cet écart met à risque non seulement le développement de l'enfant, mais entraîne également des coûts importants pour la société, tant sur le plan économique que sur le plan social. Dans le Nouveau-Brunswick francophone, où un pourcentage important d'adultes ne possède pas un niveau d'alphabétisation acceptable, il devient encore plus important d'avoir une politique qui cherche à réduire l'écart développemental dès les premières années de vie de l'enfant.

Les recherches (McCain et Mustard, 1999; Landry et Rousselle, 2003) démontrent également que les politiques publiques les plus efficaces en petite enfance sont celles qui prennent en compte le développement global de l'enfant. Une meilleure connaissance de ce développement permet le recours, selon le besoin, à des pratiques éducatives, des services et des soins apportés aux enfants. Ceci conduit également à une offre soutenue de services d'appui aux parents, ainsi qu'à une meilleure implication de la communauté dans

son ensemble. De plus, dans un contexte francophone minoritaire, une telle politique doit porter une attention particulière à la transmission de la langue et de l'appropriation de la culture d'expression française, tout en demeurant sensible et respectueuse des différentes cultures pouvant être vécues au sein des familles (Premières Nations, personnes immigrantes, etc.). En effet, la qualité des services offerts est d'autant plus importante qu'elle doit favoriser le développement de l'identité culturelle et appuyer les parents, le personnel professionnel de la petite enfance et la communauté dans leur rôle de passeurs culturels. L'axe de la petite enfance de la politique a été élaboré en fonction de ces éléments tout en offrant aux intervenantes et intervenants, aux décisionnaires, aux éducatrices et éducateurs ainsi qu'aux parents, une réflexion approfondie sur les actions à privilégier.

Vers une compréhension commune de l'éducation à la petite enfance⁹

Comme le préconise l'UNESCO, la province du Nouveau-Brunswick définit la petite enfance comme la période s'étendant de la naissance à l'âge de huit ans. Cette nouvelle approche est adoptée par de nombreux pays qui reconnaissent également qu'une approche combinant santé, nutrition, soins et éducation est plus efficace pour améliorer le bien-être et le développement de l'enfant que les approches qui se limitent à un seul aspect. Cela permet de mieux respecter ses besoins tout en facilitant la mise en place d'un réseau intégré de services, de soins et d'éducation, ainsi qu'une meilleure cohésion dans la livraison des services. Il en découle un meilleur partage des stratégies d'intervention ainsi que des transitions plus harmonieuses lorsque l'enfant passe du milieu familial

aux services de garde, et ensuite au milieu scolaire. En d'autres mots, cette approche préconise le partage d'information nécessaire, un accès aux services conviviaux pour les parents tout en favorisant la complémentarité des services et des programmes.

Par ailleurs, la livraison de services à l'intérieur d'un réseau intégré facilite l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers. Selon cette définition de la petite enfance, les services spécialisés offerts au cours de cette période de vie se prolongent jusqu'à l'âge de huit ans. Traditionnellement, plusieurs services offerts aux enfants (par exemple des services spécialisés en autisme ou en orthophonie) ou des services d'accompagnement des parents prenaient fin ou étaient diminués dès l'entrée dans le système scolaire. En prolongeant la période de la petite enfance jusqu'à l'âge de huit ans, on s'assure d'offrir une continuité de services, augmentant ainsi les chances de réussite éducative de chaque enfant.

L'adoption de cette définition implique un changement de paradigme qui conduira les intervenantes et intervenants, et les éducatrices et éducateurs du milieu à travailler autrement. Il s'agira de mettre en place des partenariats, un réseau intégré de services, ainsi qu'une continuité pédagogique entre les programmes de différents niveaux qui sera plus respectueuse du développement global et des besoins spécifiques des enfants. De plus, l'adoption de cette définition implique des changements à l'intérieur du système scolaire même, soit de la maternelle à la 3^e année, où les approches pédagogiques préconisées devront être arrimées au développement de l'enfant, et où une plus grande collaboration avec les agences externes (milieux de garde, services spécialisés, etc.) ainsi qu'avec les parents viendra assurer le meilleur départ possible pour l'enfant.

8 PALC, p. 102.

9 PALC, p. 102-103.

Toujours d'après l'UNESCO (2000), l'intégration des soins à la petite enfance, avec l'éducation, confère plusieurs avantages aux enfants, aux parents, aux intervenantes et intervenants, et aux éducatrices et éducateurs en plus de permettre une gestion plus efficace du système. Au Nouveau-Brunswick, cette intégration est déjà en place au sein du ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance. Les stratégies de l'axe de la petite enfance viennent préciser comment aller au-delà de cette intégration physique, jusqu'à l'harmonisation des pratiques sur le terrain.

Miser sur l'acquisition de la langue française et sur le développement de l'identité à la petite enfance¹⁰

Le développement du cerveau s'effectue dès les premières années de vie. Si ce développement est influencé par les interactions de l'enfant avec la nature et les personnes qui l'entourent, il y a aussi l'influence de toute une communauté. Les différents contextes sociaux et culturels, comprenant la qualité des stimulations, la disponibilité des ressources et les façons d'interagir au sein des communautés, exercent une influence sur le développement de chaque enfant (National Scientific Council on the Developing Child, 2005; Greenspan et Shanker, 2004). L'ensemble de ces influences devient donc un tout dont il faut tenir compte de façon consciente, en parallèle avec les connaissances sur le développement du cerveau de l'enfant. Dans un contexte minoritaire, où l'enfant est surtout exposé à la langue et à la culture de la majorité, il faut s'assurer que dès la naissance, les interactions de l'enfant se déroulent en français le plus souvent possible pour qu'il ou elle acquière les habiletés langagières nécessaires à son développement et pour qu'il ou elle évolue

dans la communauté acadienne et francophone. On doit ainsi prêter une attention particulière aux personnes qui interagissent directement avec l'enfant (p. ex. membres de sa famille, éducatrice et éducateur, intervenantes et intervenants). À ce titre, les parents se doivent de recevoir l'appui dont ils ont besoin pour être en mesure de jouer pleinement leur rôle de passeurs culturels, car il est reconnu que le lien qui s'établit entre l'enfant et ses parents contribue à former son identité culturelle.

Ainsi, il s'avère essentiel que les soins, les services et l'éducation effectués directement auprès de l'enfant ou de ses parents, soient accessibles en français pendant la période de la petite enfance. Les recherches (Boysson-Bardies et Hallé, 2004; Papalia, Olds et Fellman, 2009) concernant le développement langagier démontrent que c'est avant l'âge d'un an que les zones du cerveau commencent à se différencier et à se spécialiser en fonction des sons et de la langue auxquels est exposé le nourrisson. On sait maintenant que la période critique pour l'apprentissage de la langue s'étend du sixième mois de grossesse jusqu'à l'âge de 3 ans et que le langage oral est la plus importante porte d'entrée pour les apprentissages. Conséquemment, le *Cadre d'orientation pédagogique de la maternelle* (2011) indique que :

« [L]e développement du langage oral et écrit est reconnu dans la littérature comme étant l'un des plus grands indicateurs de réussite pour l'enfant de la maternelle » (p. 23).

La recherche (Landry, 2003) démontre également qu'en milieu minoritaire, l'apprentissage de la langue et la familiarisation avec la culture méritent une attention particulière afin de favoriser le développement d'un sentiment d'appartenance à

la communauté acadienne et francophone. Corbin et Buchanan (2005) soulignent l'importance d'avoir un service éducatif francophone dès la petite enfance, service qu'ils identifient comme étant le balancier compensatoire nécessaire puisque la société environnante ne peut offrir aux enfants de la minorité un environnement linguistique pouvant leur assurer un développement linguistique et culturel adéquat. Dans le même ordre d'idées, Gilbert et Thériault (2004) soulèvent que :

« [d]es services à la petite enfance en français [...] permettraient à l'enfant de développer ses capacités en français à un moment crucial de sa vie. Celui-ci acquerra les connaissances linguistiques nécessaires pour débiter [sic] avec confiance à l'école en français, tout en se familiarisant avec la culture française. Le fait qu'il y socialise en français contribuera par ailleurs à son appartenance à la communauté » (p. 164).

Au Nouveau-Brunswick, bien des parents ayants droit ainsi que plusieurs nouveaux arrivants ne choisissent pas les soins, les services et l'éducation de langue française, parce qu'ils ne connaissent pas leurs droits par rapport à ces derniers ou parce qu'ils ne sont pas sensibilisés à l'importance de la transmission de la langue et de l'appropriation de la culture pour la vitalité de la communauté acadienne et francophone, ainsi que pour le développement global et la construction identitaire de leur enfant. De plus, le parent anglophone d'un couple exogame et les nouveaux arrivants peuvent percevoir qu'il sera difficile de trouver leur place dans l'éducation en français de leur enfant. S'il s'avère essentiel d'accompagner tous les parents, une attention particulière doit être portée aux parents nouveaux arrivants ainsi qu'aux parents de couple exogame.

¹⁰ PALC, p. 103-104.

Dans ce contexte propre au milieu francophone minoritaire, les éducatrices et éducateurs et les personnes intervenant auprès de la petite enfance doivent être conscientisés et formés au rôle qu'ils ont à remplir pour assurer l'acquisition de la langue française, de la construction de l'identité et du développement global des enfants qu'ils côtoient dans le cadre de leurs fonctions. Pour ce faire, ces professionnelles et professionnels agissent directement auprès des enfants ou s'assurent que les parents bénéficient des services nécessaires pour jouer pleinement leur rôle de premiers éducateurs et de passeurs culturels auprès de leur enfant.

Les communautés, quant à elles, doivent être sensibilisées à l'impact qu'elles ont sur la construction identitaire des enfants et le développement de leur sentiment d'appartenance à un milieu plus large que leur famille. Ainsi, lorsqu'elles agissent sur le paysage linguistique de leur territoire et offrent des occasions signifiantes de découvertes et d'expressions variées de la culture acadienne et francophone, elles renforcent les capacités des familles et du milieu de la petite enfance à répondre aux besoins des enfants et à contribuer à leur développement harmonieux dans un environnement francophone minoritaire.

Recommandation

Le plan d'éducation de 10 ans doit faire en sorte que les enfants de zéro à huit ans et leurs parents bénéficient d'un accès à des services de qualité en français qui satisfont à l'ensemble de leurs besoins et qui sont basés sur le développement global de l'enfant et de services efficaces et continus livrés à l'intérieur d'un réseau intégré, et ce dès la périnatalité.

Un réseau intégré de services¹¹

La PALC relate de manière très juste le bien-fondé d'un réseau intégré de services à la petite enfance et plusieurs intervenants qui ont participé à notre démarche ont réitéré le besoin d'un tel réseau intégré. Plusieurs initiatives novatrices et prometteuses existent au Nouveau-Brunswick, mais en l'absence d'une coordination systématique et efficace, elles ont tendance à manquer de cohésion et leur potentiel n'est pas pleinement réalisé. La PALC en fait un excellent diagnostic : Il importe que les enfants de zéro à huit ans bénéficient du meilleur départ possible et développent les compétences nécessaires pour favoriser leur réussite éducative. Un réseau intégré de services, tant de soin que d'éducation, permet une approche globale du développement de l'enfant. Ceci est possible grâce à des collaborations et des partages d'information entre les secteurs de l'éducation et de la santé, de même que les secteurs sociaux et communautaires. Un tel réseau permet la création d'un système plus efficace, centré sur les besoins des enfants et de leurs parents. Le fondement d'un réseau intégré repose sur le principe que chaque service à la petite enfance est interdépendant et complémentaire des autres services et que le réseautage est essentiel pour favoriser le développement global de l'enfant. Que ce soit en milieu rural ou urbain, le réseau facilite la mise en place d'un point d'entrée unique qui simplifie l'accès à l'information et aux ressources dont les parents ont besoin. Les facteurs de succès de ce réseau intégré sont la capacité de répondre de façon cohérente aux besoins des enfants et de leurs parents dès la périnatalité, la capacité des partenaires de travailler en collaboration et la qualité des services offerts. Il s'avère également essentiel pour les partenaires d'accorder une attention particulière aux besoins spécifiques des familles défavorisées,

11 PALC, p. 106

puisque la recherche démontre des liens entre le niveau socioéconomique et la réussite éducative.

Pour les enfants ayant des besoins particuliers, l'efficacité du réseau intégré de services dépend en partie du dépistage précoce. Ces enfants peuvent être vulnérables au sens où ils peuvent avoir des difficultés à répondre aux exigences sociales et affectives des milieux de garde ou de l'école. (Lareau, 2003; Lero, Irwin et Darisi, 2006). Un système de dépistage précoce, prompt et précis, effectué par des équipes multidisciplinaires et intersectorielles permettra de définir les interventions appropriées et nécessaires tout en évitant le dédoublement de services. Ce système de dépistage doit également assurer l'accès à l'ensemble des services en français, et ceci sans temps d'attente. En établissant un dossier unique pour chaque enfant, quels que soient le nombre et le type de services qu'il ou elle reçoit, des transitions harmonieuses sont favorisées dans toutes les étapes du parcours éducatif de l'enfant. Alors que le système de dépistage précoce et que les interventions qui s'ensuivent sont importantes pour tous les enfants, un réseau intégré de services est essentiel pour assurer aux enfants à besoins spéciaux, l'accès à toutes les ressources en français sans temps d'attente de même qu'un suivi après leur entrée dans le système scolaire. Peu importe la nature des besoins, que ce soit des difficultés de langage, des difficultés émotionnelles, des besoins physiques, des besoins générés par la douance ou tout autre besoin spécial, un réseau intégré de services efficace offrira un service adéquat pour soutenir le développement global de chaque enfant.

Pour arriver à une livraison efficace des services visés, il est nécessaire que les différents partenaires adhèrent à une vision ainsi qu'à une compréhension commune du concept de réseau intégré.

Chaque partenaire doit adopter des valeurs telles que la collaboration et l'interdépendance. De plus, chaque partenaire doit redéfinir ses frontières organisationnelles pour les élargir, ainsi que redéfinir les tâches du personnel professionnel en fonction de la collaboration attendue à l'intérieur d'un réseau intégré de services livrés en français. Il en résulte une utilisation optimale des ressources financières, humaines et physiques.

Recommandation

Conformément à la *Politique d'aménagement linguistique et culturel (PALC)*, le plan d'éducation de 10 ans doit établir et maintenir des collaborations et des partenariats entre les institutions publiques et privées, les parents et la communauté qui assurent a) l'interdépendance et la complémentarité des services à la petite enfance, accessibles tant en milieu rural qu'urbain à partir d'un point d'entrée unique; b) la coordination d'un système de dépistage précoce; c) le partage d'informations et la création d'un dossier unique pour chaque enfant, quels que soient le nombre et le type de services reçus; et d) des transitions harmonieuses grâce à la continuité dans la livraison de services de qualité en français dans toutes les étapes du parcours éducatif de l'enfant de zéro à huit ans.

Recommandation

Le plan d'éducation de 10 ans doit inciter les parents à inscrire leur enfant, dès la naissance, au district scolaire de leur choix, permettant à la famille et à l'enfant de recevoir les services prévus dans les diverses étapes du continuum éducatif.

Recrutement, accueil et accompagnement des parents¹²

C'est à la maison, premier contexte social dans lequel baigne l'enfant avant même sa naissance, que se créent et se perpétuent les attitudes, les comportements et les traditions qui façonnent le développement global de l'enfant, dont le développement de son identité. Pour que les parents puissent assumer pleinement leur rôle, il est nécessaire d'offrir un accueil et un accompagnement adaptés à leurs besoins particuliers tout en tenant compte de la diversité des contextes familiaux (familles nucléaires, monoparentalité, homoparentalité, familles recomposées), de leur situation socioéconomique, mais aussi de leur langue parlée (couples endogames francophones, exogames francophone-anglophone/allophone) (Landry, 2010). La situation des parents nouveaux arrivants doit aussi être prise en compte.

Recommandation

Conformément à la *Politique d'aménagement linguistique et culturel (PALC)*, le plan d'éducation de 10 ans doit accompagner les parents d'enfants de zéro à huit ans, premiers éducateurs de leur enfant, afin qu'ils bénéficient d'appui, d'accompagnement, de ressources de qualité et d'informations concernant leurs droits qui leur permettent de a) choisir les soins, les services et l'éducation dès la périnatalité; b) participer pleinement à l'éducation de leur enfant; c) contribuer au développement global de leur enfant; d) jouer pleinement leur rôle de passeurs culturels; et e) renforcer leur sentiment d'appartenance à la communauté acadienne et francophone.

¹² PALC, p. 109 et 111-112.

Ainsi, toutes les structures et les outils qui existent et seront développés doivent partager le même but ultime, soit d'être une source d'appui pour les parents. Même si la notion d'accueil et d'accompagnement comprend différents volets, selon les besoins spécifiques de l'enfant ou des parents, le fil conducteur est le développement global et sain de l'enfant.

Un accueil et un accompagnement de grande qualité, ancrés dans une véritable collaboration entre les différents prestataires de services, les parents, l'école et la communauté, sont les moyens par excellence pour favoriser de premières expériences positives pour l'enfant, que ce soit en milieu familial, de garde ou scolaire. Ces premières expériences sont souvent déterminantes pour l'épanouissement global, linguistique et culturel de l'enfant.

La première étape de la stratégie accueil et accompagnement est le développement d'une culture axée sur le parent auprès des différents intervenants et intervenantes, éducateurs et éducatrices du secteur de la petite enfance. Pour ce faire, il faut les sensibiliser au rôle crucial du parent dans le développement global de son enfant en s'appuyant sur la recherche et les pratiques éprouvées. Forts de la reconnaissance de l'expertise et des compétences des parents, les différents intervenants et intervenantes, éducateurs et éducatrices doivent par la suite accompagner les parents dans leur rôle de premiers éducateurs et de passeurs culturels.

Certains parents nécessitent un accueil et un accompagnement plus ciblés, et il est essentiel que les structures et les outils puissent les identifier et répondre à ces particularités. On doit tenir compte

des parents qui manquent de confiance en leurs habiletés parentales, de ceux qui souffrent d'insécurité linguistique, du parent anglophone d'un couple exogame, du parent monoparental, des parents nouvellement arrivés d'un autre pays, des parents vivant sous le seuil de la pauvreté, ainsi que des parents devant composer avec les besoins particuliers de leur enfant. Les structures d'accueil et d'accompagnement doivent personnaliser les services et adapter les outils selon la réalité des enfants et de leurs parents. Lorsque ces derniers reçoivent l'appui adéquat et vivent des expériences positives, ils peuvent jouer pleinement leur rôle et promouvoir la langue et la culture d'expression française dans leurs pratiques familiales.

Dans toute structure d'accueil et d'accompagnement des parents, il faut veiller à la sensibilisation aux droits des parents en lien avec la langue et la culture et faire une place au parent anglophone d'un couple exogame dans le développement linguistique et culturel de son enfant. Pour les parents nouvellement arrivés au Canada, qui peuvent ou non comprendre la langue française, il importe non seulement de les informer des services disponibles en français, mais aussi d'assurer un partenariat entre les prestataires de services à la petite enfance et les organismes d'accueil des personnes immigrantes. Même s'il existe des organismes d'accueil consacrés aux personnes immigrantes, il est important que les diverses personnes œuvrant dans le secteur de la petite enfance soient également accueillantes par rapport aux enfants et aux familles immigrantes, reconnaissant et respectant des croyances ou des valeurs pouvant être différentes. Les enfants prennent conscience de l'importance de leur identité lorsqu'ils grandissent dans des communautés favorisant des attitudes, des croyances et des valeurs équitables

et démocratiques (Bennett, 2004). Il est également essentiel que l'accueil des familles des Premières Nations qui choisissent les services en français soit imprégné de reconnaissance, de respect et d'ouverture par rapport à des attitudes, des croyances et des valeurs traditionnelles qui pourraient être différentes de celles des intervenantes et intervenants.

Dans le même ordre d'idées, il est bénéfique pour les enfants, et ce, dès la petite enfance, d'évoluer dans des milieux éducatifs où ils apprennent à vivre en harmonie avec des enfants qui parlent une autre langue ou dont l'apparence est différente de la leur (McCain et Mustard, 1999; Shonkoff et Phillips, 2000). Les structures d'accueil et d'accompagnement de la petite enfance doivent développer des stratégies visant le respect et l'ouverture par rapport à la diversité des origines linguistiques, culturelles, ethniques et religieuses des familles qu'elles servent, créant ainsi un environnement inclusif tout en favorisant le rayonnement de la langue et de la culture d'expression française.

Une attention particulière doit être apportée aux parents à faible revenu, afin d'assurer que des défis socioéconomiques ou d'autres défis ne les empêchent de bénéficier pleinement de structures d'accueil et d'accompagnement répondant à leurs besoins. Souvent, la situation financière difficile d'un parent peut s'avérer un frein à sa participation aux diverses activités proposées par les milieux de la petite enfance et l'école. Ce retrait peut être nuisible à l'atteinte de résultats équitables pour tous les enfants (Bernhard, Freire et Mulligan, 2004; Lareau et Weininger, 2007). Par ailleurs, ces structures ainsi que tout outil d'accueil et d'accompagnement doivent être accessibles à tous les parents

et à tous les enfants, tant en milieu rural qu'en milieu urbain.

Recommandation

Conformément à la *Politique d'aménagement linguistique et culturel (PALC)*, le plan d'éducation de 10 ans doit mettre en place des structures et développer des outils d'accueil et d'accompagnement destinés aux parents afin qu'ils puissent assumer pleinement leur rôle de premiers éducateurs de leur enfant, incluant celui de passeurs culturels.

Ressources humaines et formation des intervenants¹³

Si, comme société, nous reconnaissons la période de la petite enfance comme étant la période cruciale du développement global de l'enfant, nous devons de valoriser la profession de tous ceux et celles qui contribuent au développement et à l'éducation des jeunes enfants ainsi qu'à l'accueil et à l'accompagnement continu des parents.

Il est donc nécessaire de faire la promotion des professions dans le domaine de la petite enfance en expliquant aux communautés et aux décideurs les enjeux linguistiques, culturels, sociétaux et économiques en lien avec une approche holistique du développement des enfants, dès la périnatalité. En parallèle avec cette prise de conscience, il faut également développer des stratégies de recrutement de personnel tout en élargissant les places disponibles pour la formation initiale, en collaboration avec les institutions postsecondaires francophones concernées. Ces stratégies de recrutement doivent indiquer les compétences et

¹³ PALC, p. 116

les savoir-faire spécifiques aux différents domaines de services à la petite enfance. Par exemple, une stratégie de recrutement pour les éducatrices et les éducateurs en milieu de garde ne soulignera pas les mêmes compétences qu'une stratégie de recrutement pour les travailleuses et travailleurs sociaux, même si toutes les stratégies doivent mettre l'accent sur leur rôle de passeurs culturels, ainsi que leur rôle dans un milieu qui se veut inclusif.

Recommandation

Conformément à la *Politique d'aménagement linguistique et culturel (PALC)*, le plan d'éducation de 10 ans doit prendre des mesures afin de valoriser des professions d'éducation et d'intervention en petite enfance et appuyer le recrutement et la rétention de personnel professionnel capable d'intervenir en français auprès des enfants de zéro à huit ans.

Viabilité et accessibilité des services de garde

Nous n'avons pas analysé en profondeur les enjeux et défis liés aux propriétaires/exploitants de services de garde et leurs liens avec les programmes et les fonds provinciaux sachant que parallèlement à nos travaux, la Commission d'étude sur les services de garde au Nouveau-Brunswick en avait le mandat explicite. Il est cependant clair que le plan d'éducation de 10 ans doit se pencher sur cette livraison particulière de services et explorer toutes les formules pour établir le meilleur système possible. Les propriétaires veulent d'une part une plus grande stabilité financière et, d'autre part, une vision commune et à long terme en matière

de services de garde au Nouveau-Brunswick. Plusieurs parents ont exprimé le désir d'avoir des programmes de qualité, abordables et accessibles. Nous laissons la Commission d'étude approfondir ces problématiques, et surtout prescrire les solutions.

Des politiques harmonisées entre le fédéral et le gouvernement du Nouveau-Brunswick

À l'échelle canadienne, l'Institut de recherche en éducation de l'Université de Toronto produit un rapport annuel sur l'état de l'éducation de la petite enfance au Canada. Il constate que les politiques fédérales d'appui aux parents ainsi que le financement offert par l'entremise de subventions provinciales ont un impact qui n'est pas négligeable, mais que le tout manque de cohérence. L'élaboration d'une vision commune qui s'insère dans une politique globale d'appui à la petite enfance reste hors de portée en ce moment. Bien que l'éducation et la garde des enfants soient des responsabilités qui relèvent surtout des provinces, le gouvernement fédéral a toujours intervenu dans ces domaines. La probabilité d'une politique nationale demeure incertaine, mais les propos du nouveau gouvernement du Canada nous incitent à sentir un certain vent d'optimisme quant à la possibilité de voir des investissements permettant aux provinces d'intervenir de façon plus significative dans le secteur de la petite enfance. En ce qui concerne le secteur francophone, la *Feuille de route pour les langues officielles du Canada*, et d'autres initiatives à l'intention des communautés de langue officielle en situation minoritaire, pourraient constituer des leviers efficaces pour accroître le financement et améliorer les services en matière de petite enfance.

Recommandation

Le plan d'éducation de 10 ans doit viser des collaborations immédiates avec le gouvernement du Canada, qui montre des signes de vouloir s'engager dans le développement du secteur de la petite enfance. À titre de seule province officiellement bilingue, le gouvernement du Nouveau-Brunswick doit proposer la création de projets pilotes pour la petite enfance axés sur l'accessibilité aux services, la formation des ressources humaines et la qualité des programmes.

Recommandation

Le plan d'éducation de 10 ans doit exhorter le gouvernement du Nouveau-Brunswick à établir un partenariat avec le gouvernement du Canada et le ministère du Patrimoine canadien afin que la petite enfance soit incluse dans la prochaine Feuille de route pour les langues officielles, qui sera renouvelée en 2017.

Gouvernance

Dans un autre ordre d'idées, l'Institut de recherche en éducation de l'Université de Toronto décrit les éléments clés de l'OCDE qui, en 2006, a compilé une méta-étude en matière de développement et de soins à la petite enfance dans 20 pays sur une période de huit ans. Les principaux défis identifiés dans l'ensemble des pays sont les suivants¹⁴ :

¹⁴ OCDE, *Petite enfance, grands défis II : Éducation et structures d'accueil*, Paris, 2006.

- La couverture est limitée;
- Certaines familles ne reçoivent pas les services auxquels elles ont droit;
- L'emplacement des services et le fait qu'ils soient peu abordables représentent des obstacles;
- Les heures d'ouverture des services et les horaires de travail des parents ne concordent pas souvent;
- Les familles ayant divers besoins éprouvent de la difficulté à coordonner tous les services;
- Les familles perdent des services nécessaires lorsque les enfants vieillissent ou que leurs conditions changent.

Les prestataires de services sont également mis à l'épreuve :

- Il n'existe aucun contact continu avec les familles pendant les premières années de vie de leurs enfants;
- Des mandats et des critères de financement non flexibles empêchent les prestataires de services d'offrir du soutien cohérent;
- Les services sont financés selon le rendement et non selon les résultats, ce qui rend difficile la personnalisation des services selon les besoins et les situations des familles;
- Les services sont généralement axés sur le traitement plutôt que sur la prévention ou la promotion d'un développement sain.

Plusieurs de ces constats font écho aux enjeux qui ont été soulevés ici même au Nouveau-Brunswick. Ce sont certes des enjeux que nos collègues de la Commission d'étude sur les services de garde devront considérer et dont le plan d'éducation de 10 ans devra tenir compte. Malgré le fusionnement du ministère de l'Éducation et de la branche du

Développement de la petite enfance, les programmes destinés aux enfants demeurent fragmentés, diminuant ainsi leur impact. De plus, il reste à clarifier les questions de gestion et d'imputabilité entre les bureaux centraux de Fredericton et les employés en poste dans les Conseils d'éducation de district.

Le retour sur l'investissement

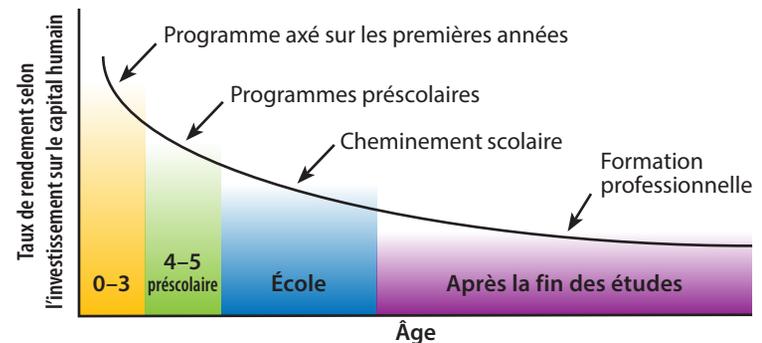
Les données probantes de la recherche sont présentées ailleurs¹⁵ et nous ne les reprendrons pas toutes ici. Quel que soit l'angle sous lequel la question est abordée en ce qui a trait aux communautés francophones ou anglophones, on arrive au même constat : le besoin d'une plus grande institutionnalisation, d'une meilleure intégration et d'un soutien accru pour les services de la petite enfance. Après tout, le développement de ce secteur apporte des avantages économiques et sociaux à la province du Nouveau-Brunswick.

Les arguments de Craig Alexander, vice-président à l'analyse économique à l'Institut C.D. Howe, et de Pierre Fortin, économiste à l'UQAM, dans leur analyse de la valeur « économique » de l'investissement en petite enfance, sont particulièrement frappants. Nous savons que

l'intervention précoce permet d'améliorer et de corriger des obstacles à l'apprentissage et que cette intervention coûte moins cher aux contribuables lorsqu'elle est précoce. La recherche de ces deux économistes démontre qu'à long terme, ces futurs citoyens auront besoin de moins de ressources publiques au cours de leur vie. Les avantages se mesurent donc à long terme.

Les économistes avancent également un argument basé sur l'équité puisque les ressources des parents ne sont pas égales avant l'entrée de leur enfant dans le système scolaire public à 5 ans. Ainsi, la disparité entre les ressources des familles plus aisées et celles des familles moins nanties peut être grande, et l'écart tend à se creuser au cours de ces 5 premières années du préscolaire. Pourtant, un système de garde accessible et universel per-

Taux de rendement selon l'investissement sur le capital humain à différents âges : Rendement selon les dollars supplémentaires investis à différents âges

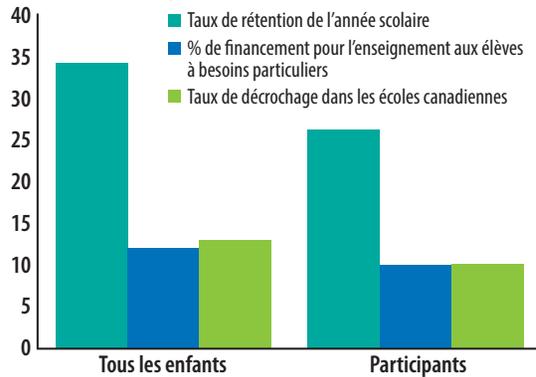


¹⁵ McCuaig, K., et Dhuey, E. *Child Care in New Brunswick: The social and economic impacts*, Toronto, Atkinson Centre for Society and Child Development, OISE/Université de Toronto, novembre 2015. Cette étude commandée dans le cadre des travaux de la Commission d'étude sur les services de garde dresse un portrait exhaustif de la viabilité du secteur, notamment les coûts et bénéfices des services de garde au Nouveau-Brunswick.

mettrait aux parents de demeurer sur le marché du travail et de contribuer au développement économique. Les auteurs illustrent clairement que le retour sur l'investissement est positif. Pendant que les hommes et les femmes politiques se font

courtiser pour investir dans des programmes avec les ressources déjà limitées de la province du Nouveau-Brunswick, le retour sur l'investissement dans une infrastructure qui appuie la petite enfance est indéniable et très substantiel.¹⁶

Facteurs d'amélioration du rendement scolaire Enfants de cinq ans, %



Source : Conseil sectoriel des ressources humaines des services de garde

De plus, la recherche confirme que les enfants qui participent à des programmes de petite enfance ont de meilleurs résultats scolaires, progressent mieux dans le système scolaire, ont besoin de moins de ressources supplémentaires et sont moins portés au décrochage.

Recommandation

Le plan d'éducation de 10 ans doit construire un argumentaire économique en faveur du retour sur l'investissement dans le secteur de l'éducation de la petite enfance; il doit innover et oser investir de manière significative dans ce secteur de sorte à maximiser les avantages économiques et sociaux à long terme que procure un tel investissement.

D'après les prévisions, le retour sur l'investissement dans les services à la petite enfance varie entre 15 % et 50 %. Un retour sur l'investissement prudent de 15 % n'est pas négligeable et devrait inciter les gouvernements à investir davantage dans le secteur de la petite enfance.

¹⁶ Craig Alexander, The economic case for investing in ECE, CD Howe Institute, novembre 2015.

Chapitre 4 : Répondre aux besoins de nos enfants et de nos jeunes

En tant que coprésidences, nous avons entendu et souhaitons confirmer le haut degré de préoccupation qui règne à l'égard du bien-être des enfants et des jeunes au Nouveau-Brunswick. Dans le présent chapitre, « apprenants » désigne les enfants et les jeunes en âge de fréquenter un établissement préscolaire ou une école publique. Nous formulerons des recommandations relatives aux objectifs suivants :

- Avoir des apprenants et des familles en bonne santé, outillés, et vivant, étudiant et travaillant dans une province offrant une culture d'inclusion. Grâce à un éventail de politiques et de directives, ainsi qu'à l'allocation de ressources, le gouvernement du Nouveau-Brunswick valorise et soutient l'importance capitale d'un esprit sain dans un corps sain comme facteur essentiel à l'apprentissage et au succès global à long terme;
- Que les éducateurs, les familles et les élèves sachent comment et quand demander du soutien à l'intérieur d'un système provincial coordonné et hautement efficace;
- Que les intervenants soient en mesure d'offrir des services de manière efficace et opportune, et ce, sans obstacle, dédale administratif et contrainte.

À propos du présent chapitre

Les pratiques inclusives ne sont pas la norme dans de nombreuses parties de notre pays et ailleurs

dans le monde. Le Nouveau-Brunswick continue d'être applaudi pour ses intentions à ce chapitre. Tout récemment, Zero Project (www.zeroproject.org), un organisme international voué à la protection des droits des personnes handicapées, a décerné un prix très prestigieux à la Politique sur l'inclusion scolaire du Nouveau-Brunswick (Politique 322). Composé d'universitaires, d'experts en politiques et de chercheurs provenant des quatre coins du globe, le comité de sélection a choisi cette politique parmi 333 mises en candidature reçues de plus de 100 pays comme la plus novatrice, progressiste et avant-gardiste pour éliminer les barrières. Or, l'inclusion scolaire vient avec son lot de difficultés et présente une certaine complexité pour les salles de classe. La reconnaissance et les vives préoccupations à l'égard de cette situation étaient apparentes dans les présentations des éducateurs et des parents lors du processus de consultation. Nous sommes en train d'instaurer une culture diversifiée, ce qui doit être célébré, soutenu et valorisé au fur et à mesure que nous nous lançons dans notre parcours en matière d'apprentissage au Nouveau-Brunswick.

Les écoles et les milieux d'apprentissage précoce sont aujourd'hui confrontés à un défi important : la diversité des problèmes et des circonstances à gérer, par exemple les enfants et les jeunes qui vivent dans des milieux violents ou dysfonctionnels, qui vivent dans la pauvreté, qui sont victimes d'intimidation, de harcèlement et d'autres formes

de mauvais traitements ou qui connaissent des problèmes de santé mentale comme l'anxiété et la dépression. Tous ces facteurs et d'autres nuisent à l'apprentissage et ont une incidence négative sur les milieux d'enseignement. Il est important que notre plan d'éducation décennal aborde les causes sociales et émotionnelles à l'origine de ces comportements afin que nous puissions bâtir le meilleur système d'éducation possible, où les adultes et les apprenants disposent de tous les moyens nécessaires pour apprendre ensemble. Les éducateurs sont conscients qu'il y a beaucoup à apprendre sur l'engagement des élèves et l'établissement d'attentes élevées afin d'améliorer l'apprentissage. Lors des présentations et des entrevues, ils ont exprimé dans quelle mesure il est important de prendre un engagement collectif en vue de satisfaire les besoins des enfants et des jeunes dans le but de créer les conditions les plus propices à l'apprentissage qui soient. Il est très difficile d'établir la distinction entre les conditions qui doivent prévaloir dans le milieu d'apprentissage et les conditions qui doivent être présentes chez les élèves pour qu'ils soient motivés et enclins à apprendre. Ce sont là tous des facteurs dont nous devons tenir compte dans le plan stratégique visant l'amélioration de la culture d'apprentissage du Nouveau-Brunswick.

Ce chapitre représente un secteur d'intervention clé pour amorcer un virage dans la culture d'apprentissage au Nouveau-Brunswick. Les éducateurs, les dirigeants scolaires et le personnel de soutien doivent posséder le savoir-faire nécessaire pour planifier et offrir des stratégies et des interventions qui ciblent les besoins individuels de chaque élève. Ils doivent être soutenus adéquatement par des ressources humaines et recevoir de la formation professionnelle. Il faut commencer

par l'enseignement efficace et différencié de compétences sociales et émotionnelles et d'aptitudes d'apprentissage fondamentales. Il faut également favoriser la création de partenariats fructueux entre les parents et les collectivités pour fournir le soutien et les ressources de manière adéquate et opportune là où les besoins se font le plus sentir pour régler les causes profondes des problèmes de comportement, de santé mentale, de santé physique et d'apprentissage des enfants et des jeunes.

Facteurs de protection de la santé physique et mentale

Selon des études canadiennes, de 14 à 25 % des enfants et des jeunes éprouvent des troubles de santé mentale importants (La Commission de la santé mentale du Canada, 2013). L'Organisation mondiale de la Santé définit la santé mentale comme un état de bien-être qui permet à chacun de réaliser son potentiel, de faire face aux difficultés normales de la vie, de travailler avec succès et de manière productive et d'être en mesure d'apporter une contribution à sa collectivité. Dans son mémoire sur la santé mentale des jeunes de 2016, fondé sur les réponses à un sondage mené auprès de 35 954 élèves néo-brunswickois de la 6^e à la 12^e année, le Conseil de la santé du Nouveau-Brunswick (CSNB) (<http://www.csnb.ca/>) fournit les données et les résultats de la recherche les plus récents afin d'éclairer la population du Nouveau-Brunswick et notre gouvernement sur les mesures à prendre dans notre province. Les renseignements qui se trouvent dans le rapport du CSNB confirment ce qui nous a été dit lors des présentations et des entrevues qui ont eu lieu tout au long des consultations.

D'entrée de jeu, le CSNB nous informe que le nombre de jeunes du Nouveau-Brunswick aux prises avec des problèmes de santé mentale est supérieur à la moyenne nationale. À titre d'exemple, les jeunes du Nouveau-Brunswick présentent un taux supérieur de troubles diagnostiqués de toxicomanie et de santé mentale, ainsi qu'une fréquence d'hospitalisation plus élevée que la moyenne canadienne.

Ce constat n'a rien de surprenant pour les éducateurs du Nouveau-Brunswick. Ces enjeux sont représentés très largement dans les réponses au sondage, présentations et entrevues et reflètent un enjeu crucial ayant une incidence sur l'apprentissage au Nouveau-Brunswick. Il est de plus en plus difficile de répondre aux besoins pédagogiques des élèves étant donné leur état d'esprit et le niveau d'intérêt pour l'apprentissage qu'ils manifestent en classe. Le rapport du CSNB montre la nécessité d'offrir un soutien et des services cohérents et coordonnés à toutes les collectivités de la province. Malgré les efforts déployés par de nombreux services de soutien au Nouveau-Brunswick, un nombre croissant de familles vulnérables ayant des enfants et des jeunes qui fréquentent l'école sont dépourvues des éléments essentiels favorisant leur bien-être mental et leur disposition à apprendre. Pour le corps enseignant, cette problématique se manifeste sous plusieurs formes, notamment par des comportements violents et perturbateurs, par un manque de préparation aux cours, d'intérêt et d'engagement à l'égard de l'apprentissage, par un faible sentiment d'appartenance à l'école, par un manque d'appropriation de l'apprentissage, de même que par des problèmes de retard et d'assiduité et, à la longue, par de piètres résultats scolaires et le décrochage. Les enseignants sont en mesure de décrire les tendances qui commencent

à se dessiner dans les premières années et ont suffisamment de preuves démontrant que ces comportements se manifestent de plus en plus tôt et se produisent plus fréquemment. Le CSNB a également fourni d'excellentes recherches et données probantes relativement aux facteurs de « résilience ». On décrit la résilience comme la capacité d'une personne à surmonter l'adversité et à accéder aux mesures de soutien, aux ressources et aux outils pour assurer une bonne santé mentale, et à en tirer profit. Dans son rapport de 2016, le CSNB a démontré la nécessité pour notre province de miser sur les facteurs de protection (non seulement les facteurs de risque) dans son travail auprès des enfants et des jeunes. Parmi les facteurs de protection, mentionnons les compétences interpersonnelles et prosociales, les connaissances de base en matière de santé, la nutrition, l'activité physique, les compétences en lecture et le sommeil. Les facteurs de risque, quant à eux, sont la tristesse ou la dépression, l'anxiété, le stress, la maladie mentale chronique ou grave, la consommation problématique d'alcool ou de drogues, y compris de médicaments, le tabagisme, la maladie chronique, la mauvaise alimentation et la sédentarité (l'inactivité physique). La mesure de la résilience du CSNB, c'est-à-dire la *Child and Youth Resilience Measure*, montre que seulement 67 % des jeunes de la province affichent un niveau de résilience de moyen à élevé. Nous constatons par ailleurs, en décomposant encore plus les données, que les filles ont obtenu des pointages plus élevés que les garçons (70 % par rapport à 64 %) et que les élèves du secteur francophone ont obtenu des pointages plus élevés que les élèves anglophones (74 % par rapport à 65 %). Le faible niveau de résilience chez la population d'élèves autochtones, à 57 %, est également fort préoccupant pour nous tous. Pendant que nous élaborons des stratégies

pour soutenir les apprenants, il est important de reconnaître les causes profondes des difficultés et de miser sur la prévention plutôt que d'axer tous nos efforts sur les interventions. De nombreux Néo-Brunswickois ont souligné l'importance des interventions ciblées pour satisfaire aux besoins des élèves. En tant que coprésidences, nous abondons dans ce sens et appuyons la création d'une « culture de prévention » au Nouveau-Brunswick qui doit s'insérer dans le cadre d'une culture d'apprentissage.

Notre gouvernement doit mettre en place des politiques et offrir la formation, le soutien et les ressources nécessaires pour guider nos efforts destinés à optimiser les facteurs de protection dans toutes les collectivités. Il a été démontré que bon nombre de services fonctionnent en vase clos et sont peu accessibles aux familles et aux élèves. De nombreuses écoles déclarent avoir peu ou pas accès à du soutien en matière de santé mentale et de dépendance, et les fournisseurs de soins de santé ne sont pas disponibles pour offrir des services de soutien en santé dans les écoles. Le sentiment latent de travailler en « vases clos », le manque de ressources et la méconnaissance des services semblent nuire à l'adéquation du soutien offert aux familles et aux enfants du Nouveau-Brunswick qui sont les plus vulnérables. Deux régions de notre province font exception et servent de « sites pilotes » pour le modèle de prestation des services intégrés (PSI), soit le comté de Charlotte et la Péninsule acadienne. Dans ces deux régions, les délais d'attente pour ces services sont courts ou inexistantes et on retrouve une approche plus coordonnée et concertée en vue de répondre aux besoins des enfants et des jeunes. Ce modèle devrait disposer d'un personnel

suffisant et être appliqué à toutes les régions du Nouveau-Brunswick.

Les écoles et les centres d'apprentissage précoce peuvent offrir un soutien par l'entremise de leur curriculum et de leurs programmes, en établissant des relations et en utilisant des pratiques d'enseignement qui valorisent les facteurs de protection. Cela dit, ils ne peuvent accomplir ce travail seuls. Il s'agit d'un moment critique pour le Nouveau-Brunswick, qui aura besoin d'un effort provincial concerté en matière d'uniformisation de l'enseignement, de sensibilisation communautaire, de ressources et de soutien ciblés et fondés sur la recherche et les données probantes. Les fondements de la santé mentale et des comportements prosociaux doivent être enseignés de manière explicite, tout comme on enseigne les fondements de la littératie et d'autres matières scolaires. Or, à l'heure actuelle, la plupart des enseignants n'ont pas le savoirfaire pour effectuer cet enseignement et il importe de les accompagner dans l'acquisition de ces compétences. Les éducateurs avant-gardistes l'ont reconnu, mais il y a encore beaucoup à faire pour soutenir un changement systémique de la culture. Eric Jensen décrit bien la situation dans son livre intitulé *Teaching with Poverty in Mind* (2009) :

« On ne peut trop l'accentuer : toutes les réponses émotionnelles autres que les six émotions de base (la joie, la colère, la surprise, le dégoût, la tristesse et la peur) doivent être enseignées. La collaboration, la patience, la gêne, l'empathie, la gratitude et le pardon sont essentiels au bon fonctionnement de milieux sociaux complexes (comme les salles de classe). Un élève qui ne maîtrise pas ces réponses émotionnelles apprises pourrait, par exemple, afficher un sourire narquois lorsque son enseignant s'attend

à de l'humilité ou de la pénitence de sa part, ce qui pourrait le mener à croire que l'élève a une mauvaise attitude. Il incombe au principal responsable de l'enfant de lui enseigner quand et comment afficher ces réponses émotionnelles. Par contre, lorsque les élèves n'adoptent pas ces comportements à l'école, c'est à l'école de les leur enseigner » [traduction].

La Société médicale du Nouveau-Brunswick confirme d'ailleurs les données et les résultats de la recherche:

« Il est évident que le rôle fondamental de l'éducation est de préparer les Néo-Brunswickois et Néo-Brunswickoises à lire, à écrire et à avoir de bons résultats en mathématique. *Les résultats de tests normalisés ont révélé que nous n'avons pas été à la hauteur de la tâche dans certains de ces domaines. Cela s'explique par de nombreuses raisons qui se trouvent à l'extérieur des salles de classe – la pauvreté, l'insécurité alimentaire, le grand nombre d'enfants ayant des problèmes de santé qui ont besoin d'un plan d'apprentissage individuel, etc. Nous croyons que le système scolaire doit faire preuve de créativité dans la manière d'améliorer les notes en littératie et en numératie en se concentrant sur les facteurs de réussite des élèves. Nous réclamons un changement culturel : éviter de doubler les efforts en insistant plus sur les programmes d'études, mais miser sur les facteurs qui aident les élèves à réussir – notamment à un esprit et à un corps sains ».*

La Société médicale du Nouveau-Brunswick a également formulé les recommandations suivantes : réorienter le système scolaire vers les comportements sains et l'éducation, servir des aliments sains dans les écoles et respecter la Politique 711 sur la nutrition et amélioration de l'alimentation

en milieu scolaire actuellement en vigueur, offrir de l'éducation sur la nutrition, la cuisine et la saine alimentation, prôner l'activité physique et l'amélioration de la condition physique, introduire des techniques d'enseignement avec pauses actives, favoriser l'amélioration de l'éducation sur les besoins en santé mentale, mettre sur pied un programme novateur de santé sexuelle et donner aux écoles le rôle de carrefours communautaires pour l'éducation en santé et les activités saines. Plusieurs autres commentaires et observations soumis étaient en faveur de la saine alimentation dans le milieu scolaire, d'une meilleure compréhension des options alimentaires de la ferme à la table au Nouveau-Brunswick, d'une éducation nutritionnelle et d'un style de vie plus actif pour l'ensemble des Néo-Brunswickois. Ces pistes offrent une occasion d'orienter, d'intégrer et de modéliser, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur des écoles et des centres d'apprentissage précoce, des initiatives qui visent de meilleurs résultats pour notre santé et notre bien-être collectif.

Il faut créer les conditions optimales d'apprentissage pour tous les apprenants. Bref, ils doivent être dans un état de santé mentale et physique qui les rend prêts et disposés à apprendre. Ils doivent avoir accès, dans le contexte scolaire, à l'expertise et au personnel dont ils ont besoin, notamment en ce qui touche les services de soutien en santé mentale, en psychologie, en orthophonie et en traitement des dépendances. De manière plus générale, les services provinciaux doivent être coordonnés et dotés adéquatement en personnel pour répondre aux divers besoins des élèves et de leur famille. Cela s'accomplira par l'élimination du chevauchement de certains services et l'offre accrue de services essentiels dans les collectivités

et les écoles plus vulnérables de la province. À vrai dire, la mise en œuvre du modèle de prestation des services intégrés à l'échelle de la province s'avère une piste particulièrement prometteuse pour répondre aux besoins des élèves et des familles.

Nous suggérons l'établissement d'un réseau provincial pour chacun des systèmes scolaires regroupant des chercheurs et des partenaires qui travaillent en concertation avec les districts et le gouvernement afin d'assurer la mise en œuvre de stratégies efficaces de prévention et d'intervention à l'échelle de la province, notamment en ce qui concerne l'établissement de cibles, d'indicateurs et d'un plan de surveillance qui oblige les acteurs responsables du bien-être des élèves à rendre des comptes. Quoiqu'il en soit, il est impératif que les parents et les collectivités, dans le cadre d'une culture provinciale de l'apprentissage, participent à l'éducation et à la mise en place de solutions favorisant le bien-être mental et physique des élèves.

Recommandation

Le plan d'éducation de 10 ans doit, dans l'immédiat, éliminer les barrières et réduire les disparités en ce qui concerne l'accès aux services de soutien en santé mentale et physique dans les milieux d'apprentissage précoce, dans nos écoles et dans nos collectivités. Le dépistage précoce des difficultés en matière de santé mentale et physique chez tous les apprenants est fondamental pour s'assurer qu'ils reçoivent des interventions immédiates et opportunes. Enfin, les élèves doivent avoir accès à des ressources humaines compétentes à même le milieu scolaire qui les soutiendront tout au long de leur parcours.

Comprendre les influences de la pauvreté

Par souci de transparence, il est important de reconnaître que la pauvreté existe bel et bien au Nouveau-Brunswick. Dans certaines régions de la province, la pauvreté est extrême. Voici une définition ad hoc de la pauvreté :

« *La mesure dans laquelle une personne peut vivre en étant dépourvue de ressources, notamment de ressources financières, émotionnelles, mentales, spirituelles et physiques, de systèmes de soutien et de relations et modèles, et qu'elle comprend les règles tacites et les habitudes de la classe moyenne* » [traduction].

(Payne, 2005)

La pauvreté générationnelle et la pauvreté circonstancielle sont différentes. On définit la pauvreté générationnelle comme un état qui persiste pendant deux générations ou plus. La pauvreté circonstancielle est de plus courte durée et est attribuable à des circonstances telles que le divorce, la perte d'un emploi, la mort, la maladie, etc. Ces deux types de pauvreté sont présents dans les collectivités du Nouveau-Brunswick.

Payne écrit ceci : « Deux choses permettent à quelqu'un de sortir du cercle de la pauvreté : l'éducation et les relations. Et il y a quatre raisons pour lesquelles une personne s'en sort : un sentiment de souffrance trop aigu, une vision ou une perspective d'un avenir meilleur, une relation déterminante, ou une aptitude ou un talent qui sort de l'ordinaire et qui est reconnu et soutenu. De nombreuses personnes restent dans la pauvreté parce qu'elles ne savent pas qu'elles ont le choix et, si elles le savent, elles n'ont personne pour leur enseigner les façons et les moyens d'accéder au soutien nécessaire ou à la façon de se comporter de manière socialement acceptable. Dans de nombreux cas, les écoles sont les seuls lieux où les élèves peuvent apprendre comment fonctionne la classe moyenne » [traduction].

La pauvreté a une incidence sur le comportement à l'école. Il faut comprendre que bon nombre des élèves issus d'un contexte de pauvreté arrivent dans le milieu scolaire avec les comportements qui, selon eux, sont essentiels à leur survie tant à l'école qu'à l'extérieur. Les enseignants et le personnel de soutien signalent une hausse du nombre d'élèves vivant dans la pauvreté et font face à une évidence : les facteurs de risque identifiés par le CSNB ont de plus en plus de répercussions sur l'apprentissage. Les écoles fournissent des aliments et des vêtements aux élèves dans le cadre de la routine scolaire quotidienne, et bon nombre d'enseignants et d'employés de soutien au Nouveau-Brunswick sont des modèles de générosité. Des liens de confiance se tissent avec de nombreux élèves, et les enseignants s'efforcent de mieux comprendre comment enseigner, intervenir et soutenir les élèves les plus vulnérables. Certaines collectivités du Nouveau-Brunswick, comme la région de Saint John, prennent des mesures pour s'attaquer à la pauvreté et à ses répercussions sur l'apprentissage. Le soutien concerté et communautaire exemplaire et les plans d'action ciblés de l'initiative *Living SJ* devraient servir de modèle pour

l'ensemble des collectivités et le gouvernement du Nouveau-Brunswick.

Célébrer et satisfaire la diversité des besoins des élèves

Pratiques d'inclusion

De manière générale, les Néo-Brunswickois ont exprimé leur confiance dans un système d'éducation inclusif. Au cours des 25 dernières années, les éducateurs et le personnel de soutien de cette province ont travaillé avec diligence afin d'offrir des possibilités à l'ensemble des élèves de s'investir pleinement dans les écoles publiques, et ce, sur le plan scolaire, physique, social, émotionnel et culturel.

Les rapports de MacKay (2006) et de Porter/Au-Coin (2012) ont recommandé au gouvernement de donner une orientation et d'assurer un leadership pour la mise en œuvre approfondie de pratiques d'inclusion. Le rapport MacKay comprenait 95 recommandations ainsi que les énoncés suivants :

- Le Nouveau-Brunswick est à un carrefour en ce qui concerne la puissante étreinte de l'inclusion scolaire, et il doit fournir les ressources financières et humaines nécessaires à son fonctionnement;
- Toute la question est de savoir si on préfère payer maintenant ou plus tard. Si nous n'investissons pas d'argent dans l'éducation totale et inclusive des enfants de la province, nous devons en payer le prix à cause de l'augmentation du nombre de personnes ayant besoin d'assistance sociale ou ayant des démêlés avec la justice;
- Une communication efficace entre les ministères pertinents est une composante

essentielle de la prestation des services intégrés;

- En tenant compte de l'excellence du rendement et de la prestation des services, le Nouveau-Brunswick est prêt à ouvrir la voie vers un système d'éducation inclusif de qualité mondiale.

Il est intéressant de lire les mémoires et les sondages et de prendre part aux ateliers et aux entrevues, puis de voir à quel point les commentaires et les demandes qui y sont formulés cadrent avec les points susmentionnés. Les Néo-Brunswickois ont à cœur l'inclusion, mais expriment beaucoup de réserves en ce qui a trait à la façon dont on assure la prestation des services et le soutien pour satisfaire aux besoins diversifiés selon nos cultures et nos attentes. Les recommandations de Porter/AuCoin sont articulées autour de douze thèmes : le leadership, les rôles et responsabilités, l'instruction et l'apprentissage, l'apprentissage professionnel, les structures de collaboration, l'équité, le financement et la responsabilisation, les plans d'apprentissage personnalisés, le milieu d'apprentissage positif, les écoles secondaires, l'éducation alternative et la résolution de conflits. Depuis la publication de ce rapport, certaines des recommandations ont été mises en œuvre, y compris l'élaboration de la Politique 322 sur l'inclusion scolaire (2013). En fin de compte, la vision et l'objectif du Nouveau-Brunswick s'appuient d'abord sur la prémisses définie par la Convention relative aux droits des personnes handicapées des Nations Unies :

« Les États Parties reconnaissent le droit des personnes handicapées à l'éducation. En vue d'assurer l'exercice de ce droit sans discrimination et sur la base de l'égalité des chances, les États Parties font en sorte que le système éducatif pourvoie à

l'insertion scolaire à tous les niveaux et offre, tout au long de la vie, des possibilités d'éducation qui visent : Le plein épanouissement du potentiel humain. »

ÉGALITÉ vs. ÉQUITÉ



Égalité = Similitude
DONNER LA MÊME
CHOSE À TOUT LE
MONDE → Ça fonctionne
seulement si tout le monde
part du même point

ÉGALITÉ = ÉQUITÉ
ACCÈS AUX MÊMES
OPPORTUNITÉS → Nous
devons d'abord assurer
l'équité avant de pouvoir
profiter de l'égalité

Source de l'image : Il est à noter que cette image a été adaptée d'après une image adaptée par la Ville de Portland, Oregon, Office of Equity and Human Rights du graphique : <http://indianfunnypicture.com/img/2013/01/Equality-Doesnt-Means-Justice-Pics.jpg>

Certains des thèmes du rapport Porter/AuCoin proposent des possibilités d'engagement professionnel en équipe qui traitent de la « façon » dont le personnel des écoles et des districts répond aux besoins des élèves. Les enseignants et le personnel de soutien, travaillant en équipes d'apprentissage professionnelles, se fondent sur les données probantes pour définir le plan de travail afin de répondre aux besoins d'un élève. Dans le secteur anglophone, on l'appelle un plan d'apprentissage personnalisé alors que dans le secteur francophone, ce même plan est appelé plan d'intervention. Le savoir-faire des divers membres du personnel est exploité afin de déterminer de façon concertée les actions que prendront les adultes et les prochaines étapes à suivre pour répondre aux besoins de l'enfant. Le parent prend également part à ce processus et, à l'école secondaire, l'élève

est inclus dans la mesure du possible. Le plan de l'élève inclut une justification et des données probantes relatives aux besoins et aux objectifs d'amélioration. Le plan comprend aussi les résultats escomptés, les stratégies d'enseignement et les ressources nécessaires. Il est mis en œuvre avec les ressources appropriées et le soutien voulu, et fait l'objet de surveillance pour assurer le succès de la démarche. Si le plan doit être modifié, on s'attend à ce que les corrections soient apportées à miparcours. Le plan est généralement conçu pour être mis en œuvre dans un milieu d'apprentissage commun (habituellement, la salle de classe). La Politique 322 fournit une orientation au sujet des circonstances dans lesquelles une variation du milieu d'apprentissage commun peut être offerte à l'élève, c'est-à-dire dans quelles circonstances un élève peut se voir offrir un milieu ou une structure d'apprentissage de rechange. On s'attend à ce que le plan individuel soit efficace et fonctionnel et qu'il oriente les pratiques quotidiennes des enseignants et du personnel de soutien. Par exemple, lorsque les enseignants élaborent leur plan pédagogique pour une unité ou une leçon, ils doivent tenir compte des exigences du plan d'intervention pour les élèves de leur classe. Dans le domaine de l'éducation, c'est ce qu'on appelle l'enseignement différencié. L'enseignement est l'un des thèmes du rapport Porter/AuCoin et les auteurs insistent sur le fait qu'il est nécessaire que les enseignants collaborent pour élaborer des stratégies d'enseignement efficaces et fondées sur la recherche pour répondre aux besoins des élèves. La planification individuelle pour chaque élève, qui représente le travail de base de l'enseignant, comprend des interventions et des mesures correctives. Une approche à trois niveaux, *la réponse à l'intervention*, fournit aux enseignants et aux directions d'école un outil qui vise à appuyer la

planification pour la classe et l'ensemble de l'école en vue de répondre aux besoins des élèves.

Malgré les nombreux rapports de consultants, l'attention accrue portée à la valeur de la diversité et tous les efforts consacrés à la planification en vue de répondre aux besoins individuels des élèves, pourquoi n'avons-nous pas connu le succès escompté dans ce domaine? Dans l'ensemble, il faut assurer la cohérence et la qualité de la planification et de la mise en œuvre des plans d'intervention pour les élèves. Pour l'instant, il semble qu'on s'attarde au « plan » et qu'on oublie parfois le soutien, le savoir-faire et le temps nécessaire à la mise en œuvre du plan. On ne comprend pas toujours les besoins des élèves et les mesures qui s'imposent, et on ne les aborde pas toujours de façon concertée. Les directions d'écoles et les enseignants n'ont pas forcément le savoir-faire requis pour comprendre les besoins des élèves à la lumière des données recueillies. Les stratégies d'enseignement fondées sur la recherche qui offrent des occasions de différenciation aux élèves n'ont pas été entièrement soutenues ou mises en œuvre au Nouveau-Brunswick, et ce, malgré les recommandations des rapports MacKay et Porter/AuCoin qui insistent tous deux sur l'importance d'un engagement continu visant à améliorer le savoir-faire des enseignants et des dirigeants. La mise en œuvre des modèles de réponse à l'intervention est observée dans certaines écoles, mais le développement des qualités de leadership dans ce domaine, que ce soit chez les enseignants ou chez les directions d'école, continue à correspondre à un besoin réel. Autrement dit, la « volonté » est là, il ne reste plus qu'à développer la « compétence ». D'après la Politique 322: « Un élément clé du maintien d'un système d'éducation inclusif consiste à éliminer les obstacles à

l'apprentissage et à assurer un accès à la formation ciblée du personnel scolaire. Le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance et les districts scolaires doivent établir et maintenir un programme de développement professionnel garantissant au personnel enseignant (enseignants et assistants en éducation) les connaissances et les habiletés nécessaires pour être en mesure d'enseigner efficacement à une population étudiante diverse ». De nombreuses mesures ont été prises (interventions en inclusion, modèle de coenseignement, mentorat et réseaux de collaboration des directions d'écoles) dès la mise en œuvre de la Politique 322. Ces mesures avaient une incidence positive sur le changement, mais plusieurs stratégies de mise en œuvre ont été éliminées sans être remplacées au cours de la dernière année.

Les articles 6.2 et 6.3 de la Politique 322 fournissent des orientations aux directions d'écoles, même si la façon d'assurer le savoir-faire et le développement du leadership pour répondre à ces attentes n'est pas clairement décrite. Les obligations de l'enseignant sont aussi énoncées dans la politique, et il faut réfléchir davantage au mode de soutien à offrir aux enseignants pour qu'ils puissent respecter ces obligations. L'élaboration d'indicateurs de succès et de processus de surveillance pourrait aussi contribuer à une meilleure mise en œuvre de la Politique 322. Il est important que la dotation en personnel, les ressources et la formation nécessaires à une mise en œuvre rigoureuse et durable correspondent aux intentions de la politique. Il faut revoir la mise en œuvre et l'application de la Politique 322 pour faire en sorte que les écoles bénéficient du soutien, de la formation, et de l'encadrement appropriés, ainsi que d'une bonne compréhension des stratégies d'intervention et de

l'enseignement général requis pour répondre aux besoins des élèves. Il a beaucoup été question de ce qu'une direction ou un enseignant doit faire, mais nous ne semblons pas comprendre à fond ni le processus de mise en œuvre de la politique, ni les ressources et le soutien sur lesquels nous nous appuyons. Dans l'ensemble, cette tendance commune est observée depuis de nombreuses années au Nouveau-Brunswick, et il est grand temps de prioriser et de renforcer les capacités afin de vraiment répondre aux besoins des différents élèves en mettant tous la main à la pâte.

Préoccupations comportementales

De nombreux enseignants, directions d'écoles et parents ont soumis des commentaires sur les défis comportementaux généraux que l'on retrouve dans de nombreuses salles de classe. On remarque des comportements violents chez les jeunes enfants et les incidents se font plus fréquents. Par le passé, du personnel de soutien en troubles du comportement appuyait les classes et la planification d'interventions avec les élèves et les parents. De telles mesures ont connu du succès dans de nombreux districts. De plus, on a cherché, à l'échelle provinciale, à acquérir une meilleure compréhension de l'intimidation, ce qui a contribué à créer des milieux d'apprentissage positifs. Les milieux d'apprentissage positifs sont cruciaux, à la fois pour les élèves, les éducateurs et tous ceux qui participent à notre système d'éducation. De nombreuses données révèlent que beaucoup d'écoles réussissent à créer un milieu d'apprentissage positif pour les élèves et le personnel. Certaines écoles appuient le comportement des élèves à l'aide du « soutien au comportement positif » (SCP) et ont trouvé maintes façons d'augmenter l'efficacité globale de la culture scolaire en assurant l'établissement d'attentes claires à

l'égard des élèves et en favorisant l'application cohérente de stratégies de gestion de l'école et des classes par le personnel. Dans la plupart des cas, ces écoles se sont montrées proactives en établissant des protocoles et des pratiques en vue d'accueillir de nouveaux élèves, de communiquer les attentes élevées à l'égard du comportement et des résultats scolaires; elles s'attardent davantage aussi à comprendre et à prévoir la réponse individuelle et la réponse de toute l'école pour satisfaire aux besoins des élèves. Le personnel de ces écoles poursuit sa formation sur les causes des divers comportements et les stratégies efficaces d'intervention pour les enseignants et le personnel de soutien. En effet, tout le personnel bénéficierait de ce type de formation continue, y compris les assistants en éducation et les chauffeurs d'autobus. Les directions de ces écoles ont compris la culture de l'inclusion, ont reconnu l'importance de mettre en place des plans d'intervention efficaces et ont développé leurs propres compétences en leadership pour gérer les besoins du personnel et des élèves de leur établissement. Ces pratiques ont des répercussions positives et doivent être reproduites dans les écoles du Nouveau-Brunswick.

À la base, pour assurer la réussite des élèves ayant des besoins particuliers, les plans d'intervention individuels doivent être bien conçus, appuyés et faire l'objet de surveillance continue, et ce de manière cohérente dans l'ensemble de la province. Il est essentiel d'outiller les enseignants non seulement avec des possibilités de perfectionnement professionnel leur permettant d'acquérir le savoir-faire en enseignement différencié, mais aussi à des occasions de travailler en équipe avec des collègues, du soutien et des ressources pour répondre aux besoins des élèves et créer des milieux d'apprentissage positifs et sécuritaires. Les

assistants en éducation doivent également posséder les compétences nécessaires et l'on doit leur confier des tâches appropriées afin qu'ils puissent contribuer au processus décisionnel quant aux mesures à prendre pour répondre aux besoins d'un élève. Devant l'ampleur de la tâche, des intervenants en comportements et d'autres experts semblables renforceraient certainement la capacité du personnel des écoles.

En ce qui concerne la Politique 322 sur l'inclusion scolaire, il y a lieu d'élaborer un plan de communications à l'intention du personnel scolaire afin qu'elle soit comprise et interprétée correctement dans l'ensemble des écoles de la province. Il est tout aussi important de mettre en place des mécanismes pour évaluer la mise en œuvre de la Politique 322 afin de s'assurer que les administrateurs, les enseignants et le personnel de soutien ont accès à des mesures de soutien et de la formation continue. Enfin, il est suggéré de développer un langage commun et des pratiques communes entre les secteurs francophone et anglophone de sorte que chaque secteur puisse s'inspirer mutuellement des meilleures pratiques de mise en œuvre de la Politique 322.

Recommandation

Le plan d'éducation de 10 ans doit faire en sorte que les différents besoins de tous les élèves puissent être comblés dans le cadre d'une culture de services axés sur les élèves, où la souplesse est attendue et soutenue par des ressources humaines appropriées, ainsi qu'une formation continue systématique conformément à la mise en œuvre de la Politique 322.

Inclure les élèves et les parents comme partenaires

La mise en œuvre réussie des interventions et des stratégies pour répondre aux besoins des élèves repose également sur la capacité des parents et des élèves à bien comprendre les attentes. Il existe souvent beaucoup de stress et de conflits entre le personnel de l'école et les parents lorsque les comportements des élèves et leurs besoins scolaires sont identifiés et abordés. Il est préférable de gérer de tels problèmes d'abord à l'échelle de l'école et du district. Les directions d'écoles, qui sont chargées de prendre en main la gestion et la résolution de conflits avec les parents, doivent bénéficier de formation et de soutien supplémentaires. Dans son mémoire, l'Association du Nouveau-Brunswick pour l'intégration communautaire (ANBIC) a formulé plusieurs recommandations qui reflètent certaines observations relevées dans les rapports MacKay et Porter/AuCoin. L'ANBIC écrit qu'un milieu d'apprentissage positif doit aussi s'efforcer de prévenir les conflits entre les familles et le système scolaire et de mettre en place des processus formels pour les résoudre lorsqu'ils surviennent. Les familles ont trop souvent l'impression qu'elles doivent demander au ministre d'intervenir personnellement pour résoudre un problème, ou encore ont le désir de se servir des médias pour exprimer leurs préoccupations. Il faut trouver de meilleures solutions. Au cours des dernières années, des efforts considérables ont été déployés à l'échelle provinciale pour déterminer les politiques et les processus de résolution des conflits appropriés. Le rapport MacKay, qui recommandait l'élaboration de politiques et de processus de prévention et de résolution des conflits entre les familles et le système d'éducation, identifiait expressément ce besoin. Les processus de facilitation et de médiation (par un personnel formé

en éducation) visant la résolution des conflits, par exemple, sont des stratégies bien connues et éprouvées de résolution des conflits. D'autres administrations (comme l'État de Washington, aux États-Unis) ont introduit le poste d'« ombudsman de l'éducation » pour résoudre les problèmes et les conflits qui surgissent dans le système d'éducation publique. De telles structures sont établies en dehors du système d'éducation pour assurer leur indépendance. Au Nouveau-Brunswick, la *loi donne au Défenseur des enfants et de la jeunesse* l'autorité d'intervenir dans des cas précis et de recommander publiquement des changements systémiques. Au cours des dernières années, des formations en matière de résolution de conflits et de médiation ont été offertes au personnel des districts et des écoles. Cette recommandation témoigne toutefois de la nécessité de mieux définir, à l'échelle provinciale, les rôles et les responsabilités de toutes les parties et de déployer des efforts concertés pour élaborer des politiques et des procédures visant à assurer des stratégies efficaces de communication et de résolution en cas de dispute.

Bien qu'il soit important de centrer nos efforts sur les besoins et les droits des élèves, il est aussi essentiel d'instaurer une culture de respect et de collaboration avec les parents et les écoles. Les directions d'écoles et les enseignants signalent de nombreux cas de traitement irrespectueux de la part des parents. Dans l'ensemble, les parents ne comprennent ou n'appuient pas toujours les attentes de l'école et les mesures qu'elle prend pour assurer un milieu d'apprentissage et de travail positif et sécuritaire, tant pour les élèves que pour le personnel de l'école. Dans le cadre des efforts déployés pour renforcer la culture d'apprentissage au Nouveau-Brunswick, il faudra établir des

lignes directrices et des procédures de communication fondées sur la confiance, le respect et l'engagement mutuel à soutenir et à respecter les droits de l'élève et de l'ensemble du personnel qui travaille pour répondre à ses besoins. Il faut des attentes définies en concertation, accompagnées de lignes directrices claires et d'un bon soutien. Les dirigeants des districts et des écoles ont un rôle important à jouer pour assurer l'élaboration et la mise en œuvre de stratégies efficaces de communication, de médiation et de résolution de conflits. Il faut viser le transfert graduel de la responsabilité des objectifs d'apprentissage et de comportement de l'éducateur vers l'apprenant.

L'assiduité des élèves est un problème croissant dans les écoles du Nouveau-Brunswick. Dans plusieurs mémoires, on a souligné les facteurs influençant l'assiduité, dont certains sont en lien avec la pauvreté, la santé mentale et le bien-être général. L'engagement et la motivation des élèves à se présenter à l'école dépendent dans une très large mesure d'une bonne relation de confiance avec les adultes à l'école, ainsi que le sentiment que leurs travaux scolaires leur serviront à atteindre leurs objectifs personnels. Il faut multiplier les communications avec les parents et les élèves et leur donner les renseignements nécessaires pour les sensibiliser à l'importance de l'assiduité scolaire dans le cadre d'un virage au niveau des attentes au Nouveau-Brunswick. Pendant le processus de consultation, on a recommandé que les attentes prévues soient renforcées par des mesures législatives afin de veiller à ce que les parents et les élèves assument leurs responsabilités relativement à la fréquentation scolaire régulière et à la compréhension de leur rôle dans l'apprentissage. On a également affirmé que les écoles ont besoin

de plus de soutien pour élaborer des approches positives en matière d'assiduité et pour surveiller les présences et les problèmes de ponctualité des élèves.

Les parents et tuteurs sont des partenaires à part entière du système provincial d'éducation. À ce titre, ils doivent participer de manière concrète à des étapes importantes de la vie scolaire de leur enfant, par exemple l'élaboration et la mise en œuvre d'un plan d'intervention individuel, la médiation, la résolution de conflits et l'élaboration de solutions. Le système doit développer des stratégies pour inclure les familles dans le processus d'apprentissage et la réussite de l'élève dès la naissance. Pour favoriser l'établissement d'une relation de confiance, les directions et les enseignants doivent également communiquer de façon régulière les attentes scolaires et comportementales aux parents et aux élèves, ainsi que rendre compte des progrès. Le Nouveau-Brunswick peut certainement s'inspirer d'autres systèmes d'éducation qui ont réussi à intégrer les parents et les élèves comme partenaires de la communauté d'apprentissage.

Recommandation

Le plan d'éducation de 10 ans doit sensibiliser et responsabiliser davantage les parents et tuteurs, ainsi que les élèves en ce qui concerne le rôle qu'ils doivent respectivement jouer en ce qui concerne le bien-être personnel, l'accès au soutien et aux ressources, le respect des exigences scolaires et le comportement.

Promouvoir et appuyer la diversité **Continuer à améliorer l'accès physique**

Les milieux d'apprentissage sont devenus plus accessibles aux apprenants ayant une incapacité physique et à leur famille grâce au financement affecté aux modifications à l'accessibilité des terrains de jeux et des salles de classe. Dans son mémoire, Capacité Nouveau-Brunswick nous encourage à soutenir les divers apprenants en :

« *continuant à renforcer une éducation physique inclusive dans les écoles et à améliorer l'accès dans l'ensemble du Nouveau-Brunswick à du matériel adapté pour les élèves présentant une mobilité réduite ou une incapacité physique de façon qu'ils puissent être actifs et en santé tout au long de leur vie* » [traduction].

L'une des recommandations de leur mémoire portait sur le besoin d'un financement accru et continu pour modifier et rendre accessibles les terrains de jeux dans les écoles de manière que tous les élèves puissent apprendre et jouer. Selon la recommandation no 23 du *Plan d'action sur les questions touchant les personnes handicapées du Nouveau-Brunswick* (2013) :

« *les élèves ayant un handicap sont pleinement inclus dans toutes les activités récréatives et sportives organisées par l'école* ».

Ces recommandations témoignent de la reconnaissance et des attentes que nous avons dans notre province en ce qui a trait à l'inclusion et au respect d'autrui dans les écoles. Il est important que les politiques, lignes directrices et procédures du plan d'éducation de 10 ans cadrent avec les besoins et les priorités identifiés par le Conseil du

premier ministre sur la condition des personnes handicapées du Nouveau-Brunswick.

Comprendre les besoins et la contribution des élèves LGBTQ (lesbiennes, gais, bisexuels, transgenres ou en questionnement) et de leurs familles

« Il est important d'avoir conscience que les jeunes ne sont pas que des adultes en devenir. La vie qu'ils vivent maintenant est tout aussi importante et précieuse que celle des adultes qu'ils deviendront. Ce qu'ils ressentent pour l'école et pour leurs propres résultats constitue, pour la plupart des jeunes, une partie essentielle de leur vie quotidienne – s'ils se sentent bien dans leur peau et soutenus à l'école; s'ils sont frustrés, anxieux, déprimés; s'ils s'ennuient; s'ils se sentent dynamisés et stimulés par ce qu'ils apprennent; en fait, s'ils apprennent vraiment quelque chose » [traduction].

(Willms, J. D., et coll., 2009).

Il est important que les écoles valorisent les styles d'apprentissages et les choix personnels de chacun, et que les Néo-Brunswickois respectent ce besoin d'ouverture. Des progrès importants ont été réalisés dans bon nombre d'écoles de la

province au cours des dernières années en ce qui a trait à l'éducation inclusive pour les personnes LGBTQ (lesbiennes, gais, bisexuels, transgenres ou en questionnement). Toutefois, la participation complète et sécuritaire des élèves LGBTQ et de leur famille à la communauté d'apprentissage nécessite des efforts continus. De nombreuses croyances sont enracinées dans la société et imposent des limites aux gens, certaines d'entre elles touchant l'orientation sexuelle et l'identité de genre. Il faut s'attaquer systématiquement à deux croyances en particulier pour réaliser des progrès vers la pleine inclusion des jeunes LGBTQ et de leur famille : d'abord, que l'hétérosexualité est supérieure (hétérosexisme), puis que l'identité de genre de chacun correspond au sexe déterminé à la naissance (cisnormativité), ce qui est également supérieur. Ces deux préjugés, souvent non admis, ne tiennent pas compte des variations entre les individus et empêchent les membres de la minorité de s'affirmer.

Dans le cadre d'une étude canadienne réalisée en 2011, *Chaque classe dans chaque école*, Taylor et Peter ont mené un sondage auprès de 3 700 élèves dans l'ensemble du Canada. Parmi les répondants, 70 % ont signalé entendre quotidiennement des commentaires homophobes ou transphobes (10 % ont indiqué avoir entendu des commentaires homophobes ou transphobes de la part d'enseignants), 64 % des élèves LGBTQ ont répondu qu'ils ne se sentaient pas en sécurité à l'école et 74 % des élèves transgenres ont déclaré être victimes de harcèlement verbal. Dans le cadre d'une deuxième étude, *Être en sécurité, être soi-même* : résultats de l'enquête canadienne sur la santé des jeunes trans (Veale et coll., 2015), un sondage a été mené auprès de 923 jeunes qui s'identifient comme transgenres. Il a révélé

qu'au cours de la dernière année, 70 % des jeunes sondés ont subi du harcèlement sexuel, plus du tiers ont été menacés ou blessés physiquement, près de la moitié ont déclaré avoir été victimes de cyberintimidation, près des deux tiers se sont automutilés et plus du tiers ont tenté de se suicider. Ceux qui vivaient dans leur identité de genre désirée étaient nettement plus susceptibles de signaler qu'ils avaient une santé mentale bonne ou excellente. Le rapport *Apprendre : Un projet collectif* (2013) indique :

« *qu'il existe un fort soutien pour l'inclusion des LGBTQ de la part des enseignants du Canada [...]. Ils appuient l'inclusion, se sentent à l'aise de le faire et sont conscients que l'inclusion est essentielle, mais ils ont une certaine réticence, de crainte de ne pas recevoir le soutien et la formation nécessaires pour le faire comme il se doit* » [traduction].

Notre système doit établir les conditions et les attentes qui valorisent la diversité et qui éliminent les préjugés relatifs à l'hétérocentrisme et à la cisnormativité, notamment par de la formation professionnelle et la mise en œuvre d'un contenu pédagogique affirmatif.

Appuyer les nouveaux arrivants au Nouveau-Brunswick

Les salles de classe et les milieux d'apprentissage précoce sont enrichis par les expériences multiculturelles des éducateurs et des apprenants grâce à la diversité croissante des croyances et des langues au Nouveau-Brunswick. Les élèves internationaux et les nouveaux arrivants au Nouveau-Brunswick sont accueillis dans les salles de classe depuis bon nombre d'années, et leur nombre continue d'augmenter, notre province leur offrant une belle qualité de vie et des perspectives de réussite.

Alors que nous envisageons de bâtir un système de soutien pour les enfants et les jeunes du Nouveau-Brunswick, nous devons être conscients des besoins des élèves d'autres pays qui arrivent dans les écoles. Les districts scolaires du Nouveau-Brunswick ont connu diverses expériences avec des élèves internationaux (autant des élèves payant des droits de scolarité que des réfugiés) et bon nombre d'entre eux ont mis sur pied des centres d'accueil efficaces pour les apprenants et leur famille, et célèbrent leur réussite. Plusieurs districts procèdent à une évaluation immédiate des élèves afin de déterminer le niveau de français parlé (secteur francophone). Cela aide à déterminer le soutien dont l'élève aura besoin. Outre les défis associés à l'apprentissage d'une nouvelle langue, la plupart des élèves et parents immigrants nouvellement arrivés au Nouveau-Brunswick doivent composer avec plusieurs autres nouvelles réalités. Dans son mémoire intitulé « Les enfants issus de l'immigration », une représentante de la communauté immigrante faisait le constat suivant :

« *Les enfants immigrants qui arrivent dans un nouveau pays sont donc confrontés à un mode de vie différent, à des coutumes et valeurs éloignées des leurs. Toujours dans ce même ordre d'idées, il faut mentionner l'absence de membres des minorités ethniques et raciales au sein du système scolaire qui ne favorise pas l'identification de l'élève immigrant à son milieu* ».

Dans certains districts, les élèves bénéficient d'une initiation à la culture avant de commencer à fréquenter l'école. Dans beaucoup de districts, les enseignants reçoivent de la formation pour les aider dans leur travail auprès des élèves internationaux.

On a amorcé un travail concerté, à l'échelle provinciale, afin de prêter une attention accrue aux besoins des nouveaux arrivants. L'apprentissage du français comme langue seconde revêt une grande importance pour les nouveaux arrivants, car ces derniers seront appelés à vivre et à travailler dans nos différentes communautés. Le niveau de connaissance de leur nouvelle langue est important; ils doivent l'apprendre et la maîtriser rapidement afin de comprendre la matière qu'on leur enseigne tous les jours en classe. En plus d'encourager et de promouvoir la culture de la diversité, nous devons financer et soutenir adéquatement le niveau de savoir-faire nécessaire pour satisfaire aux besoins de ces élèves dans nos écoles et nos milieux d'apprentissage précoce. Le thème de l'immigration francophone est un bon exemple où une stratégie existante, *Le plan d'action pour favoriser l'immigration francophone au Nouveau-Brunswick 2014–2017*, doit miser sur une approche interministérielle et intégrer les acteurs du milieu éducatif dans l'élaboration de sa mise en œuvre, de son évaluation et de son renouvellement en 2017.

Avec les partenaires de la petite enfance, les districts scolaires et les écoles, nous devons viser un plan stratégique provincial proposant des services de soutien et des ressources (pédagogiques, sociales, émotionnelles et culturelles) qui répondent aux besoins des nouveaux arrivants dans nos écoles et nos milieux d'apprentissage précoce. Les établissements postsecondaires, les organismes communautaires, les entreprises du secteur privé et les organisations internationales sont nos alliés et aideront notre province à attirer et à retenir des nouveaux arrivants. Parallèlement à ces initiatives, il est impératif de faire la surveillance des progrès d'apprentissage du français et de l'anglais

comme langue seconde afin de s'assurer que des interventions ciblées sont mises en œuvre auprès des élèves nouveaux arrivants.

Recommandation

Le plan d'éducation de 10 ans doit appuyer une culture d'acceptation et d'apprentissage pour tous les enfants et les jeunes du Nouveau-Brunswick en portant davantage attention aux besoins des élèves selon toutes leurs différences et leurs diversités, que ce soit lié à une incapacité physique, à leur orientation sexuelle ou encore à leur statut de nouveaux arrivants au Nouveau-Brunswick.

Chapitre 5 : Respect de la culture de nos Premières Nations

Aujourd'hui, le Nouveau-Brunswick compte quinze collectivités des Premières Nations. Leur population est jeune et en expansion; l'âge médian est de 28 ans comparativement à 44 ans dans le reste du Nouveau-Brunswick. Environ 10 000 personnes vivent dans une collectivité des Premières Nations et 6 000 autres vivent dans d'autres collectivités du Nouveau-Brunswick.

Des aînés et dirigeants des collectivités des Premières Nations ont participé au processus de consultation afin d'éclairer nos recommandations. Certains d'entre eux sont d'anciens élèves des pensionnats, tandis que d'autres ont fréquenté des écoles publiques du Nouveau-Brunswick. Bon nombre d'entre eux ont décrit leur observation du déclin des langues, de la culture, de l'histoire et des traditions des peuples Mi'kmaq et Malécites (Wolastoqiyik) au Nouveau-Brunswick. Ils ont voulu nous transmettre que leurs histoires, leurs contributions, les faits sur les traités, les séquelles laissées par les pensionnats et les enseignements ancestraux devraient faire partie du programme d'études provincial. À des fins d'orientation, ils nous ont également fait part de certaines recommandations découlant de la Commission de vérité et réconciliation du Canada. Les aspirations de reconnaissance et la volonté qu'expriment les Premières Nations de faire rayonner leur langue et leur culture sont des ambitions et des projets collectifs auxquels la communauté

acadienne et francophone du Nouveau-Brunswick peut bien s'identifier. Nous invitons donc le leadership de la communauté acadienne et francophone à prendre connaissance des recommandations de la Commission de vérité et réconciliation et à identifier des chantiers et des appels à l'action dans lesquels la collaboration avec les Premières Nations de la province est possible.

Bien que plusieurs des recommandations du présent rapport s'appliquent à l'ensemble des élèves, y compris ceux issus des Premières Nations, il est important de reconnaître les besoins particuliers dont il faut tenir compte. Les peuples des Premières Nations veulent et méritent une pleine reconnaissance en tant que partenaires dans la planification et la prestation des services et l'éducation pour leurs enfants. Pendant que les systèmes et les structures de notre province effectuent un virage vers les partenariats et le renforcement des capacités, il est essentiel que les dirigeants et les aînés des Premières Nations prennent part à la planification, à la mise en œuvre et à la surveillance du succès. Une représentation accrue des Premières Nations au niveau du gouvernement est voulue pour s'assurer que leurs besoins soient compris et satisfaits de manière adéquate. Les Premières Nations doivent contribuer à l'élaboration de la vision et à la définition de l'orientation pour l'éducation de leurs enfants. Elles doivent assumer une partie

de la responsabilité des décisions, des mesures et des résultats; elles ont, par ailleurs, exprimé le souhait d'avoir la possibilité d'accepter cette responsabilité. Bien que l'éducation dans les écoles des Premières Nations soit la responsabilité du gouvernement fédéral, de nombreux élèves des Premières Nations fréquentent des écoles publiques. Une entente visant à améliorer l'éducation des Premières Nations est actuellement en place pour appuyer leur succès.

Recommandation

Le plan d'éducation de 10 ans doit faire en sorte que les politiques, les lignes directrices et les décisions prises par le gouvernement, les districts et les écoles reflètent une compréhension de la culture des Premières Nations et des caractéristiques distinctes de ces collectivités du Nouveau-Brunswick, et encouragent l'acquisition d'une compréhension commune des Premières Nations par tous les Néo-Brunswickois. Cela pourra s'accomplir par la création d'une prise de responsabilité et d'un leadership partagés entre les Premières Nations et le gouvernement afin de promouvoir, d'approfondir et d'honorer la richesse et la diversité de la culture et de l'histoire des Premières Nations. Le plan doit aussi faire en sorte que les « appels à l'action » de la Commission de vérité et réconciliation s'appliquent aux décisions qui touchent les Premières Nations du Nouveau-Brunswick, en particulier :

62.i. rendre obligatoire, pour les élèves de la maternelle à la douzième année, l'établissement d'un programme d'études adapté à l'âge des élèves portant sur les pensionnats, les traités de même que les contributions passées et contemporaines des peuples autochtones à l'histoire du Canada;

63.ii. la mise en commun des renseignements et des pratiques exemplaires en ce qui a trait aux programmes d'enseignement liés aux pensionnats et à l'histoire des Autochtones;

63.iii. le renforcement des capacités des élèves quant à la compréhension interculturelle, à l'empathie et au respect mutuel.

La culture de l'apprentissage du Nouveau-Brunswick doit comprendre le respect culturel de nos collectivités des Premières Nations et, de ce fait, inclure et valider leurs valeurs et leur histoire.

Dans un des mémoires, un dirigeant des Premières Nations déclarait :

« Notre système d'enseignement manque de souplesse et ne tient pas compte des différences culturelles (styles d'apprentissage, stratégies d'enseignement traditionnelles, visions du monde, acquisition des connaissances). J'ai constaté que l'éducation adaptée à la culture pour les élèves des Premières Nations est le modèle le plus efficace et approprié qui soit

pour assurer la réussite sur le plan scolaire, social et culturel. L'éducation adaptée à la culture a pour but de valoriser également toutes les formes de connaissances, les façons de savoir et les visions du monde » [traduction].

La nécessité d'inclure l'enseignement des traités dans le cadre du programme d'études pour l'ensemble des élèves du Nouveau-Brunswick a été réitérée dans les mémoires et lors des réunions. Ce fait est étayé par la recommandation 62 de la Commission de vérité et réconciliation :

« Nous demandons au gouvernement fédéral, ainsi qu'aux gouvernements, provinciaux et territoriaux, en consultation et en collaboration avec les survivants, les peuples autochtones, et les éducateurs, de : rendre obligatoire, pour les élèves de la maternelle à la douzième année, l'établissement d'un programme adapté à l'âge des élèves portant sur les pensionnats, les traités de même que les contributions passées et contemporaines des peuples autochtones à l'histoire du Canada ».

Satisfaire aux besoins des élèves des Premières Nations dans les écoles

Dans l'ensemble, nous nous préoccupons de notre rendement en littératie et en mathématiques au Nouveau-Brunswick et nous devons être conscients du rendement scolaire des élèves des Premières Nations. Il faudra prendre des décisions afin de remédier aux inégalités entre les élèves. Un mémoire soumis par une Première Nation a résumé ce besoin ainsi :

« Nous estimons qu'un investissement accru dans la littératie précoce est essentiel à notre succès et est crucial pour l'objectif à long terme, qui est de combler l'écart dans les résultats » [traduction].

Plusieurs collectivités des Premières Nations ont exploité avec succès les données sur les élèves pour éclairer les interventions ciblées et soutenir la littératie précoce. Une des collectivités a fait état du succès de ses interventions ciblées au moyen des

données suivantes : la reconnaissance des lettres avant l'intervention ciblée à court terme : 40 % et après l'intervention : 60 %; les résultats en numérotation avant l'intervention ciblée à court terme : 33 % et après l'intervention : 58 %. Une telle initiative doit se poursuivre et cadre avec le besoin provincial de fournir des ressources et un soutien adéquats pour la petite enfance et la littératie dans nos classes de la maternelle à la 2^e année. Pour réussir, les enfants des Premières Nations pourraient avoir besoin d'un soutien accru dans le système d'éducation publique. Afin de répondre aux besoins de nos élèves des Premières Nations, il est essentiel que le dépistage, l'intervention, le soutien et la prévention soient des priorités dans notre démarche.

Toute intervention doit s'appuyer sur des données probantes. Pour cette raison, il faut que des données fiables relatives au développement, aux résultats, au mieux-être et aux autres facteurs ayant une incidence sur la réussite soient disponibles pour les élèves des Premières Nations. Parallèlement, il faut établir des processus de surveillance pour évaluer le progrès des élèves des Premières Nations dans nos écoles publiques. Il importe de déployer tous les efforts nécessaires pour assurer leur acquisition des compétences du profil de sortie de l'élève, et ce, selon le principe de responsabilité partagée avec les Premières Nations. Le système d'éducation publique doit fournir le soutien nécessaire aux élèves des Premières Nations dans des domaines identifiés conjointement comme étant prioritaires, notamment la littératie, les domaines des STIM et les arts. Le système doit être à l'écoute des besoins individuels des élèves des Premières Nations dans nos écoles en y répondant rapidement et

adéquatement par des mesures et des plans d'intervention appropriés. Enfin, le système doit créer des occasions pour les élèves des Premières Nations de partager leurs expériences culturelles avec les autres élèves à l'aide de présentations, de projets et de possibilités d'apprentissage expérientiel.

Recommandation

Le plan d'éducation de 10 ans doit faire en sorte que les besoins de chaque élève des Premières Nations dans les écoles publiques soient identifiés de façon opportune et que le soutien, les ressources et les interventions ciblées soient mis à leur disposition dans le but de combler l'écart de résultats qui existe entre les élèves des Premières Nations et les autres élèves de la province.

Enseignement et apprentissage

Nos recommandations qui portent sur l'enseignement et l'apprentissage sont très pertinentes pour les élèves des Premières Nations, tant dans les écoles de bande que dans les écoles publiques. Tous les enseignants devraient avoir accès à des occasions de formation professionnelle afin de multiplier les pratiques d'enseignement efficaces et ils devraient collaborer à la collecte de données afin d'éclairer les décisions au sujet des prochaines étapes des élèves. Pendant que les écoles publiques poursuivent leur travail en vue de répondre de façon adéquate aux besoins des élèves, il est recommandé de former un partenariat avec les collectivités des Premières Nations afin

d'apprendre en collaboration et d'améliorer nos stratégies d'enseignement et d'apprentissage.

Les données sur la santé et le mieux-être des enfants et des jeunes des Premières Nations, dont le plus récent rapport du Conseil de la santé du Nouveau-Brunswick (2016), révèlent qu'il faut se concentrer sur les facteurs de prévention et sur la résilience. La cote globale de résilience pour les élèves des Premières Nations était de 57 %, soit dix points de pourcentage inférieurs à la population générale. Comme il a été abordé au chapitre 3, l'ensemble des élèves du Nouveau-Brunswick a obtenu la cote de 67 %. Nous pouvons donc constater qu'un soutien encore plus grand est nécessaire afin de répondre aux besoins des élèves des Premières Nations. À la lumière des recommandations énoncées au chapitre 3, *Satisfaire aux besoins de nos élèves et de leur famille*, il est essentiel qu'en tant que province, nous unissions nos efforts à ceux du gouvernement fédéral afin de fournir des ressources et un soutien adéquat aux enfants et aux jeunes des Premières Nations. Les enseignants des écoles de bande et des écoles publiques doivent avoir des occasions d'apprendre ensemble en vue d'accroître leur expertise en enseignement et en évaluation et, ultimement, de mieux répondre aux besoins des élèves. Dans un effort de sensibiliser les enseignants aux différences culturelles et aux besoins particuliers des Premières Nations au Nouveau-Brunswick, nous proposons l'élaboration d'un plan de communications en partenariat avec les dirigeants des Premières Nations et de l'AEFNB et la NBTA qui favorisera un rapprochement et une meilleure compréhension des réalités.

Nos partenaires des Premières Nations ont partagé l'avis de beaucoup d'autres personnes qui, tout au long de cette consultation, ont recommandé d'accroître les possibilités pour les élèves de développer la pensée critique et les aptitudes de communication et de résolution de problèmes tout en les exposant à diverses expériences d'apprentissage pratiques et enrichissantes. On souhaite vivement que les programmes communautaires continuent de développer l'intérêt individuel des élèves. Les activités d'apprentissage expérientiel en classe et ailleurs, de même que le partage culturel, sont nécessaires afin que tous les Néo-Brunswickois, y compris les élèves des Premières Nations, puissent en venir à s'apprécier mutuellement.

Partenariat, collaboration et gouvernance continus

Les Premières Nations ont beaucoup à partager avec l'ensemble des Néo-Brunswickois et le meilleur moyen d'y arriver est l'adoption d'une culture de collaboration fondée sur le respect et la confiance mutuels. Nous souhaitons vraiment améliorer nos relations de travail pour soutenir l'apprentissage des élèves. C'est en unissant nos efforts que nous pourrons apprendre les uns des autres. À mesure que nous avancerons, il faudra établir une structure de gouvernance concertée et mettre sur pied des processus afin que le gouvernement du Nouveau-Brunswick et les représentants des collectivités des Premières Nations puissent s'engager dans un leadership partagé, transparent et axé sur l'élève afin de prendre des décisions relatives à l'éducation publique des élèves des Premières Nations.

Pour pouvoir progresser, le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance doit assurer une dotation en personnel adéquate pour appuyer les élèves des Premières Nations qui sont présentement dans les écoles publiques, qui font la transition vers le système public, ou qui quittent le système. Les collectivités des Premières Nations doivent également être consultées au moment des décisions d'embauche qui concernent les enseignants et le personnel des Premières

Nations. En outre, il faut poursuivre le travail avec les établissements postsecondaires et les collectivités des Premières Nations afin d'attirer et de former des membres des Premières Nations dans des postes d'enseignants et de personnel de soutien et paraprofessionnel. De manière plus générale, il est important d'encourager les élèves des Premières Nations à poursuivre des études postsecondaires et à vivre et travailler au Nouveau-Brunswick.

Recommandation

Le plan d'éducation de 10 ans doit favoriser le développement du leadership des Premières Nations dans l'enseignement et l'apprentissage.

Chapitre 6

Apprentissage - Mettre la priorité sur les connaissances à acquérir et les tâches à accomplir

Chercheur éminent et éducateur influent, Bill Daggett affirme que tous les établissements scolaires doivent passer d'un programme d'études monodisciplinaire à un programme d'études interdisciplinaire. Au-delà du monde scolaire, la réussite n'est pas tant ce que l'on sait, mais ce que l'on peut faire avec ce savoir. (The Daggett System for Effective Instruction, 2012). Pour augmenter les chances de réussite d'un élève, il faut axer l'enseignement sur des travaux appropriés et mettre en place des attentes intéressantes, pertinentes et rigoureuses. Lorsque l'élève s'approprie son apprentissage, il favorise la poursuite de l'apprentissage tout au long de la vie.

Apprentissage centré sur l'élève, engagement de l'élève et attentes élevées

La réussite de l'élève au Nouveau-Brunswick exigera un renforcement immédiat des attentes de la collectivité et de l'ensemble du système par rapport à l'apprentissage. Il faudra insister davantage sur la capacité de l'élève à faire preuve de compétences en matière de pensée critique, de résolution de problèmes et de communication dans toutes les matières et mettre en place les mécanismes de surveillance appropriés. De manière tout aussi importante, pendant que nous déployons des efforts pour mettre en pratique la philosophie « des travaux adaptés au contenu et aux aptitudes », les élèves, parents et enseignants du Nouveau-Brunswick doivent comprendre le **niveau de compétences** exigé pour accomplir

avec succès les travaux demandés. Dans le cadre de notre consultation en ligne, nous avons sollicité l'avis des participants concernant les attentes en matière d'apprentissage pour les élèves néo-brunswickois. Les résultats montrent que plusieurs estiment que les attentes sont, à tous les niveaux scolaires, trop faibles, en particulier au secondaire (de la maternelle à la 5^e année – 26 % trop faibles et 10 % bien trop faibles; niveau intermédiaire – 30 % trop faibles et 14 % bien trop faibles; niveau secondaire – 31 % trop faibles et 15 % bien trop faibles). De plus, 25 % des participants ont signalé ne pas savoir si les attentes étaient appropriées au niveau secondaire; ce qui représente le taux de réponse le plus élevé dans la catégorie « ne sais pas ». Un sondage provincial de 2014-2015 révélait que 25 % des élèves de niveau intermédiaire et 22 % des élèves de niveau secondaire ont estimé les leçons trop faciles (d'après plus de 8 600 élèves en langues, arts, mathématiques et sciences).

Les enseignants ont également fourni des observations écrites concernant les attentes. L'un d'entre eux a expliqué :

« Les enseignants mettent en place des attentes très élevées et ont d'excellentes intentions visant le plein potentiel de chaque enfant, mais n'atteignent pas nécessairement ces attentes en raison du grand écart dans leurs classes et du manque de ressources ».

Un autre enseignant a souligné « qu'avec les communautés d'apprentissage professionnelles (CAP), nous établissons des attentes communes ». De manière générale, les éducateurs reconnaissent qu'il faut rehausser les attentes scolaires malgré les enjeux liés à la composition des classes et à la diversité des besoins des élèves en salle de classe. Dans le présent rapport, les attentes élevées sont définies comme étant une compréhension uniforme des compétences que doit acquérir l'élève à chaque niveau. Autrement dit, les élèves connaîtront, par exemple, les attentes à combler en matière de rédaction en 5^e année, de résolution de problèmes et de compétences analytiques en 10^e année, et de pensée critique et d'explication en 2^e année. Au Nouveau-Brunswick et ailleurs, il reste beaucoup à faire pour que le programme d'études soit en mesure de définir, d'expliquer et d'illustrer les concepts et les compétences à acquérir par niveau, ainsi que leur mise en application correspondante. Il faudra des efforts immédiats et soutenus pour élaborer des copies types de travaux d'élèves et des grilles d'évaluation adaptées pour favoriser la compréhension des enseignants, des élèves et des parents.

En 1992, le premier ministre, Frank McKenna, a mandaté un examen en profondeur du système d'éducation du Nouveau-Brunswick. Le rapport de la Commission Landry/Downey, intitulé « *L'école à l'aube du 21^e siècle* », mettait de l'avant des recommandations majeures qui ont mené à des changements dans le système d'éducation, y compris un système universel de maternelles et la réforme au niveau intermédiaire. Le rapport abordait également les moyens d'augmenter les attentes :

« Dans l'ensemble, les gens croient qu'il y a lieu d'apporter des changements importants à notre système

d'éducation. D'aucuns prétendent que les écoles n'aident pas suffisamment les élèves à développer leurs talents personnels et à réaliser pleinement leur potentiel. D'autres, encore, estiment que les éducatrices et éducateurs ne préparent pas suffisamment les élèves à une vie économique productive et fructueuse. Il semble y avoir consensus à l'effet que la réponse à ce dilemme ne réside pas uniquement dans une programmation scolaire étroitement concentrée sur « les habiletés de base ». Bien que les habiletés de base que sont la lecture, l'écriture et le calcul demeurent cruciales, et que la maîtrise de ces habiletés soit essentielle à tout objectif d'éducation, il est reconnu qu'elles ne sont plus suffisantes. D'ailleurs, l'ont-elles jamais été? Le défi est donc bien plus grand : il s'agit de cultiver chez tous les enfants la capacité de penser par elles-mêmes et eux-mêmes tant sur le plan de l'analyse que de la création, de communiquer efficacement, de savoir où puiser et comment utiliser les connaissances, de développer l'appréciation des arts et des sciences, ainsi que la soif du savoir qui les maintiendra en situation d'apprentissage et d'adaptation pendant toute leur vie. Pour atteindre cet objectif, nos écoles devront pouvoir compter sur le soutien d'une culture sociale qui met en avant l'éducation et les divers types d'excellence rendus possibles pour l'éducation. Des attentes élevées donnent lieu à un rendement supérieur ».

Depuis longtemps, les attentes élevées et l'accroissement du niveau d'engagement des élèves sont perçus comme les piliers d'une éducation efficace. Dans l'ouvrage américain de 2004 intitulé *Engaging Schools*, préparé par le comité spécial du National Research Council et portant sur l'augmentation de l'engagement et de la motivation à apprendre auprès des élèves du secondaire, les auteurs expliquent que la recherche sur la

motivation et l'engagement est essentielle pour comprendre les défis les plus fondamentaux et les plus complexes d'une réforme scolaire. L'éminent chercheur en éducation Robert Marzano explique que :

« *l'esprit humain est constitué d'une hiérarchie d'objectifs. Aux niveaux inférieurs se trouvent les objectifs qui traitent des besoins fondamentaux de subsistance, comme la nourriture, le confort et l'abri. Au-dessus de ce premier niveau se trouvent les objectifs à court terme, comme planifier une sortie entre amis ou obtenir une bonne note à un examen. Au-dessus de ce deuxième niveau se trouvent les objectifs à long terme, comme faire partie de l'alignement de départ d'une équipe sportive universitaire pendant toute la saison ou rédiger en un semestre un mémoire dans le cadre d'un programme d'études avec spécialisation. Encore plus haut dans la hiérarchie se trouvent les objectifs à plus long terme, soit les objectifs de vie. Lorsqu'un élève fonctionne à des niveaux plus élevés de la hiérarchie, cela signifie que son niveau d'engagement est plus élevé. Autrement dit, plus l'enseignant puisera dans les objectifs de niveaux supérieurs, plus il mobilisera sa classe dans son ensemble » [traduction].*

(Marzano et Marzano, 2009)

Boekaerts (2009) confirme l'importance pour l'élève d'établir des objectifs et de s'approprier son apprentissage :

« *Il est généralement admis qu'il faut placer un petit ensemble d'objectifs ou de principes supérieurs au sommet du réseau hiérarchique des cibles à atteindre. Cet ensemble de principes élémentaires contribue le plus à la conscience de soi, car ces principes représentent les valeurs et les caractéristiques fondamentales*

de ce que l'on considère comme étant l'idéal. Ainsi, les objectifs supérieurs fournissent l'organisation et l'orientation générales pour la vie d'une personne et optimisent la signification personnelle et la construction des différents processus. Il est de ma conviction que tous les élèves vivent dans un environnement à objectifs multiples et que la grande partie de leurs activités quotidiennes concernent la prise de décisions, à savoir la part de leurs ressources limitées qu'ils investiront dans les nombreux objectifs qu'ils considèrent de premier ordre à un moment donné» [traduction].

Les enseignants du Nouveau-Brunswick ont fait savoir qu'ils comprennent l'importance de l'engagement et des leçons diversifiées, et ont reconnu qu'il reste du travail à effectuer en ce sens.

Dans les deux ouvrages de référence de John Hattie, *Visible Learning* et *Visible Learning for Teachers*, les preuves recueillies confirment la nécessité pour l'élève de s'approprier son apprentissage (autoévaluation, réflexion et rendre compte des succès). D'après des données récentes du Nouveau-Brunswick, les élèves, tout particulièrement ceux du secondaire, ont indiqué un faible niveau d'engagement intellectuel. Pour augmenter le niveau d'engagement, il faudra recentrer le travail dans les écoles et permettre aux élèves une plus grande appropriation de leur apprentissage. Là encore, pour amorcer et faciliter ce changement de cap, il faudra que la culture provinciale de l'apprentissage s'aligne avec le système d'éducation.

Que devraient pouvoir accomplir les élèves?

Tout au long du processus de consultation, des questions ont été soulevées concernant **les compétences et le contenu** que devraient maîtriser les élèves du Nouveau-Brunswick. Les attentes

sont-elles bien comprises par les enseignants, les élèves et les parents? Les attentes sont-elles suffisamment élevées? Sont-elles adaptées à un monde en perpétuelle évolution? Fait-on un bon investissement de l'énergie, des ressources, du temps et du soutien dans les domaines de première importance et de première nécessité pour les élèves? Les leçons quotidiennes en classe sont-elles axées sur les aptitudes et les concepts les plus importants et correspondent-elles à un niveau approprié de compétence? Quelles sont les attentes relativement à l'obtention du diplôme d'études secondaires au Nouveau-Brunswick? Sont-elles suffisantes ou excessives? L'accent est-il placé sur le bon travail? À quoi devraient ressembler les salles de classe? Quels sont les éléments qui constituent la planification d'une leçon afin de maintenir le cap sur les compétences et le contenu? Que signifie l'engagement et comment déterminer si l'apprentissage a lieu?

Dans l'ensemble des documents, discussions et recherches, il ressort clairement que l'accent doit porter sur la mise à jour et la compréhension des aptitudes et des compétences requises pour obtenir le diplôme d'études secondaires. Une fois ces compétences suffisamment bien définies, nous pourrions créer les conditions de succès à partir d'une « planification à rebours ». Nous souhaitons que la mesure proposée au chapitre 2 concernant le développement d'un profil de sortie d'un élève du système scolaire acadien et francophone du Nouveau-Brunswick définisse certaines compétences essentielles que nous souhaitons transmettre à tous nos futurs diplômés d'études secondaires.

Un autre thème soulevé lors de la consultation s'articule autour de la responsabilisation et de la

responsabilité de l'élève vis-à-vis son apprentissage. Dans certaines écoles, les élèves se doivent de préparer des rapports sur leur propre apprentissage à l'aide de dossiers d'apprentissage personnalisés (supports papier et électronique). Dans d'autres écoles, ce sont les enseignants qui dirigent le processus d'évaluation. Les écoles et les régions considérées comme chefs de file mobilisent les élèves dans l'appropriation de leur apprentissage en fixant les attentes liées à l'autoévaluation et à l'analyse du travail réalisé par l'élève. Au Nouveau-Brunswick, il existe peu d'exemples de l'adoption systématique de cette stratégie d'engagement fort efficace, fondée sur la recherche, dans les pratiques. Les entrevues avec les élèves néo-brunswickois font clairement ressortir qu'ils souhaitent s'engager davantage et participer plus activement dans leur apprentissage. Les compétences précédemment citées représentent les souhaits et les attentes des adultes et des élèves pour les écoles de la province. Les élèves du secondaire ont indiqué que le niveau d'apprentissage expérimental et d'apprentissage rigoureux, ou pertinent par rapport à leur monde, était très faible. Cette situation est un résultat du « quoi » (programme d'études établi à l'échelle de la province) et du « comment » (planification de l'enseignement et de l'évaluation par l'enseignant). La planification pour l'amélioration des écoles doit tenir compte des aptitudes et des compétences des élèves et des adultes, et s'assurer que les attentes que l'on fixe pour les élèves soient stimulantes, engageantes et pourvues de sens.

Dans le chapitre 4, nous avons défini tout le travail qu'il reste à effectuer en vue d'établir des mesures de soutien efficaces et opportunes pour les élèves et de répondre à leurs besoins individuels à l'aide de ressources et d'outils appropriés. Comme il a

été discuté précédemment, ceci doit s'effectuer à partir d'une approche collaborative et intégrée qui est fondée sur des données et dont les résultats font l'objet de surveillance. Si nous réussissons à mettre en place les bons mécanismes de soutien, l'établissement d'attentes appropriées en matière de connaissances et de capacités de raisonnement d'un niveau supérieur devrait devenir une pratique plus courante dans les salles de classe du Nouveau-Brunswick. Ces deux aspects vont de pair.

Les aptitudes et les compétences de base identifiées par la population néo-brunswickoise coïncident avec le changement de mentalité qui s'est produit en Ontario. Le cadre stratégique pour le développement des compétences en Ontario décrit les « 6 C » : 1. Caractère (éducation pour développer le caractère); 2. Citoyenneté 3. Communication 4. Pensée Critique et résolution de problèmes 5. Collaboration 6. Créativité et imagination. En mai 2015, 21 directions générales et directions de l'éducation de tous les coins du Canada ont collaboré à la publication du document *Shifting Minds 3.0*, www.c21canada.org [en anglais seulement]. Ce document définit sept compétences que doivent acquérir tous les élèves au Canada : 1. Créativité, innovation et entrepreneuriat 2. Pensée critique 3. Collaboration 4. Communication 5. Caractère; 6. Culture et citoyenneté ethnique 7. Informatique et technologie numérique. Avant la parution de ce document, le ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick avait publié en 2010 un document intitulé *NB3-21C*. Ce document soulignait les compétences du 21^e siècle que devaient acquérir les élèves et établissait les exigences d'obtention du diplôme du secondaire. Ce document, qui avait reçu un appui considérable de la part des éducateurs, proposait une orientation et une réflexion globales que l'on retrouve encore

dans les systèmes scolaires les plus performants. Les compétences comprenaient la pensée critique, la résolution de problèmes, la collaboration, la communication, le développement personnel et la conscience de soi, et la citoyenneté mondiale. La recherche et notre processus de consultation fournissent la preuve que l'on doit intégrer ces aptitudes et compétences dans les attentes que doivent combler les élèves de la province. Quel que soit notre cadre de référence, celui de l'Ontario ou notre propre cadre provincial, les aptitudes et les compétences fondamentales se superposent et doivent former la liste des compétences prioritaires que doivent acquérir les élèves en vue de l'obtention du diplôme du secondaire. La première étape consiste à établir un profil de sortie, tel que décrit de manière détaillée au chapitre 2. Une partie importante de la création d'une culture d'apprentissage au Nouveau-Brunswick comprend une compréhension plus approfondie de cet aspect par les enseignants, les élèves et les parents. Le point central de la planification de leçons dans les écoles du Nouveau-Brunswick doit reposer sur un changement du mode de pensée, soit le passage du « contenu à couvrir » vers la « maîtrise des compétences et des aptitudes essentielles ». Bien entendu, ce travail devra être soutenu auprès des éducateurs et des dirigeants scolaires par le renforcement des capacités et l'apprentissage collaboratif. Pour certains éducateurs, cela devra engendrer un véritable changement de mentalité, car ils devront orienter les leçons quotidiennes autour de l'appropriation de l'apprentissage par les élèves, puis leur demander, dès un jeune âge, d'expliquer et de commenter par écrit leur réflexion, et d'appliquer leurs compétences en résolution de problèmes fondées sur le questionnement. Un grand nombre d'enseignants du Nouveau-Brunswick comprennent l'importance

de ce type d'enseignement, et beaucoup nous ont écrit pour demander du soutien et des conseils supplémentaires pour intégrer des attentes élevées dans leurs plans de leçons. Le programme d'études et l'enseignement sont indissociables, et nous devons soutenir ces deux éléments en améliorant notre compréhension et en appliquant des pratiques efficaces en salle de classe.

En résumé, le système provincial d'éducation du Nouveau-Brunswick, pour s'ajuster aux exigences du monde contemporain en matière d'attentes et de compétences, devra bien définir les compétences à développer chez les élèves à tous les niveaux scolaires, en particulier à leur sortie du secondaire, et mettre davantage l'accent sur la responsabilisation des élèves. Il va sans dire que ceci aura une incidence sur la planification de l'enseignement et les pratiques pédagogiques. Ainsi, il faudra mettre en place des mécanismes de soutien pour accompagner les enseignants dans ce virage.

Recommandation

Le plan d'éducation de 10 ans doit, dans l'immédiat, mettre à jour les attentes en matière d'aptitudes et de compétences nécessaires à l'engagement des apprenants du Nouveau-Brunswick et à leur responsabilisation quant à leur apprentissage, et prévoir des leçons quotidiennes rigoureuses et pertinentes leur permettant d'atteindre les résultats visés. Le plan doit également inclure des mesures pour appuyer les enseignants et leur donner les moyens de répondre de manière efficace aux besoins des élèves.

Définir le contenu des programmes d'études

Au Nouveau-Brunswick, les contenus d'apprentissage sont établis dans des programmes d'études déterminés par le gouvernement provincial (www.gnb.ca). On fournit aux enseignants des documents relatifs au programme d'études, ainsi que du matériel pour compléter le contenu des matières. Outre ces documents, des ressources supplémentaires sont mises à la disposition des enseignants par l'entremise d'un portail interne. Elles comprennent notamment des recherches et des ressources sur support papier ainsi que des vidéos.

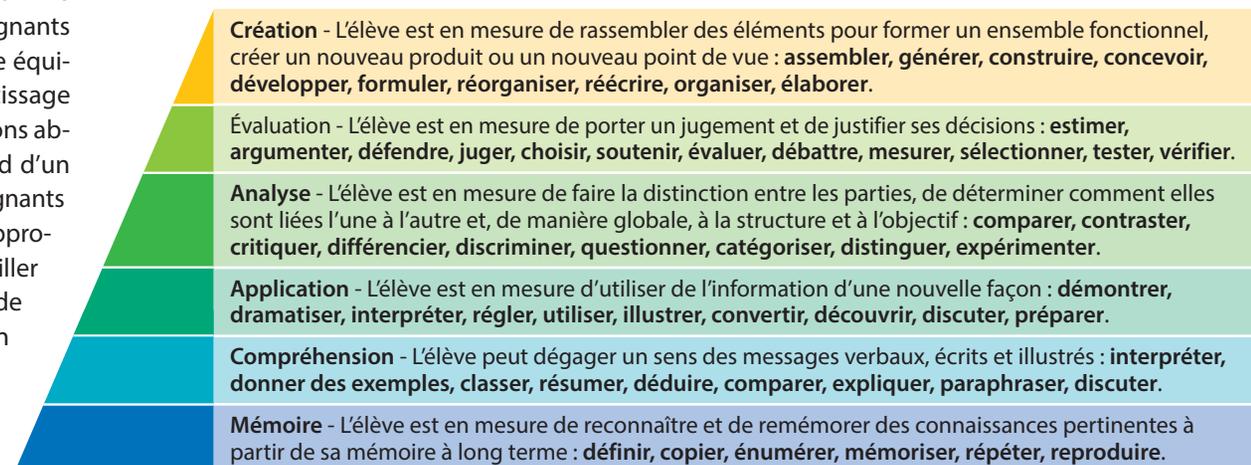
Les manuels et l'utilisation de la technologie sont considérés comme étant des ressources du programme d'études provincial. Dans les classes et les écoles qui connaissent le succès, les équipes d'enseignement collaboratif se concentrent sur la priorisation des résultats d'apprentissage des élèves en fonction du programme d'études et planifient leurs leçons selon les compétences et les aptitudes que doivent maîtriser les élèves, telles que définies dans le programme d'études. Comme l'ont indiqué de nombreux chercheurs, il est essentiel d'offrir aux élèves un programme d'études durable et viable. Bref, les enseignants doivent offrir à tous les élèves une chance équitable de maîtriser les objectifs d'apprentissage clés convenus. Pour ces raisons, nous devons absolument commencer par la mise sur pied d'un programme d'études qui permet aux enseignants de bien comprendre le niveau d'attentes approprié et qui est suffisamment précis pour veiller à ce que tous les élèves soient en mesure de maîtriser le contenu, sans variation selon l'enseignant. Dans la province, les objectifs d'apprentissage clés fixés pour chaque niveau scolaire et chaque catégorie de

contenu devraient faire l'objet d'une recherche approfondie et être présentés de manière à ce que les enseignants comprennent exactement ce que les élèves doivent apprendre.

Les préoccupations liées au programme d'études ont été soulevées fréquemment dans le secteur anglophone, mais aussi dans le secteur francophone. Il a été abondamment question des nombreux documents désuets et des nombreux documents qui n'offrent pas le degré de précision nécessaire pour garantir que tous les élèves aient accès à des objectifs d'apprentissage uniformes et classés par ordre de priorité dans l'ensemble de la province. Cela ne signifie aucunement qu'il faut dire aux enseignants comment présenter chaque leçon ou chaque objectif d'apprentissage. Cet aspect fait partie du travail créatif et novateur des enseignants. Cela signifie toutefois que nous devons nous entendre sur le contenu, qui devrait être clair pour les enseignants.

Les enseignants participent actuellement à l'élaboration du programme d'études. Ils pourraient aussi fournir une expertise dans l'appui aux

décisions qui doivent être prises au sujet des objectifs d'apprentissage prioritaires à maîtriser. Il est important d'examiner les programmes d'études en fonction du niveau de compétences et du contenu que nous jugeons que les élèves doivent maîtriser. Au Nouveau-Brunswick, il faut d'abord comprendre clairement le contenu. À l'aide des documents du programme d'études qui renferment les objectifs d'apprentissage appropriés et qui fixent des attentes élevées, les enseignants peuvent travailler ensemble afin d'offrir des possibilités d'apprentissage pertinentes pour stimuler les élèves et les préparer aux prochaines étapes de leur vie. Le programme d'études doit viser la maîtrise de compétences clés qui donneront à l'élève un avantage concurrentiel à sa sortie du système d'éducation publique du Nouveau-Brunswick. Outre les compétences de base, notre système doit être suffisamment souple pour permettre aux districts, aux écoles et aux communautés d'offrir aux élèves des compétences techniques et professionnelles (en l'occurrence les métiers et le codage), de les initier aux arts, de les exposer à des perspectives entrepreneuriales et d'autres



Lorsque nous songeons aux compétences de base (le cadre de l'Ontario, *Shifting Minds 3.0*, ou le plan du Nouveau-Brunswick, 21C), nous voyons bien que, pour maîtriser ces compétences, les élèves doivent pouvoir expliquer leur raisonnement et acquérir plus de stratégies de résolution de problèmes et d'aptitudes à communiquer. Ces types de compétences peuvent être ajoutés dans le programme d'études en consolidant de manière progressive les attentes d'apprentissage. Par exemple, il est possible de formuler un objectif d'apprentissage de sorte que l'élève doive uniquement se souvenir de quelque chose qu'il a lu dans un texte, le mémoriser ou le décrire. Il est possible de formuler des attentes plus rigoureuses pour le même objectif d'apprentissage et d'exiger que les élèves expliquent pourquoi ou créent un problème semblable ou analysent le texte pour trouver des exemples. Lorsqu'on prête attention au niveau de rigueur et aux attentes en matière de raisonnement des élèves, les

occasions d'apprentissage qui répondent aux besoins particuliers de leur collectivité.

Recommandation

Le plan d'éducation de 10 ans doit prévoir la révision de tout programme d'études désuet et en tirant parti de l'expertise des districts scolaires et des écoles, et ce afin d'offrir un programme d'études durable, viable, cohérent et actualisé.

possibilités de développer l'esprit critique et de résoudre des problèmes se multiplient. Un programme d'études de ce genre s'inscrit dans les travaux de Benjamin Bloom, Ph. D. Dans le domaine de l'éducation, il est très courant pour les enseignants de se reporter à la taxonomie de Bloom dans la planification de leçons. La mise à jour de 2011 du document de Bloom (voir l'illustration) signale la nécessité de bâtir et de soutenir les compétences, à commencer par la base de la pyramide, et de travailler en vue d'atteindre le sommet. Il est possible d'intégrer ces compétences dans les attentes et d'en faire le suivi pour confirmer la réussite. Ces compétences peuvent nous aider dans nos efforts pour créer le profil de l'élève typique du Nouveau-Brunswick à sa sortie du secondaire. Elles peuvent notamment nous aider à mieux comprendre les capacités de réflexion de niveau supérieur que nous voulons établir dans le cadre de notre culture d'apprentissage.

Littératie, mathématiques et sciences

Littératie

Les répondants au sondage en ligne ont identifié la littératie, les mathématiques et les sciences comme les domaines à prioriser en termes de contenu. Cette observation concorde avec les observations écrites reçues et les entrevues tenues dans toute la province. Cela ne se limite pas à l'apprentissage des compétences de base en lecture, en écriture et en calcul, mais reflète plutôt l'importance pour les enseignants et les écoles d'étendre la littératie à l'ensemble des matières et de favoriser l'application de la numératie, du raisonnement scientifique et de l'apprentissage par le questionnement dans

les leçons quotidiennes. Par ailleurs, le rapport de 2016 intitulé *Le pouvoir de la littératie – Vers la Stratégie globale en matière d'alphabétisation du Nouveau-Brunswick*, donne aussi des preuves éloquentes quant à l'importance cruciale pour tous les Néo-Brunswickois de mettre l'accent, à l'échelle provinciale, sur la littératie à tous les niveaux de scolarité :

« *La littératie signifie bien plus que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture comme*

traditionnellement enseignées à l'école ou par la formation. La littératie englobe plusieurs façons dont les individus pratiquent les langues orales et écrites (seuls ou avec d'autres) sous diverses formes imprimées ou numériques. La société doit créer de riches possibilités de communication et d'apprentissage pour permettre à chaque personne de réaliser tout son potentiel ».

(Roy/Trenholme Counsell, 2016)

Il est indispensable de continuer à augmenter et à enrichir le vocabulaire et l'utilisation du langage par tous les apprenants du Nouveau-Brunswick et d'y porter une attention particulière au moment où nous élaborons d'autres stratégies pour répondre aux besoins des élèves des Premières Nations, des jeunes enfants et des apprenants qui apprennent une langue seconde (ou plus), y compris les élèves issus de l'immigration. Au moment où nous cherchons à accroître la capacité multilingue de la population de notre province, notre réussite repose sur l'offre de possibilités diversifiées en ce qui concerne l'utilisation du vocabulaire et le développement du langage. Voir à l'enseignement et à l'apprentissage de la lecture avant la fin de la deuxième année revêt une grande importance.

L'objectif provincial de 90 % de réussite en lecture avant la fin de la deuxième année reste en vigueur et nécessitera un travail stratégique supplémentaire dans l'immédiat. La recherche confirme que les élèves qui ne réussissent pas à lire en 2^e et en 3^e année sont plus susceptibles de continuer à éprouver de la frustration dans leur parcours d'apprentissage à mesure qu'ils progressent à l'école. Cette frustration entraîne souvent des problèmes de discipline et peut faire en sorte qu'ils ne terminent pas le secondaire avec leurs pairs. Selon les statistiques canadiennes, les personnes incarcérées ont davantage tendance à ne pas être des lecteurs et éprouvent de la difficulté à écrire et à communiquer. Comme nous l'avons indiqué dans le chapitre sur la petite enfance, le développement du langage doit être une priorité appuyée par le gouvernement provincial dès la naissance. On ne dira jamais assez à quel point il est important d'offrir aux enfants des possibilités d'avoir accès à des livres, d'enrichir leur vocabulaire et d'apprendre à lire. Ce travail doit commencer à la maison et dans les collectivités et se poursuivre à l'école. Faire de ce travail une priorité dans notre plan d'éducation offrira aux enfants d'excellentes possibilités « d'apprendre à lire », puis leur donnera l'occasion d'appliquer cet apprentissage et de les préparer à « lire pour apprendre » à mesure qu'ils progressent dans leur scolarisation. Des attentes uniformes, selon lesquelles tous les enfants ont accès aux façons les plus efficaces d'apprendre à lire, sont nécessaires dans toutes les écoles et toutes les collectivités. Pour ce faire, il faut des interventions et une bonne compréhension de l'enseignement de la lecture. Les centres de développement de la petite enfance, les enseignants et le personnel de la petite enfance ont un rôle déterminant à jouer dans le développement à long terme des élèves.

Il est important de comprendre que de 2004 à 2010, le Nouveau-Brunswick a accordé une grande priorité à la petite enfance. Cela s'est traduit par la mise en place de nombreux services de soutiens et de ressources à l'intention des élèves et de la formation professionnelle pour les enseignants. Par conséquent, les enseignants sont devenus très compétents dans l'enseignement de la lecture, l'enseignement en petits groupes, l'enseignement de la lecture guidée, de la lecture attentive et de l'écriture. De nombreux enseignants ont eu l'occasion d'acquérir une expertise dans ces domaines et d'autres. En plus d'offrir aux élèves des interventions et une remédiation efficace et en temps opportun, il faut aussi donner aux enseignants des possibilités d'acquérir les connaissances et les compétences nécessaires à l'enseignement efficace de la littératie. Les enseignants devront recevoir de l'encadrement, assister à des démonstrations et avoir un mentor pour leur permettre d'acquérir des pratiques d'enseignement efficaces. Les équipes collaboratives permettront aux enseignants de se réunir pour discuter de la planification de l'enseignement, de l'évaluation et des interventions et pour apprendre de l'expérience des pairs. Les programmes d'études universitaires qui touchent la petite enfance et la littératie doivent s'assurer que les éducateurs possèdent les compétences requises dès le début de leur carrière. Il faudra notamment changer les pratiques d'embauche et le profil de compétences des enseignants au Nouveau-Brunswick pour s'assurer que les compétences liées à l'enseignement de la lecture et à la compréhension des stratégies visant l'apprentissage de la lecture sont intégrées à la pratique scolaire quotidienne. Plusieurs mémoires et contributions écrites ont directement abordé le besoin urgent pour le gouvernement de réviser les qualifications nécessaires pour enseigner au

Nouveau-Brunswick afin d'accroître la capacité en matière de littératie.

Au Nouveau-Brunswick, le développement précoce de la littératie a fait l'objet d'un soutien considérable grâce à plusieurs partenariats et initiatives communautaires (p. ex. les programmes de bénévolat, dont Littératie au primaire/Elementary Literacy; <https://www.clefnb.com/>, Lire et faire lire Acadie). Ce soutien, crucial et ciblé, est apprécié. Toutefois, tout programme bénévole ou toute autre initiative communautaire doit servir de *complément* au travail de l'éducateur afin de parachever de bonnes pratiques d'enseignement. D'une certaine manière, au cours des dernières années, nous avons trop compté sur ce type de soutien pour offrir les seules interventions à certains élèves. Les collaborations en matière de littératie qui s'effectueront avec les partenaires devront à la fois s'aligner avec les mesures définies dans le plan d'éducation et créer des conditions favorables à un plus grand soutien aux élèves. Il est dans l'intérêt supérieur des enfants de poursuivre ces collaborations et partenariats, mais elles ne doivent pas substituer la responsabilité première qui incombe à notre système d'éducation, soit d'assurer une excellente instruction en littératie, des interventions individuelles et des occasions d'apprentissage ciblées.

De manière tout aussi importante, il faut accorder une attention particulière à la littératie financière. Lors de la consultation, les élèves et les parents ont souligné que la littératie financière devrait être davantage intégrée au programme d'études. Actuellement, le programme d'études au Nouveau-Brunswick comprend plusieurs résultats d'apprentissage favorisant la littératie financière; toutefois, il est possible de les consolider davantage par

une plus grande utilisation d'exemples financiers et des apprentissages dans toutes les matières, en plus d'offrir des cours indépendants sur le sujet.

Comme il a été défini dans les compétences à acquérir au 21^e siècle, il faudra bien outiller les élèves avec des compétences en communication, la capacité à utiliser et à comprendre les technologies, et à appliquer leurs compétences de lecture et d'écriture à des situations réelles. Notre approche rigoureuse en matière de littératie devra intégrer toutes les matières et inciter les élèves à créer, à analyser et à présenter des arguments en vue d'appuyer l'apprentissage tout au long de la vie.

Recommandation

Le plan d'éducation de 10 ans doit fournir immédiatement des mesures de soutien ciblées et les ressources en vue de développer, dès la naissance, de solides compétences en littératie pour toute la population néobrunswickoise. Les stratégies devront viser en particulier l'offre de mesures d'appui spécialisées pour les élèves et la formation continue pour les enseignants.

Mathématiques et sciences

Pour bien comprendre l'accent mis actuellement sur les sciences et les mathématiques dans d'autres provinces et pays, il est important d'aborder la notion de STIM. Dans les années 1990, la National Science Foundation, un organisme américain, a créé le concept de STIM (sciences, technologie, ingénierie et mathématiques). Aujourd'hui, le concept STIM est reconnu à l'échelle internationale comme étant une métadiscipline,

c'est-à-dire l'intégration de matières autrefois distinctes dans un nouveau champ d'études cohérent. À noter que le concept STIM n'est pas un programme d'études. Il est plutôt une approche d'apprentissage destinée aux élèves qui supprime les barrières traditionnelles cloisonnant les quatre disciplines pour les intégrer dans des expériences d'apprentissage rigoureuses, pertinentes et concrètes (Vasquez, Sneider et Comer, 2013). Alors qu'il est facile de définir le concept STIM; il est beaucoup plus difficile de le mettre en œuvre à grande échelle dans le système d'éducation. Toutes les composantes de l'apprentissage STIM doivent partager un trait commun, à savoir permettre aux élèves d'appliquer les connaissances et les compétences acquises ou en voie d'acquisition. L'application se situe au cœur de l'éducation STIM; ce concept peut être appliqué à tous les contenus en plus du domaine précis des sciences, de la technologie, de l'ingénierie et des mathématiques (voir *Educational Leadership*, janvier 2015, vol. 72, no 4, p. 10-15).

Dans leur mémoire présenté aux coprésidences, les ingénieurs et géoscientifiques du Nouveau-Brunswick ont mis de l'avant quelques recommandations, dont les suivantes :

- Faire participer les élèves aux activités STIM dans les premières années;
- Accroître le nombre d'enseignants spécialisés STIM et fournir un plus grand soutien aux enseignants en formant des éducateurs STIM (spécialisés);
- Placer les sciences et la technologie en tête des priorités au Nouveau-Brunswick;
- Fournir un accès aux cours STIM par l'entremise de salles de classe numériques;

- Élaborer des programmes STIM transdisciplinaires propres aux initiatives STIM;
- Faire appel à des partenaires des collectivités pour accroître la visibilité du champ d'études STIM;
- Augmenter les compétences en programmation informatique.

Par ailleurs, le regroupement a ajouté que, comme pour la littératie, plus on exposera très tôt les élèves aux mathématiques et aux sciences, plus on augmentera leurs chances d'aimer et de développer leurs compétences STIM plus tard dans leur parcours scolaire. Autre fait très intéressant, lors de la réunion avec les coprésidences, le regroupement a précisé que le Canada aura besoin de 10 000 ingénieurs (<http://www.apegnb.com/fr/home/default.aspx>). Les compétences développées dans les champs d'études dans les domaines des STIM se retrouvent dans certains programmes d'études actuels et assurément dans les programmes d'études des pays les plus performants.

L'importance des aptitudes et des compétences en STIM a été réitérée par le ministère de l'Éducation postsecondaire, de la Formation et du Travail du Nouveau-Brunswick, qui dans son mémoire affirmait :

« Les élèves qui obtiennent leur diplôme du secondaire doivent posséder des bases solides en sciences, en technologie, en ingénierie et en mathématiques (STIM). Les élèves doivent développer des compétences non techniques, à savoir en communication, en négociation et en collaboration (travail d'équipe), et des compétences cognitives de niveau supérieur, comme la résolution de problèmes complexes, la pensée critique, l'analyse raisonnée et les activités entrepreneuriales » [traduction].

Dans une autre observation, Science East note :

« Au moment de faire des choix, les élèves doivent être disposés à suivre des cours liés aux sciences et à la technologie, et à y participer activement. Ainsi, ces cours devront engager les élèves d'une manière significative. L'apprentissage par le questionnement permet à tous les apprenants d'être actifs dans le contenu et dans la construction du savoir. Cette approche offre un moyen de différencier l'instruction afin d'accommoder divers apprenants ».

(<http://scienceeast.nb.ca/fr/>)

Un professeur d'université a expliqué que :

« L'échec le plus évident de l'éducation en sciences du niveau de la maternelle à la 12^e année au Nouveau-Brunswick réside dans l'apprentissage par cœur. En général, l'évaluation de la maternelle à la 12^e année se concentre sur les niveaux les plus bas de la taxonomie de Bloom, soit mémoriser et comprendre, et traite rarement des tâches cognitives de niveau supérieur, comme l'analyse ou l'évaluation, encore moins de mettre les élèves au défi d'utiliser la méthode scientifique pour créer de nouveaux savoirs. La technologie numérique est omniprésente dans notre culture. Pour faire acquérir aux élèves la littératie numérique, cela demande la mise en place d'expériences qui sont pertinentes à leur situation de vie et utilisées dans un contexte qui vise l'accomplissement de résultats fondés sur les domaines des STIM. Il faut vivement encourager l'inclusion de certaines programmations de base dans le cadre d'une connaissance fonctionnelle de l'informatique. Il est à prévoir que seulement certains élèves du secondaire deviendront des programmeurs, et que, quelle que soit la langue de programmation utilisée, cette langue changera inévitablement. Encore une

fois, l'importance n'est pas la compétence précise liée à la capacité d'écrire un programme dans une langue informatique donnée; c'est la compréhension conceptuelle générale liée à la manière d'encapsuler un algorithme dans des instructions pour qu'ensuite l'ordinateur exécute précisément ces instructions » [traduction].

De nombreuses autres observations ont appuyé l'accent porté sur les compétences par opposition au contenu. Par exemple :

« Aujourd'hui, le travail fondé sur les connaissances remplace les emplois manufacturiers. Les robots et les logiciels supplantent le travail de routine. En attendant, le travail collaboratif domine, à la fois dans la transaction et la production. L'avenir du travail humain valorisé réside dans la résolution de problèmes complexes et dans le développement de solutions créatives » [traduction].

Le Canada se classe au 12^e rang sur les 16 pays comparables en ce qui concerne le pourcentage d'élèves diplômés qui ont étudié les programmes relevant des STIM (21,2 %). Ce pourcentage est supérieur à celui des États-Unis, mais inférieur à celui des pays européens, comme la France, l'Allemagne et l'Autriche. La Finlande, qui compte la plus grande proportion de diplômés STIM, enregistre plus de 30 % de diplômés universitaires issus de programmes en sciences, mathématiques, informatique et ingénierie. Au Canada, un grand nombre d'organisations, d'entreprises et de partenaires communautaires modifient leurs programmes et leurs attentes afin de promouvoir les domaines des STIM. Par exemple, Scouts Canada a pris des mesures pour promouvoir le champ d'études STIM auprès des jeunes. Son programme STIM a démarré en 2015.

Il faut également accorder une attention et un soutien particuliers à la visibilité de la « programmation » pour tous les élèves (www.code.org). Des données solidement étayées indiquent qu'il s'agit d'une pratique efficace dans plusieurs régions les plus performantes. Le Nouveau-Brunswick a mis en place, pour certains élèves, des expériences novatrices en matière de programmation. La Nouvelle-Écosse et la Colombie-Britannique se sont inspirées de certaines expériences réussies du Nouveau-Brunswick et exigent la programmation pour l'ensemble des élèves.

Les enseignants de la province peuvent continuer à apprendre sur la manière de développer les compétences et les aptitudes liées aux domaines des STIM. Aujourd'hui, les pratiques pédagogiques efficaces font l'objet de nombreuses recherches et sont définies par de nombreux éducateurs éminents, dont Michael Fullan, John Hattie et Robert Marzano. Dans le contexte de la formation professionnelle pour les enseignants du Nouveau-Brunswick, il faut mettre l'accent sur les compétences décrites dans les six C de l'Ontario, le document *NB3-21C*, les sept C du *Mindshift 3.0* et les résultats découlant des études sur les domaines des STIM. Des centres d'apprentissage centrés sur le développement de ces aptitudes et compétences devraient également voir le jour afin d'encourager l'innovation auprès des enseignants et des élèves. Toutes ces compétences sont axées sur la pensée critique, la résolution de problèmes et la communication et demandent aux élèves d'appliquer leurs connaissances, de développer un sens de responsabilité et de s'approprier leur apprentissage. Ce type d'approche est très différent de celle, par exemple, qui est fondée sur la capacité de se rappeler l'information. Autrement dit, la planification et la mise en œuvre de

pratiques d'enseignement sont aussi importantes que le contenu qui est enseigné. Il faut effectuer ce changement de cap dans le prochain plan d'éducation pour le Nouveau-Brunswick.

Les compétences du 21^e siècle doivent se retrouver dans le profil de sortie de l'élève du Nouveau-Brunswick. En effet, notre système d'éducation doit offrir aux élèves, tout au long de leur parcours scolaire, des possibilités d'approfondir leurs connaissances et compétences dans les programmes des STIM. On doit leur fournir des occasions d'explorer des métiers et professions qui s'articulent autour de ces compétences tant convoitées. Les élèves doivent aussi être en contact avec la technologie dans leur milieu d'apprentissage. Il est très important de s'assurer que tous les élèves du Nouveau-Brunswick fassent l'expérience des technologies, y compris la programmation, et que les équipements dans les écoles soient modernisés. Un effort particulier pourrait être fait à court terme afin d'éliminer les barrières provinciales aux partenariats et aux occasions d'apprentissage avec les entreprises de technologie (par exemple Apple et Microsoft) qui peuvent offrir du soutien pour

l'apprentissage fondé sur l'innovation, la créativité et le questionnement. Les ponts entre les institutions postsecondaires et le système scolaire nous apparaissent particulièrement importants pour créer des partenariats et des initiatives destinées aux apprenants pour soutenir une culture d'apprentissage axée sur les domaines des STIM au Nouveau-Brunswick.

Recommandation

Le plan d'éducation de 10 ans doit accorder une priorité au développement des compétences et des aptitudes associées aux domaines des STIM pour tous les élèves du Nouveau-Brunswick. Plus particulièrement, il faut favoriser le développement de la pensée critique, de la résolution de problèmes, de l'innovation, de l'apprentissage par le questionnement et du raisonnement supérieur et accompagner les enseignants dans l'application et l'évaluation de pratiques innovantes en ce sens.

Chapitre 7 : Apprentissage – culture scolaire, leadership et enseignant

« Alors que la stabilité est souvent associée à une résistance et au maintien du statu quo, il est en fait difficile pour les dirigeants et les autres éducateurs de faire un bond en avant à partir d'une fondation instable. Plus précisément, cette relation symbiotique repose sur la stabilité et l'amélioration. Faire un bond en avant à partir d'une fondation instable peut certainement mener à un changement, mais pas au changement que la plupart d'entre nous valorisent – une chute libre est une image qui vient à l'esprit. Les fondations instables et les bonds malavisés aident à expliquer pourquoi la tempête de changements adoptés par nos écoles au cours des cinquante dernières années ont produits si peu d'effets sur la réussite de nos élèves. Ainsi, les efforts de réforme scolaire se sont avérés plus fructueux dans les écoles qui en avaient le moins besoin. Ce sont justement ces écoles qui sont dotées de processus bien établis et des capacités pour poser les fondements sur lesquels on puisse bâtir – en revanche, les autres écoles sont généralement celles dont les agents de réforme se préoccupent et dont l'infrastructure de base est insuffisante » [traduction].

(Wallace Foundation, 2010)

École

La culture de l'apprentissage s'établit dans une école grâce au leadership et aux pratiques quotidiennes des adultes. Un milieu propice à la réussite des élèves repose sur une culture scolaire qui est centrée sur l'élève, qui offre un niveau élevé d'attentes et qui est clairement articulée et bien

comprise par les élèves, les parents et les membres du personnel. La culture de l'apprentissage est tributaire de nombreux facteurs, notamment les conditions pour répondre aux besoins des élèves, tels que décrits au chapitre 4, et les connaissances et les compétences que doivent acquérir les élèves, telles que définies au chapitre 6 :

« La culture scolaire est l'ensemble de normes, de valeurs, de croyances, de rites, de cérémonies, de symboles et de témoignages qui constituent l'école ».

La culture scolaire est aussi influencée par les procédures et les attentes fondamentales qui sont établies et appliquées systématiquement par le personnel de l'école.

« Dans une école dotée d'une culture positive, il existe un réseau informel de champions et championnes et un réseau informel de communication qui rapporte tout ce qui se passe au sein de l'école... un ensemble de valeurs qui appuient le perfectionnement professionnel des enseignants, le sens de responsabilité pour l'apprentissage des élèves et l'atmosphère positive et bienveillante. À l'inverse, dans un environnement scolaire toxique, les relations entre les enseignants et les élèves sont souvent conflictuelles, le personnel ne croit pas en la capacité de réussite des élèves et l'atmosphère est généralement empreinte d'une attitude négative. Dans une culture scolaire positive, les administrateurs et les membres du personnel croient en leur capacité de réaliser leurs ambitions. Leurs homologues œuvrant dans un environnement scolaire

négalif éprouvent un manque de confiance dans la possibilité de concrétiser leurs visions » [traduction].

(Peterson, 2009)

Pour permettre au plan d'éducation du Nouveau-Brunswick de produire les effets que méritent ses apprenants, les dirigeants d'école et l'ensemble du personnel doivent comprendre l'importance de la culture scolaire et l'incidence de leurs propres croyances, attitudes et actions sur la réussite des élèves. L'essentiel du travail de suivi des recommandations présentées dans les chapitres précédents s'effectuera dans nos établissements scolaires par les dirigeants d'école et le personnel d'éducation.

Au cours de la consultation, les parents et les élèves ont exprimé toute leur gratitude envers le personnel qui œuvre dans nos écoles pour leur dévouement, les longues heures qu'ils consacrent à leur travail et le niveau d'attention qu'ils portent. D'ailleurs, dans la plupart des écoles, on reconnaît très sincèrement le travail dévoué et le personnel attentionné. Un parent a d'ailleurs noté :

« Dans l'école de mon fils, l'énergie et l'approche positives sont palpables dès que je franchis la porte. Je sais ce qu'on attend de lui, il sait très bien aussi ce que l'on attend de lui et les enseignants croient réellement en ses capacités. Tous les jours, le directeur nous accueille à l'entrée; je sais que mon fils est entre de bonnes mains. Dans ce milieu sûr, l'école attend de lui un travail de haut niveau. Il reçoit de l'aide lorsqu'il en a besoin, il a développé un sens de responsabilité. Je ne saurais décrire le sentiment que je ressens dès que j'entre dans l'école, mais il devrait être perceptible dans toutes les écoles ».

Cette émotion, si éloquemment décrite par ce parent néo-brunswickois, est l'essence même de la culture scolaire.

Dans la province, l'efficacité d'une école se traduit par ce qu'elle peut accomplir avec ses apprenants. En d'autres termes, quelle est l'incidence globale de l'école sur les aptitudes et les compétences établies dans le profil de sortie de l'élève et sur la réussite? Nous devons nous assurer que les écoles créent les conditions propices à la réussite des élèves.

Dans son ouvrage *Coherence*, Fullan met en avant la notion de « cadre de cohérence ». Selon lui, pour réussir, les écoles, les districts et les systèmes scolaires doivent comprendre les quatre composantes suivantes et y prêter attention chaque jour, de manière continue et simultanée :

- **Direction centrée sur les résultats** – orientée sur les finalités, elle établit les objectifs qui auront une incidence, précise les stratégies et accepte le changement de leadership (quelques priorités, des pratiques et des messages cohérents, et un leadership à tous les niveaux qui comprend le processus de changement);
- **Développement d'une culture de collaboration** – illustre une culture de croissance, possède un leadership d'apprentissage, renforce les capacités et maintient des structures de collaboration (communautés d'apprentissage professionnelles axées sur l'apprentissage des élèves);
- **Approfondissement de l'apprentissage** – clarté des objectifs d'apprentissage, précision de la pédagogie (pratique d'enseignement et utilisation de la technologie) et

changement de pratique par le renforcement des capacités (équilibre entre le besoin d'amélioration continue en matière de compétences fondamentales et l'identification de possibilités d'innovation, et le soutien à l'innovation, en vue de favoriser de nouveaux résultats d'apprentissage);

- **Assurer la reddition de compte** – la responsabilité s'opère de l'intérieur et de l'extérieur (renforcement des capacités et prise de décisions fondées sur des données probantes à l'échelle de l'école, du district et de la province).

L'Ontario utilise ce cadre de cohérence avec succès pour améliorer l'efficacité des écoles. L'application de ce cadre offre la possibilité de créer les conditions pour améliorer l'apprentissage des élèves dans chaque école du Nouveau-Brunswick. Tel qu'il a été souligné dans les chapitres précédents, c'est en offrant les mesures de soutien appropriées aux apprenants et au personnel scolaire qu'il sera réellement possible de voir ce type d'accent s'actualiser dans toutes les écoles.

Rôle du district dans le soutien de la culture scolaire

Dans le présent rapport, l'accent est placé sur les élèves et les jeunes, et le soutien nécessaire pour assurer leur réussite. L'école est au centre de ce travail et entretient le lien le plus étroit (autre que celui de la famille) avec l'apprenant. Les différents processus mis en œuvre pour appuyer le travail des écoles sont essentiellement établis par le bureau de la direction générale de chaque district. Le personnel du bureau du district comprend des individus dotés d'excellentes compétences non seulement en gestion et en leadership dans les domaines de l'éducation et du soutien aux élèves,

mais aussi de l'expertise au chapitre des services, notamment en lien avec les finances, les installations, la technologie, les ressources humaines et le transport. Les décisions et les pratiques au quotidien qu'effectue le personnel du bureau du district ont une incidence sur les écoles et, par conséquent, sur l'apprentissage des élèves. Il est très important que tous les membres du personnel qui œuvrent dans les bureaux de district comprennent les priorités et respectent le protocole décisionnel pour garantir que les décisions fondées sur les données probantes sont prises de manière collaborative afin de soutenir les élèves. Alors que le cadre de cohérence est considéré comme étant le point de départ de la culture scolaire, il faut veiller à ce que tous nos systèmes s'alignent sur les objectifs et les mesures établis dans le plan d'éducation. Le travail accompli dans les bureaux de district est primordial à la réussite des élèves et ne doit pas être négligé. À mesure que la culture d'apprentissage se renforce au Nouveau-Brunswick, les membres du personnel de district sont des intervenants clés pour s'assurer que les recommandations formulées aux chapitres précédents soient mises en œuvre. Pour propulser le Nouveau-Brunswick vers l'avant, tous les districts devront maintenir une vision provinciale, établir une culture de collaboration, assurer la reddition de compte à tous les niveaux du processus décisionnel, approfondir l'apprentissage à partir d'attentes précises, d'un soutien à l'enseignement efficace et de pratiques d'évaluation. Les directions générales du secteur francophone devraient travailler en étroite collaboration les unes avec les autres afin d'assurer des pratiques et une orientation cohérentes.

Comme il a déjà été recommandé, il faut offrir aux districts la souplesse et l'autonomie nécessaires

pour leur permettre de répondre aux besoins des apprenants en temps opportun. À mesure que les écoles cernent les enjeux importants, le personnel des districts doit être à la fois prêt et apte à régler les problèmes et à offrir des solutions efficaces pour soutenir les apprenants. Cette capacité d'intervenir s'appuie sur une philosophie du leadership engagé. Le personnel des bureaux de district scolaire peut parfois se sentir loin des apprenants, car dans la plupart des cas, il n'est pas physiquement dans les écoles et n'est pas appelé à être en contact avec les élèves au quotidien. Les décisions en matière de transport, d'installations, de finance, de technologie et de ressources humaines ont des répercussions sur les enfants et les jeunes. Offrir un soutien aux membres du personnel qui sont en contact avec les apprenants est un travail essentiel réalisé par le personnel des districts. Avec une culture du district axée sur les élèves et une compréhension de leur influence sur l'apprentissage, les districts ont un important travail à faire pour s'assurer que les mesures du plan d'éducation auront des effets positifs sur la réussite des élèves.

Les conseils d'éducation de district jouent aussi un rôle dans le soutien de la culture scolaire. À titre d'instance dirigeante, les conseils d'éducation de district élaborent des « politiques sur les objectifs stratégiques » et un plan d'éducation du district. Ils sont aussi chargés de l'embauche de la direction générale de chaque district. Ils créent leur propre culture de travail. Les décisions, les attitudes et les mesures importantes qu'ils adoptent ont des répercussions directes sur la culture scolaire. Encore une fois, ce travail devrait être aligné sur le plan d'éducation provincial pour garantir la réalisation d'un travail uniforme et cohérent au Nouveau-Brunswick. On encourage les conseils à

utiliser « le cadre de cohérence » dans la planification d'initiatives d'amélioration continue.

L'incidence du personnel de soutien sur la culture scolaire

Bien que le présent rapport n'ait pas principalement examiné le travail des adultes offrant un soutien aux apprenants, à part celui des enseignants et des dirigeants, on reconnaît bien tous les adultes faisant partie du système d'éducation qui travaillent au quotidien au service des enfants et des jeunes. Les chauffeurs d'autobus sont souvent les premières personnes à accueillir de nombreux enfants le matin. Les concierges, les secrétaires, les bibliothécaires, le personnel d'entretien et technique ainsi que les assistants en éducation contribuent aux apprentissages et créent des occasions de croissance et de réussite pour les élèves. Lorsqu'on demande aux élèves de nommer les personnes qui les ont le plus marqués pendant leurs années à l'école, ils mentionnent fréquemment le personnel de soutien, et tout aussi souvent les enseignants. Les assistants en éducation et les bibliothécaires de la province soutiennent l'apprentissage chaque jour. Il est essentiel que tout le personnel comprenne bien le soutien dont les apprenants ont besoin et qu'il ait l'occasion d'offrir son expertise et des conseils lorsque cela convient. Les possibilités d'apprentissage professionnel pour le personnel de soutien doivent faire partie du plan provincial, et le travail du personnel de soutien doit intégrer les mêmes attentes élevées en matière de création d'une culture d'apprentissage au Nouveau-Brunswick. Plus particulièrement, les assistants en éducation doivent bien comprendre les stratégies visant à répondre aux besoins des apprenants. Plusieurs assistants en éducation ont soumis leurs commentaires pour demander plus d'aide sur la façon de

s'occuper des enfants et des jeunes. Leur travail est difficile, et il est important de les appuyer dans leurs efforts d'offrir un service de grande qualité aux apprenants.

Il faut harmoniser les descriptions d'emploi, les contrats et la culture globale de soutien pour assurer que le système d'éducation du Nouveau-Brunswick soit axé sur les élèves. Le fait de déterminer d'abord les besoins de l'apprenant pour ensuite appliquer la solution pourrait changer la façon dont nous répartissons les ressources destinées aux services aux élèves. L'harmonisation des besoins et du soutien offert doit être la priorité absolue. Plus particulièrement, il faut examiner l'affectation des ressources et le contenu du contrat négocié des assistants en éducation pour nous assurer que nous utilisons les ressources comme il se doit et de manière efficace et judicieuse. Les écoles et les classes vulnérables ont des besoins particuliers, et il faut souvent faire preuve de flexibilité en matière d'offre de soutien approprié. Il est perçu que le nombre d'heures et l'affectation du personnel, tels que négociés dans la convention collective des aidesenseignants, empêchent d'offrir le soutien aux élèves là où les besoins se font le plus sentir. Dans la structure actuelle, le peu de souplesse dont disposent les districts et les écoles dans l'affectation, la réaffectation et la détermination des heures requises pour soutenir un élève a été signalé comme un obstacle important à la réussite des élèves. On encourage fortement le SCFP et le gouvernement d'examiner et de réviser la convention collective des assistants en éducation dans l'optique de favoriser un apprentissage axé sur l'élève.

Recommandation

Le plan d'éducation de 10 ans doit contribuer à créer des cultures d'apprentissage très efficaces dans toutes les écoles du Nouveau-Brunswick. Il est impératif que les plans, les décisions, les mesures et les politiques à l'échelle de la province et des districts s'harmonisent avec le plan d'éducation. En se basant sur des données probantes, il faut appuyer les collaborations au sein de la province, des districts et des écoles pour identifier des pistes prometteuses pour mieux soutenir nos apprenants.

De surcroît, il faut permettre aux districts et aux écoles une certaine souplesse en ce qui concerne l'utilisation de fonds et l'affectation des ressources pour répondre aux besoins des élèves. Le plan d'éducation doit également mettre en place des mécanismes de reddition de comptes dans les districts et les écoles pour veiller à ce que les décisions contribuent de manière mesurable à l'apprentissage des élèves. Enfin, il est recommandé de créer un plan de surveillance pour faire le suivi des décisions et des mesures gouvernementales qui sont en lien avec le plan décennal.

La direction

« Les traditions et les croyances à l'égard du leadership dans les écoles ne sont guère différentes de celles concernant le leadership dans d'autres établissements. Le leadership est considéré comme étant essentiel au bon fonctionnement de nombreux aspects d'une école. Étant donné l'importance perçue du leadership, il n'est pas étonnant que le fait d'avoir une direction efficace soit jugé comme

étant une condition préalable à une école efficace » [traduction].

(Marzano, Waters, McNulty, 2005)

Dans la plupart des études, le leadership efficace et la pratique en salle de classe sont considérés comme étant tout aussi essentiels à la réussite des élèves. On entend souvent l'expression courante suivante : « c'est la direction qui donne le ton à l'école ». Pour les besoins du présent rapport, nous utilisons le terme « direction » pour représenter l'équipe de l'administration scolaire, qui comprend souvent des directions adjointes. Cette équipe administrative a la responsabilité première de créer une culture scolaire efficace et, au bout du compte, d'avoir une incidence sur la réussite des élèves.

Comme nous l'avons mentionné au chapitre 6, la réussite des élèves et l'obtention du diplôme sont liées à la capacité des enseignants à bien faire participer les élèves, à gérer les comportements et à cibler l'enseignement sur les aptitudes et les compétences qu'ils doivent posséder à la fin de leurs études secondaires. La capacité de la direction à assurer un environnement d'apprentissage et de travail bien géré et à assurer un leadership et des conseils pédagogiques permettant de renforcer les compétences en classe s'inscrit dans cette stratégie. La direction est la principale créatrice des relations; dans tous les domaines, une direction doit être habile dans l'établissement de relations avec les parents, les membres de la collectivité, les enseignants, le personnel de soutien et, bien entendu, les élèves.

Dans l'ensemble des observations et des entrevues, les directions ont indiqué avoir besoin de plus de soutien et de formation professionnelle et de

mieux comprendre leur rôle et ce qu'on attend d'elles. Le dévouement des directions à l'égard de leur école était manifeste, et on a remarqué leur volonté d'acquérir les compétences nécessaires à la direction efficace de leur école. Les directions d'école du Nouveau-Brunswick travaillent avec dynamisme et reconnaissent l'immense responsabilité qu'elles ont à titre de dirigeantes de leur école. Pour la plupart, les directions étaient en mesure d'exprimer que leurs décisions et leurs gestes quotidiens avaient des répercussions sur la réussite des apprenants. La création des conditions propices à l'apprentissage est l'ultime responsabilité de la direction. Le leadership efficace des écoles revient au gouvernement du Nouveau-Brunswick, aux dirigeants des districts et aux directions. Le développement du leadership doit être stratégique, viable et comprendre des possibilités de formation professionnelle continue et de soutien pour les directions. À cela s'ajoute le besoin d'une orientation claire afin qu'elles comprennent pleinement ce qu'on attend d'elles en ce qui concerne l'administration des écoles du Nouveau-Brunswick. Au cours des dernières années, les occasions pour les directions de travailler et d'apprendre ensemble afin de perfectionner leurs compétences en leadership ont été de plus en plus rares. Les directions ont dû faire de nombreux ajustements dans les écoles en réponse aux différentes initiatives annoncées successivement par le gouvernement et aux changements sur les plans budgétaires et des ressources humaines. Elles se sentaient souvent dépassées par l'énorme responsabilité associée à la mise en œuvre du changement organisationnel. Les districts ont eu du mal à trouver les ressources nécessaires pour soutenir le perfectionnement des directions, et le gouvernement provincial doit maintenant

mettre l'accent sur l'uniformité des pratiques de leadership dans les écoles.

« *Seules les directions qui ont ce qu'il faut pour gérer un environnement complexe et en évolution rapide peuvent mettre en œuvre les réformes qui mènent à une amélioration soutenue du rendement des élèves. Des dirigeants scolaires efficaces sont essentiels pour mener à bien une réforme de l'éducation viable à grande échelle. Depuis quelque temps déjà, les éducateurs estiment que les directions doivent être des dirigeants pédagogiques pour pouvoir réaliser une innovation soutenue. Ainsi, Newmann, King et Youngs (2000) ont montré que la capacité des écoles est la variable déterminante qui influe sur la qualité de l'enseignement et sur la réussite correspondante des élèves. Au cœur de la capacité des écoles se trouvent les directions qui se concentrent sur le perfectionnement des connaissances et des compétences des enseignants, sur la communauté professionnelle, sur la cohérence des programmes et sur les ressources techniques* ».

(Fullan, 2011)

Tel qu'il a été précédemment souligné, le cadre de cohérence de Fullan peut fournir aux directions d'école une référence de base leur permettant d'aligner leurs travaux sur ceux de tous les adultes au sein de leur établissement. Aussi, les préoccupations qui ont été mises de l'avant lors du processus d'examen de l'amélioration des écoles sont déterminantes pour définir l'orientation de notre province. Dans l'ensemble, le développement du leadership, tel qu'il est défini et soutenu à l'échelle de la province, prend toute son importance du fait des attentes élevées quant à la mise en œuvre du plan d'éducation de 10 ans dans toutes les écoles. En effet, les directions d'école se doivent

d'être la force motrice dans l'application cohérente et uniforme du plan décennal d'éducation du Nouveau-Brunswick.

Recommandation

Le plan d'éducation de 10 ans doit articuler très clairement que le leadership scolaire est une priorité. Il doit définir les aptitudes, les compétences et les attentes vis-à-vis un dirigeant scolaire. Le plan doit multiplier les possibilités de formation professionnelle et faciliter les occasions de réseautage pour les dirigeants scolaires afin qu'ils puissent développer les aptitudes, les compétences et le savoir-faire dont ils ont besoin pour diriger efficacement leur école, prendre des décisions basées sur des données probantes et répondre aux besoins des élèves. Cela englobe, sans toutefois s'y limiter, la création d'une organisation professionnelle autorégulée, des occasions de mentorat et d'encadrement.

L'enseignant

« *Je suis enseignant dans l'âme et, parfois, en classe, il m'arrive de ne pas pouvoir retenir ma joie. Toutefois, à certains moments, lorsque la classe est sans vie, difficile ou déboussolée et que je me sens impuissant au point de ne pas pouvoir provoquer un revirement de situation – j'ai le sentiment d'être un imposteur dans mon rôle d'enseignant. Naïf que j'étais! Moi qui pensais que j'allais maîtriser cet art occulte, qui est plus complexe que la technique divinatoire dans les feuilles de thé et qui est impossible pour les mortels d'accomplir même passablement bien* » [traduction].

(Parker Palmer dans *The Courage to Teach*).

Les dernières observations du présent rapport nous amènent au rôle important et déterminant de l'enseignant. Chaque jour, ce sont plus de 7 000 enseignants dans les écoles francophones et anglophones qui guident et accompagnent ce que nous avons de plus précieux, nos enfants et nos jeunes, dans leur parcours d'apprentissage personnel. La plupart des enseignants, peu importe le nombre d'années de service, ont gardé un souvenir impérissable de leur première journée d'école en tant qu'enseignants. Ils éprouvent la même fébrilité que les apprenants à chaque rentrée scolaire. Ils arrivent dans la profession avec les meilleures intentions, c'est-à-dire de transmettre leurs connaissances et leurs expériences aux élèves. Regorgeant d'idées créatives, ils savent que l'apprentissage est bien plus qu'un manuel scolaire ou un site Internet. Les enseignants sont appelés à établir des rapports avec les élèves et, souvent, à tenir le rôle d'infirmier, de travailleur social ou de parent, à encourager les élèves et à faire la discipline. Ils doivent concilier toutes ces fonctions avec le rôle principal qui leur est confié, soit de s'assurer que tous les élèves développent les aptitudes et les compétences requises et maîtrisent les résultats d'apprentissage prescrits par le programme d'études. Dans les provinces canadiennes et dans certains pays qui ont des niveaux élevés de réussite scolaire, comme la Finlande, les enseignants sont très valorisés et respectés, et se doivent d'être experts en matière de contenu et de pratiques d'enseignement. Ces enseignants bénéficient d'un soutien solide, et les obstacles à la réussite des élèves, comme les problèmes de santé mentale et de nature sociale, sont gérés de manière qu'ils puissent se concentrer de façon appropriée sur les besoins d'apprentissage de leurs élèves. Voilà la culture d'apprentissage que le Nouveau-Brunswick veut offrir.

« La Finlande n'est pas partisane de la normalisation dans l'éducation. En revanche, la formation qu'elle prodigue à ses enseignants est soigneusement normalisée. Tous les enseignants doivent être titulaires d'une maîtrise de l'une des universités de recherche du pays. La concurrence est forte pour l'admission aux programmes de formation des enseignants, et seuls les candidats les plus doués et les plus brillants sont sélectionnés. Ainsi, l'enseignement est perçu comme une profession respectée au même titre que les professions en médecine, en droit et en ingénierie. La Finlande a mis en place un point de contrôle pour la « qualité de l'enseignant » à l'École de l'Éducation, condition obligatoire pour l'obtention du diplôme. Les étudiants n'obtiendront pas leur diplôme à moins qu'ils ne démontrent les solides connaissances, les compétences et les valeurs morales nécessaires pour devenir d'excellents enseignants. Toutefois, il faut souligner que les politiques d'éducation mise en œuvre en Finlande sont davantage axées sur l'efficacité de l'école que sur l'efficacité de l'enseignant. Ce constat montre que les attentes sont placées sur les écoles; ainsi, l'effort est collectif et repose sur chaque personne au sein de l'école, et non sur les enseignants qui travaillent de façon individuelle » [traduction].

(Pasi Sahlberg, 2016)

« Cette dernière exigence fait en sorte que les enseignants doivent développer la compétence qui permettra d'évaluer l'effet de leur enseignement sur les élèves. Concrètement, c'est connaître son incidence. Les enseignants doivent pouvoir composer avec la situation, avec les élèves en question, et ce, à l'instant même à laquelle ils doivent agir. Il existe souvent une urgence à résoudre le problème des « enseignants », mais c'est une erreur que d'emprunter cette voie. Le message à véhiculer doit être celui qui permet à chaque enseignant de mieux comprendre les effets

qu'il produit sur ses élèves et de développer un état d'esprit ouvert à l'évaluation afin de l'aider à intégrer le groupe des enseignants très efficaces, groupe auquel nous aspirons tous à appartenir » [traduction]

(Hattie, 2012)

Les éducateurs doivent être bien outillés pour planifier des leçons hautement motivantes, novatrices et efficaces sur le plan de la pédagogie. Tandis que les éducateurs planifient le contenu des cours et l'évaluation des élèves, les conditions optimales en matière d'efficacité sont celles qui mènent au temps de collaboration entre les enseignants pour concevoir des leçons très motivantes et rigoureuses pour le même contenu et niveau scolaire. Au Nouveau-Brunswick, de nombreuses écoles prévoient un temps de planification collaborative pour les enseignants. Il y a dix ans, les éducateurs de la province ont eu de nombreuses occasions de connaître davantage le concept du travail en équipe et de la planification en commun et les méthodes visant l'élaboration des stratégies d'évaluation communes. De nombreuses écoles ont développé un niveau d'excellence liée à cette approche efficace pour combler les besoins des élèves, et certains districts et des écoles investissent encore de nombreux efforts pour mettre en place une culture de collaboration. Malheureusement, le niveau d'attentes varie et, dans de nombreuses régions de la province, les enseignants se sentent isolés pour interpréter comme il se doit le programme d'études, planifier les leçons et évaluer les élèves en vue de fournir une intervention dans un délai raisonnable.

En conclusion, les enseignants au Nouveau-Brunswick sont reconnus comme étant des personnes dévouées prenant à cœur la réussite des élèves, et

plusieurs d'entre eux ont exprimé un intérêt et un besoin pour plus de possibilités en vue de mettre au point des pratiques pédagogiques efficaces et différenciées.

« *Les stratégies pédagogiques représentent les actions de l'enseignant conçues pour stimuler les capacités cognitives des élèves par rapport aux objectifs d'apprentissage précis. Ce sont les méthodes employées par l'enseignant pour augmenter l'apprentissage de l'élève* » [traduction].

(Peery, 2009)

Stephen White définit les stratégies pédagogiques sous l'angle de l'interaction enseignants-élèves; elles demandent une certaine formation pour être acquises, une certaine pratique accompagnée de rétroaction pour être perfectionnées, et sont reconnaissables par leurs composantes ou leurs éléments distincts (2011). Lors de la consultation, le dévouement et l'ardeur au travail dont font preuve les enseignants du Nouveau-Brunswick ont été vivement salués. Tous les commentaires reçus portaient une attention particulière sur le fait qu'il faut offrir aux enseignants des occasions de perfectionnement professionnel et du soutien significatif dans la pratique de classe. La pédagogie efficace et les pratiques d'évaluation ont fait l'objet de nombreuses études; ainsi, il existe une quantité considérable d'information qui étaye la nécessité de développer le savoir-faire de l'enseignant dans ce domaine.

Dans les écoles du Nouveau-Brunswick, des données fiables montrent que les districts, les écoles et les classes travaillent en vue de planifier des leçons stimulantes et d'élaborer des cadres pédagogiques et des plans d'évaluation efficaces. Les équipes pédagogiques (communautés d'apprentissage professionnelles) collaborent pour exploiter efficacement les données des élèves afin de planifier les prochaines étapes et de répondre à leurs besoins. Il faut généraliser les efforts à l'échelle de la province pour veiller à ce que cette mesure devienne la norme. La formation professionnelle, les observations de classe ainsi que le travail des équipes collaboratives doivent être planifiés, mis en œuvre et surveillés afin d'assurer des pratiques de pédagogie et d'évaluation très efficaces dans toutes les classes de la province. Ce travail a une incidence sur l'épanouissement individuel de l'élève, car l'enseignant se sert de données probantes de manière appropriée pour déterminer comment répondre aux besoins de l'élève pour assurer sa réussite. Il est important de mettre en place une direction et une orientation pour l'ensemble des districts dans la pratique de classe et de soutenir les éducateurs dans leur apprentissage et l'application d'une pédagogie efficace. Les apprenants réagissent aux leçons motivantes, et les enseignants sont heureux quand ils sentent que l'élève grandit intérieurement. Dans le cadre de la réforme du système et des changements culturels, nous devons maintenant nous concentrer sur les exigences à satisfaire pour répondre le mieux possible aux besoins des apprenants.

Recommandation

Le plan d'éducation de 10 ans doit faire en sorte que les éducateurs du Nouveau-Brunswick sont hautement qualifiés, valorisés comme des professionnels à part entière et qu'ils fournissent à nos apprenants des expériences d'apprentissage efficaces qui mènent à la maîtrise des compétences inscrites au profil de sortie de l'élève. La formation professionnelle tout au long de l'année scolaire est fondamentale, et le temps alloué pour ces activités doit être structuré de manière plus efficace et selon un format plus collaboratif. De plus, il faut développer des attentes uniformes quant aux éducateurs et que celles-ci se reflètent dans les pratiques d'embauche, les observations, les rétroactions et les évaluations. Enfin, il faut renforcer les pratiques de communications internes et externes en vue de véhiculer un message positif concernant le rôle fondamental que jouent nos enseignants.

Bibliographie

Alexander, C. The economic case for investing in ECE ([N.p.] : CD Howe Institute, novembre 2015)

Bennett, M. J. (2004). "Becoming interculturally competent." Dans J.S. Wurzel (Rédacteur) *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education*. Newton, MA : Intercultural Resource Corporation.

Bernhard, J., Freire, M., et Mulligan, V. (2004). *Ateliers canadiens sur le rôle parental*, Chestnut, Toronto.

Boyle, M. H., et Willms, J. D. (2002). *Impact evaluation of a national, community-based program for at risk children in Canada*. Canadian Public Policy/Analyse de Politique, 28, Part 3, 461-482.

Boekaerts, M. (2009). "Goal-directed behavior in the classroom." Dans K. R. Wentzel et A. Wigfield, *Handbook of motivation at school*. New York : Routledge

City, E., Elmore, R., Fiarman, S., et Teitel, L. (2009). *Instructional Rounds in Education*. Cambridge : Harvard Education Press

Code.org. www.code.org

Dean, C. B., Hubbell, E. R., Pitler, H., et Stone, B. (2012). *Classroom Instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement*. Alexandria: ASCD

DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R. et Many, T. (2010). *Learning by Doing*. Bloomington : Solution Tree Press

DuFour, R. (2015). *In Praise of American Educators*. Bloomington: Solution Tree Press

Dweck, C. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*. New York : Ballantine Books

Eaker, R., et Keating, J. (2012) *Every School, Every Team, Every Classroom*. Bloomington : Solution Tree Press

Association des ingénieurs et des géoscientifiques du Nouveau-Brunswick. www.apegnb.com

Edutopia, (janvier, 2013). www.edutopia.org

Friendly, M. (2000). *History and vision: Blending child care and early childhood education*. Childcare Resource and Research Unit Centre for Urban and Community Studies University, Université de Toronto, Social Policy Research Unit, University of Regina Canada 2: *Putting science into action*. Toronto, ON : Council for Early Childhood Development

Fullan, Michael. (2010). *All Systems Go*. Thousand Oaks : Corwin Press, Inc.

Fullan, Michael. (2010). *Motion Leadership*. Thousand Oaks : Corwin Press Inc.

Fullan, Michael. (2014). *The Principal; Three Keys to Maximizing Impact*. San Francisco : Jossey-Bass

- Fullan, Michael. (2015). *Coherence*. Thousand Oaks : Corwin Press, Inc.
- Fullan, M., et Quinn, J. (2016). *Coherence: The Right Drivers in Action for Schools, Districts, and Systems*. Corwin Press and the Ontario Principals' Council.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York : Routledge
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for Teachers: Maximizing impact on learning*. New York : Routledge
- Hernandez, D. (2012). *Double jeopardy: How third-grade reading skills and poverty influence high school graduation*. Baltimore : Annie E. Casey Foundation
- Jensen, E. (2009). *Teaching with Poverty in Mind* : Arlington : ASCD
- Jensen, E. (2013). *Engaging Students with Poverty in Mind*. Arlington : ASCD
- Kilgore, S. B., et Reynolds, K. (2011). *From Silos to Systems*. Thousand Oaks : Corwin Press Inc.
- Kotter, J. Kotter International. www.kotterinternational.com
- Landry, A., et Downey, J. (1992). *L'école à l'aube de 21^e siècle, Rapport de la Commission sur l'excellence en éducation*. Fredericton : Gouvernement du Nouveau-Brunswick
- Landry, R. (2010). *Petite enfance et autonomie culturelle : là où le nombre le justifie... V*, Moncton : Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques
- Landry, R., et Rousselle, S. (2003). *Éducation et droits collectifs : au-delà de l'article 23 de la Charte*. Moncton : Éditions de la Francophonie
- Lareau, A. (2003). *Unequal Childhoods Class, Race, and Family Life, With an Update a Decade Later*. Berkeley : University of California Press
- Lareau, A., et Weininger, E. "The Context of School Readiness: Social Class Differences in Time Use in Family Life." Pages 155-188 in *Early Disparities in School Readiness* (Rédigé par Alan Booth et Anne Crouter). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum. 2007
- Lassiter, C. (2012). *The Secrets and Simple Truths of High-Performing School Cultures*. Englewood : Lead and Learn Press
- Learning from Leadership: Investigation the Links to Improved Student Learning*, Final Report of Research to the Wallace Foundation. (juillet 2010). University of Minnesota : Karen Seashore, Louis Kyla, L. Wahlstrom, Michael Michlin, Molly Gordon, Emanda Thomas. University of Toronto : Kenneth Leithwood, Stephen E. Anderson, Blair Mascal, Tiiu Strauss, Shawn Moore. New York : The Wallace Foundation
- Lero, D.S., Irwin, S.H., et Darisi, T. (2006). *Partnerships for Inclusion – Nova Scotia: An Evaluation Based on the First Cohort of Child Care Centres*. Guelph, ON : Centre for Families, Work and Well-Being, University of Guelph
- Maxwell, J. (1998). *The 21 Indispensable Qualities of a Leader*. New York : Harper Collins/Thomas Nelson Publishing
- Marzano, R., et Pickering, D. (2011). *The Highly Engaged Classroom*. Bloomington : Solution Tree Press
- Marzano, R., et Marzano, J. (2009). *The inner game of teaching*. In R. Marzano, *On Excellence in Teaching*. Bloomington: Solution Tree Press
- Marzano, R., Waters, T., et McNulty, B. (2005). *School Leadership that Works*. Arlington: ASCD
- MacKay, Wayne. (2007). *Le rapport MacKay sur l'inclusion*. Fredericton: Gouvernement du Nouveau-Brunswick
- McCain, M., et Mustard, J. F. (1999). *Early years study: Reversing the real brain drain*. Toronto, ON: Ontario Children's Secretariat
- McCain, M.N., Mustard, J.F., et McCuaig, K. (2011). *Early Years Study 3: Making Decisions, Taking Action*. Toronto: Margaret & Wallace McCain Family Foundation
- McCain, M., Mustard, J. F., et Shanker, S. (2007). *Early years study*
- McCuaig, K., et Dhuey, E. (2015) *Child Care in New Brunswick: The social and economic impacts*. Toronto, ON : Atkinson Centre for Society and Child Development, OISE/University of Toronto
- Commission de la santé mentale du Canada. (2013). *School-Based Mental Health and Substance Abuse Consortium* (en anglais seulement)
- McNulty, B., et Laura Besser, L. (2011). *Leaders Make it Happen*. Englewood: Lead and Learn Press

Ministère de l'Éducation postsecondaire, de la Formation et du Travail du Nouveau-Brunswick

National Council of the Teachers of English. www.ncte.org

National Council of Teachers of Mathematics. www.nctm.org

National Research Council, Committee on Increasing High School Student's Engagement and Motivation to Learn. (2004). *Engaging schools: Fostering high school student's motivation to learn*. Washington, DC : National Academics Press

OECD. (2006). *Petite enfance, grands défis II: Éducation et structures d'accueil*

Palmer, P. (1998). *The Courage to Teach*. New York : Jossey-Bass

Payne, R. K. (2005). *A Framework for Understanding Poverty*. Texas : Process, Inc.

Peery, A. (2009). *Power Strategies for Effective Teaching*. Englewood : Lead and Learn Press

Peterson, K. (2009) *School Culture: Pitfalls, Paradoxes and Promises*. San Francisco: Jossey-Bass

Porter, G., et Aucoin, A. (2012). *Consolider l'inclusion pour consolider nos écoles – Les gens font la différence*. Fredericton : Gouvernement du Nouveau-Brunswick

Gouvernement du Nouveau-Brunswick (2008). *Être prêt pour la réussite : Stratégie décennale pour la petite enfance au Nouveau-Brunswick*. Fredericton :

Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance. www.gnb.ca/education

Gouvernement du Nouveau-Brunswick (2008). Politique 711, Nutrition et amélioration de l'alimentation en milieu scolaire. Fredericton : Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance. www.gnb.ca/education

Gouvernement du Nouveau-Brunswick. (2009). Politique 309, Programmes de français langue seconde. Fredericton : Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance. www.gnb.ca/education

Gouvernement du Nouveau-Brunswick. (2013). Politique 322, Politique sur l'inclusion scolaire. Fredericton : Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance. www.gnb.ca/education

Gouvernement du Nouveau-Brunswick. (2014). *Politique d'aménagement linguistique et culturel – Un projet de société pour l'éducation en langue française*. Fredericton : Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance. www.gnb.ca/education

Les soumissions rendues lors de la consultation *Ajoutez votre voix* qui a été tenue selon les recommandations pour le plan d'éducation de 10 ans. (2015-2016)

Reeves, D. B. (2008). *Reframing teacher leadership to improve your school*. Alexandria : ASCD

Robinson, V. (2011). *Student-Centered Leadership*. San Francisco : Jossey-Bass

Roy, L., et Trenholme Counsel, M. (2016). *Le pouvoir de la littératie – Vers la Stratégie globale en matière d'alphabétisation du Nouveau-Brunswick*. Gouvernement du Nouveau-Brunswick

Sahlberg, P. (2011). *Finnish Lessons*. New York : Teachers College Press

Science East. www.scienceeast.nb.ca

Scraba, E. (2002) *Schools teach – parents & communities support – children learn – everyone benefits – La rapport Scraba au Ministère de l'Éducation*. Fredericton : Ministère de l'Éducation. www.gnb.ca/education

Schmoker, M. (2011). *Focus*. Alexandria: ASCD

Shonkoff, J. P., et Phillips, D. A. (Rédacteurs). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington, DC : National Academy Press

Skinner, E.A., Kindermann, T. A., Connell, J. P., et Wellborn, J. G. (2009). *Engagement and disaffection as organizational constructs in the dynamics of motivational development*. Dans K. R. Wentzel et Wigfield, *Handbook of motivation at school*. New York : Routledge

Taylor, C., et Peter, T., avec McMinn, T.L., Elliott, T., Beldom, S., Ferry, A., Gross, Z., Paquin, S., et Schachter, K. (2011). *Every class in every school: The first national climate survey on homophobia, biphobia, and transphobia in Canadian schools*. Rapport final. Toronto, ON: Egale Canada Human Rights Trust.

Taylor, C., Peter, T., Campbell, C., Meyer, E., Ristock, J., et Short, D. (2015). *The Every Teacher Project on LGBTQ-inclusive education in Canada's K-12 schools*. Rapport final. Winnipeg, MB : Manitoba Teachers' Society.

Telegraph-Journal. (2015) "Living Saint John strategy seeks to end child poverty." Saint John : Brunswick News Inc. Le 10 novembre, page A7.

Apprendre : Un projet collectif (2013). Fredericton : NB2026

Commission de vérité et réconciliation du Canada (2015). <http://www.trc.ca/websites/trcinstitution/index.php?p=906>

Nations Unies. *Convention relative aux droits des personnes handicapées*. <http://www.un.org>

UNESCO. <http://en.unesco.org/>

Veale, J., Saewyc, E., Frohard-Dourlent, H., Dobson, S., Clark, B., et Canadian Trans Youth Health Survey Research Group (2015) *Being Safe, Being Me: Results of the Canadian Trans Youth Health Survey*. Vancouver, C.-B. : Stigma and Resilience Among Vulnerable Youth Centre, School of Nursing, University of British Columbia

Vygotsky, Lev. *The Social Development Theory* (1962). www.learning-theory.com

www.edutopia.org. (janvier 2013). Rebecca Alber

Wenglinsky, H. (2000). *How Teaching Matters*. Princeton: Milken Family Foundation

White, S. (2011). *Beyond the Numbers*. Englewood: Lead and Learn Press

Willms, J. D. (2002). *Vulnerable children and youth*. Education Canada, 42(3), 40-44

Zero Project. www.zeroproject.org