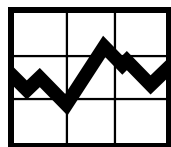
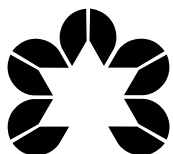


# ACTES DU COLLOQUE DU PROGRAMME PANCANADIEN DE RECHERCHE EN ÉDUCATION

Conseil des statistiques  
canadiennes de l'éducation



COLLOQUE DU PPRE  
16-17 février 1999  
OTTAWA (ONTARIO)

Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation  
252, rue Bloor Ouest, bureaux 5-200  
Toronto (Ontario) M5S 1V5  
Téléphone: (416) 964-2551  
Télécopieur: (416) 964-2296  
Adresse électronique: [cmec@cmec.ca](mailto:cmec@cmec.ca)  
[www.cmec.ca](http://www.cmec.ca)

© 1999

ISBN 0-88987-122-1

Imprimé sur du papier recyclé

## TABLE DES MATIÈRES

---

<i>PRÉFACE</i>	
Historique	5
Introduction	6
Organisation du colloque	6
Actes du Colloque du PPRE	6
<i>SÉANCE 1 : Le lien entre l'éducation et le monde du travail</i>	7
<i>L'école et le travail : vers un programme de recherche</i>	7
Auteur : Benjamin Levin	
Commentateur : Patrice de Broucker	
<i>Je sais comment faire : priorités de recherche quant aux programmes travail-études et d'information sur les carrières dispensés dans les écoles secondaires du Canada</i>	9
Auteure et auteurs : Hugh Munby, Nancy L. Hutchinson et Peter Chin	
Commentateur : Patrice de Broucker	
Principales questions soulevées – Le lien entre l'éducation et le monde du travail	10
<i>SÉANCE 2 : Résultats d'apprentissage</i>	12
<i>Résultats d'apprentissage</i>	12
Auteurs : Henry Schulz, Glenn Clark et Robert Crocker	
Commentateur : Barry Anderson	
<i>Mesure complète des acquis</i>	14
Auteurs : R. Alan Yackulic et Brian W. Noonan	
Commentateur : Barry Anderson	
Principales questions soulevées – Résultats d'apprentissage	16
<i>SÉANCE 2 : Formation des maîtres</i>	18
<i>Savoirs professionnels et formation à l'enseignement</i>	18
Auteures et auteurs : Maurice Tardif et son équipe	
Commentateur : Jocelyn Berthelot	
Principales questions soulevées – Formation des maîtres	20
<i>SÉANCE 3 : Technologie</i>	22
<i>Options de recherche au Canada : la nouvelle technologie de l'information et l'apprentissage</i>	22
Auteure : Margaret Haughey	
Commentateur : Barry Carbol	
<i>La technologie implique l'apprentissage et le perfectionnement du personnel enseignant en plus des ressources financières et de la formation en enseignement</i>	24
Auteurs : Anne L. Jefferson et Susan D. Edwards	
Commentatrice : Marita Moll	
Principales questions soulevées – Technologie	26

<i>SÉANCE 4 : Civisme et cohésion sociale</i>	28
<i>L'apprentissage de la démocratie dans une société pluraliste : établir une base de recherche pour l'éducation civique au Canada</i>	28
Auteurs : Alan M. Sears, Gerry M. Clarke et Andrew S. Hughes Commentateur : Keith Wagner	
Principales questions soulevées – Civisme et cohésion sociale	31
 <i>SÉANCE 4 : Diversité et équité</i>	 33
<i>Programme pancanadien de recherche visant la multiplication des écoles inclusives au Canada : dossier de recherche sur la diversité et l'équité</i>	33
Auteur : David Corson Commentateur : Derek Green	
<i>Marginalisation, décolonisation et voix : les perspectives de l'éducation des Autochtones au Canada</i>	35
Auteurs : Terry Wotherspoon et Bernard Schissel Commentatrice : Paulette Tremblay	
Principales questions soulevées – Diversité et équité	38
 <i>SÉANCE 5 : Programmes relatifs aux besoins spéciaux</i>	 40
<i>Marche lente vers l'inclusion : le dilemme de l'excellence et de l'équité dans nos écoles</i>	40
Auteure : Judy L. Lupart Commentatrice : BJ Willis	
<i>L'intégration scolaire des élèves ayant une incapacité dans les provinces et territoires du Canada</i>	43
Auteure et auteurs : Robert Doré, Serge Wagner, Jean-Pierre Brunet et Nathalie Bélanger	
Principales questions soulevées – Programmes relatifs aux besoins spéciaux	46
 <i>PANEL</i>	 48
Panelistes : Élise Boisjoly, Jane Gaskell, Jean-Pierre Voyer et Charles Ungerleider	
 <i>MOT DE LA FIN</i>	 53
Michael Wolfson et Paul Cappon	
 <i>ANNEXES</i>	 56
Allocutions : Jean-Pierre Voyer et Charles Ungerleider Sujets de recherche proposés	66

## HISTORIQUE

---

Le Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation (CSCE), le fruit d'un partenariat entre Statistique Canada et le CMEC, a lancé le PPRE afin d'attirer l'attention sur les dossiers qui préoccupent les responsables de l'élaboration des politiques, le milieu de la recherche et le milieu de l'éducation au Canada. Les priorités de recherche découlent des consultations effectuées auprès des ministères de l'Éducation ainsi que des travaux exécutés par un comité représentant le milieu de la recherche en éducation et les diverses instances gouvernementales. Le CSCE a organisé le Colloque du PPRE afin de favoriser le dialogue entre les diverses parties concernées par l'éducation de même que le rapprochement de tous ses partenaires. Il souhaite qu'on puisse ainsi déterminer l'orientation que devrait prendre la recherche sur les priorités et explorer les diverses façons de réaliser le projet.

Au commencement d'août 1998, le CSCE a fait circuler une demande de propositions dans le milieu de la recherche en éducation. Il s'agissait pour les personnes intéressées de présenter une proposition de rédaction d'un document de travail de 6000 mots dans lequel elles passeraient en revue l'état de la recherche au Canada et recommanderaient des sujets de recherche de portée pancanadienne qui répondraient aux priorités fixées pour le PPRE. En tout, le CSCE a reçu 73 propositions. Un panel d'expertes et experts dans le domaine de la recherche en éducation a examiné chaque proposition, puis en a retenu 13 qui couvraient sept sujets. Comme une équipe s'est par la suite retirée du projet, le CSCE a reçu au total 12 documents qui ont été présentés au Colloque du PPRE.

---

## INTRODUCTION

---

Le Colloque du PPRE a eu lieu les 16 et 17 février 1999, au Centre de conférences Simon-Goldberg, à Ottawa. Ont participé à l'événement plus de 80 personnes représentant diverses parties intéressées, notamment les décideurs, le milieu de la recherche, le milieu de l'éducation et les organismes de financement.

Bruce Petrie, statisticien en chef adjoint du Secteur de la statistique sociale des institutions et du travail à Statistique Canada, a souhaité la bienvenue à toutes les personnes participantes avant de prononcer quelques mots sur le partenariat qu'entretiennent Statistique Canada et le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) [CMEC]. Le directeur général du CMEC Paul Cappon a également souhaité la bienvenue à l'auditoire puis a donné un aperçu des discussions à venir ainsi que de l'historique et des objectifs du PPRE. M. Cappon a par ailleurs assumé la présidence de la deuxième journée du Colloque. D'autres fonctionnaires de Statistique Canada ont pris part à l'événement. Nommons Scott Murray, directeur de la Culture, du Tourisme et du Centre des statistiques sur l'éducation, qui a joué le rôle de président de la première journée du colloque, puis Michael Wolfson, directeur général de la Direction de la statistique sociale et des institutions, qui a résumé les discussions lors de son allocution de clôture.

---

## ORGANISATION DU COLLOQUE

---

Le colloque s'est articulé autour de sept sujets à l'intérieur de cinq séances plénières, comme suit :

- Séance 1 : «Le lien entre l'éducation et le monde du travail»
- Séance 2 : «Résultats d'apprentissage» et «Formation des maîtres»
- Séance 3 : «Technologie»
- Séance 4 : «Civisme et cohésion sociale» et «Diversité et équité»
- Séance 5 : «Programmes relatifs aux besoins spéciaux»

Chaque séance de travail a débuté par une brève présentation faite par les auteures et auteurs, suivie de la réaction des commentatrices et commentateurs. Les participantes et participants se sont ensuite réunis en sous-groupes afin d'identifier les principaux sujets de recherche ressortant de chaque présentation. Les points de vue divergeants ont alimenté de façon intéressante et stimulante les discussions. Monty Doyle, le facilitateur, s'est occupé de faire le résumé des discussions des sous-groupes. Un panel a suivi les séances plénières où un groupe d'expertes et experts a discuté des façons d'équilibrer les priorités et de faire avancer le dossier.

---

## ACTES DU COLLOQUE DU PPRE

---

Ce document contient le sommaire des rapports soumis<sup>1</sup>, des présentations données par les auteures et les auteurs puis par les commentatrices et commentateurs de même que les principaux sujets de recherche identifiés sous chacun des sept thèmes du PPRE. On y trouve ensuite les conclusions du panel et les discours de clôture de Michael Wolfson et de Paul Cappon. Les divers documents suivants sont présentés en annexes : les discours-programmes de Jean-Pierre Voyer, directeur général de la recherche appliquée au DRHC, et de Charles Ungerleider, sous-ministre de l'Éducation en Colombie-Britannique (représentant le président du CMEC) ainsi que la liste des sujets de recherche proposés par les auteures et auteurs des rapports de recherche. Les Actes du Colloque du PPRE sont également disponibles sur le site du CMEC, soit [www.cmec.ca](http://www.cmec.ca).

<sup>1</sup> Les rapports soumis paraîtront dans un numéro spécial de la *Revue canadienne de l'éducation* à l'automne 1999.

## SÉANCE 1 :

### LE LIEN ENTRE L'ÉDUCATION ET LE MONDE DU TRAVAIL

---

On a fait rédiger deux documents sur le thème du lien entre l'éducation et le monde du travail. Patrice de Broucker était la personne chargée de commenter ces deux rapports.

#### *L'école et le travail : vers un programme de recherche*

*Auteur : Benjamin Levin*

Dans son rapport, M. Levin passe en revue les connaissances acquises dans le domaine, la capacité de recherche actuelle de même que les possibilités d'accroître cette capacité et d'établir un programme de recherche ciblé sur les relations entre l'école et le travail.

Dans la première partie de son document, l'auteur fait une description du contexte politique, économique et éducationnel intervenant dans le marché du travail ainsi que du lien entre ce contexte et la scolarité. Même s'il aborde des enjeux comme le rôle économique de la scolarité et les compétences recherchées dans l'économie, M. Levin attire l'attention sur le fait que : «l'éducation n'est qu'une influence parmi tant d'autres sur les tendances de l'emploi et que les facteurs technologiques et macro-économiques jouent un rôle beaucoup plus marquant».

Ensuite, l'auteur s'intéresse principalement à la capacité de recherche au Canada. Il fait la liste des éléments caractérisant une bonne capacité de recherche stratégique et démontre que le Canada ne fait pas le poids en la matière. Les éléments indispensables sont les suivants :

- une série de chercheuses et chercheurs qualifiés et chevronnés qui se concentrent sur un sujet pendant une longue période de temps;
- des fonds suffisants pour pouvoir soutenir cette recherche sur une base continue;
- des bases de données pancanadiennes qui soient d'assez bonne qualité pour permettre aux chercheurs d'aborder des sujets d'intérêt sans avoir à déployer d'énormes efforts additionnels en collecte de données;
- de solides réseaux de chercheuses et chercheurs représentatifs de toute la gamme de disciplines, de régions, voire du monde entier;
- des relations bien établies entre le milieu de la recherche, le personnel enseignant et les responsables des politiques;
- des véhicules favorisant la synthèse et l'application du savoir de même que la création de nouvelles connaissances;
- de la patience, puisque les résultats de bonnes recherches exigent un engagement à long terme.

L'auteur passe ensuite en revue les divers résultats de recherche sur le marché du travail, les antécédents des élèves, le système scolaire et le processus de transition. M. Levin présente dans les deux dernières parties de son document ses propositions de sujets de recherche ainsi que les exigences nécessaires pour développer une capacité de recherche au Canada.

Benjamin Levin est professeur d'administration scolaire et doyen de l'éducation permanente, à la University of Manitoba. Il est l'auteur et le co-auteur de trois livres et de plus d'une cinquantaine d'articles traitant de sujets reliés aux politiques et à l'économie de l'éducation. Le Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH), par l'entremise du Réseau de recherche de l'Ouest en éducation et formation, a facilité le travail de M. Levin sur ce projet.  
[levin@electra.cc.umanitoba.ca](mailto:levin@electra.cc.umanitoba.ca)

*PRÉSENTATION – Benjamin Levin*

Dans sa présentation au Colloque, M. Levin souligne la nécessité de voir dans ce domaine une plus grande correspondance entre la théorie et la preuve. Il donne comme exemple l'insuffisance de preuve concernant la pénurie de compétences, ce qui vient contredire l'opinion selon laquelle il n'y a pas assez de personnes qualifiées pour combler les emplois disponibles. Il souligne également la nécessité de renforcer la capacité de la recherche au Canada si on veut voir des améliorations à la recherche éducationnelle. Il est d'avis qu'il y a une pénurie évidente de ressources dans ce domaine – qui repose sur les connaissances – puisque moins d'un dixième de 1 p. 100 des dépenses brutes vont à la recherche en éducation. Il ajoute que cette situation reflète non seulement le contexte canadien mais aussi celui de la plupart des autres pays. M. Levin signale par ailleurs qu'il ne suffit pas seulement d'allouer d'autres ressources financières pour accroître la capacité de recherche au Canada. Il s'agit aussi d'assurer la création de bases de données pancanadiennes qui soient de très haute qualité, afin de permettre aux chercheuses et chercheurs d'avoir accès à de grandes quantités de renseignements sans avoir à déployer des efforts additionnels en collecte de données; une recherche ciblée et coordonnée, sans oublier de prévoir des approches interdisciplinaires et, enfin, la dissémination et l'application efficaces des résultats de recherche.

*RÉPONSE – Patrice de Broucker*

M. de Broucker élargit le cadre des sujets de recherche proposés par M. Levin en suggérant les points suivants. D'abord, il faudrait définir en quoi consiste une transition réussie. Deuxièmement, il importerait d'aborder les questions des facteurs de la demande, notamment ce que cherchent les employeurs, les facteurs contribuant à l'employabilité ainsi que le recrutement, les politiques de formation et les pratiques des employeurs. Il faudrait ensuite déterminer le rôle des écoles dans l'adaptation au marché du travail en regard des divers objectifs d'éducation, des écoles et du personnel enseignant. Il recommande aussi de faire la liste et l'analyse des meilleures pratiques et des «expériences intéressantes» dans les écoles. Il suggère aussi de regarder comment les autres pays abordent la question de la transition. M. de Broucker recommande enfin l'établissement de partenariats entre les structures de recherche existantes et celles en cours de création afin de comprendre encore mieux ce domaine et «d'assurer la présence et la contribution canadiennes».

Patrice de Broucker est chef de la Section d'intégration, analyse et projets spéciaux du Centre des statistiques sur l'éducation. Il est directement impliqué dans plusieurs aspects de recherche sur les relations entre l'école et le monde du travail : le développement d'une nouvelle enquête longitudinale sur les Jeunes en transition et des enquêtes sur les diplômés, ainsi que sa participation active au Réseau de l'OCDE sur l'éducation et le monde du travail. Il a animé les travaux du Groupe de travail de la Commission canadienne de mise en valeur de la main-d'œuvre qui a produit le rapport *Assembler les pièces du casse-tête : Pour un système cohérent de transition vers l'emploi au Canada*, publié en 1994.



*Je sais comment faire : priorités de recherche quant aux programmes travail-études et d'information sur les carrières dispensés dans les écoles secondaires du Canada*

*Auteure et auteurs : Hugh Munby, Nancy Hutchinson et Peter Chin*

Le rapport porte principalement sur les programmes travail-études et d'information sur les carrières qui se rapportent à la préparation à la vie active au niveau secondaire. Comme les auteurs sont d'avis que ce champ fait partie intégrante de l'ensemble du programme d'études des écoles secondaires, ils utilisent les points communs de ces programmes comme axes pour leur examen de la littérature et leur analyse ainsi que pour déterminer les sujets de recherche à poursuivre. Les axes retenus sont : les programmes scolaires relatifs au milieu du travail; le savoir et l'apprentissage; l'inclusion et les élèves; l'évaluation.

*PRÉSENTATION – Hugh Munby*

Dans sa présentation, M. Munby soulève trois points stratégiques concernant les programmes travail-études. Premièrement, on ne s'entend pas sur la définition du terme. On pense ensuite que l'enseignement coopératif permet d'acquérir certaines connaissances et que les personnes participantes ne sont pas toujours en mesure de dire exactement quoi et pourquoi. Enfin, le contexte doit refléter le niveau de l'élève en se rapportant directement au contenu du programme d'études. M. Munby décrit l'éducation coopérative comme étant un travail de collaboration entre les écoles et la collectivité. Le but vise à donner aux jeunes une expérience pertinente en milieu de travail en leur permettant de mieux comprendre ce qui s'y passe, de saisir le rapport entre les connaissances acquises en salle de classe et les connaissances acquises en milieu de travail ainsi que de toucher à diverses options de carrière ou de métier. Parce que les programmes travail-études ont le potentiel d'aider les jeunes à se préparer à la vie active, M. Munby signale qu'il est impératif de pousser la recherche dans ce domaine.

*RÉPONSE – Patrice de Broucker*

Les commentaires formulés par Patrice Broucker quant au rapport et aux sujets de recherche soumis par l'équipe de M. Munby font ressortir l'importance d'assurer d'abord la valeur intrinsèque que représente l'incorporation de l'expérience en milieu de travail dans le programme d'études au niveau secondaire. M. de Broucker fait valoir la nécessité de démontrer les avantages précis et incontestables de cette intégration en évaluant les résultats de ce type d'enseignement à la fois sur l'éducation et sur le marché du travail. Il pense également que de tels programmes doivent être bien structurés, comme le recommandait le Groupe de travail sur les transitions de la Commission canadienne de mise en valeur de la main-d'œuvre. M. de Broucker souligne par ailleurs le besoin d'établir et d'organiser les divers éléments de l'enseignement coopératif, en se posant notamment les questions suivantes : Quel niveau d'aide tutoriale est-il nécessaire en milieu de travail? Comment peut-on transférer les leçons apprises sur les lieux de travail à la salle de classe? Que veut dire une expérience pertinente en milieu de travail?

Hugh Munby est professeur à la faculté d'éducation de la Queen's University. Il dispense des cours de second cycle en méthodologie de la recherche, et a mené des recherches en sciences de l'éducation et en formation des maîtres. Avec ses collègues Nancy Hutchinson et Peter Chin, M. Munby dirige un programme de recherche sur l'éducation coopérative, que subventionne le CRSH. [munbyh@educ.queensu.ca](mailto:munbyh@educ.queensu.ca)

Peter Chin est professeur agrégé à la faculté d'éducation de la Queen's University, où il donne des cours de premier et de second cycles du programme de formation en enseignement des sciences. En matière de recherche, M. Chin s'intéresse particulièrement à la formation des maîtres, à l'enseignement des sciences ainsi qu'aux contextes d'éducation coopérative axés sur les sciences.

Nancy Hutchinson est professeure de psychologie scolaire et d'éducation de l'enfance en difficulté à la faculté d'éducation de la Queen's University. Elle a effectué des travaux de recherche sur les populations en difficulté et est co-auteure d'un programme scolaire en cinq tomes sur l'information sur la carrière, intitulé *Pathways*.

*Quel rôle peuvent ou devraient jouer les écoles pour faciliter la transition à la vie active?* Tout comme il est mentionné dans le sujet de recherche n° 3 de Benjamin Levin, la plupart des sous-groupes reconnaissent la nécessité de s'entendre globalement sur les buts poursuivis par l'éducation et l'enseignement ainsi que sur les attentes envers les écoles et le personnel enseignant relativement à la transition au marché du travail. Les sous-groupes soulèvent d'autres questions connexes, notamment à savoir si les écoles sont les mieux placées et même les mieux structurées pour jouer un rôle dans l'adaptation au marché du travail. Ils suggèrent également d'aborder la question des meilleures pratiques puis formulent des commentaires sur le sujet de recherche n° 5 de M. Levin, soit : *Quelles sont les structures ou les méthodes de rechange en place au Canada ou à l'étranger pour aider les jeunes dans leur transition entre l'école et la vie active?* Ils signalent l'existence de structures alternatives dans les écoles et ailleurs, comme les partenariats avec la collectivité et le secteur privé.

*Quels sont les facteurs contribuant à la réussite de la transition à la vie active, en tenant compte des compétences, des qualités personnelles, etc.?* Cette question, qui ressort du sujet de recherche n° 1 proposé par M. Levin, revient constamment pendant la période de discussion et dans les commentaires écrits. On l'élargit même pour inclure les stratégies et les expériences des groupes d'équité dont les minorités visibles, les élèves ayant un handicap de développement, les Autochtones, et les francophones hors Québec.

Les questions du même genre ressortant des commentaires écrits sont : *Quels facteurs scolaires sont reliés à la réussite sur le marché du travail et à la réussite d'études postsecondaires? Quelle méthode utilise-t-on pour trouver du travail compte tenu de la nature changeante du monde du travail? Quelles compétences doit-on posséder pour réussir? La majorité des sous-groupes se penchent aussi sur la question : *Quelles sont les compétences effectivement mises à contribution au travail* (sujet de recherche n° 4 de M. Levin) *et comment ces compétences sont-elles acquises?**

Un autre point amené par certains sous-groupes lors de la période de discussions et dans les formulaires est : *À quoi correspond pour les élèves une transition réussie et comment les écoles arrivent-elles à équilibrer ces perceptions et les structures du marché du travail?* Un des sous-groupes souligne l'importance d'aborder très tôt avec les élèves la question des attentes.

Toutes ces questions pointent vers une autre question aussi souvent soulevée concernant *le rôle de l'employeur dans l'adaptation à la vie active* – en quoi consiste-t-il et en quoi devrait-il consister. On mentionne également le besoin de mieux comprendre la demande, l'employabilité et les facteurs comme les méthodes de recrutement et de formation afin d'assurer un meilleur équilibre entre l'offre et la demande.

*Comment définit-on une transition réussie?* Un certain nombre de personnes participantes, y compris M. de Broucker, soulèvent cette question dans les discussions et les commentaires écrits. On signale par ailleurs qu'étant donné la culture implantée de l'apprentissage à long terme, comme l'a mentionné Jean-Pierre Voyer dans son discours-programme, nous devrions nous pencher sur les transitions multiples, non pas exclusivement sur la transition entre l'école et la vie active. Il est dit que nous ne devrions pas considérer les transitions dans un sens linéaire puisqu'elles sont davantage de nature cyclique et qu'il y a coexistence entre le travail et l'apprentissage.

*Pour quel cheminement optent les jeunes, quelles que soient leurs habiletés?* Nous devons porter une plus grande attention au cheminement que choisissent les jeunes après l'école si nous voulons comprendre les obstacles auxquels se heurte la jeunesse de

*Quels sont les facteurs contribuant à la réussite de la transition à la vie active?*

même que la logique et les stratégies derrière les prises de décision. Cette question s'avère particulièrement utile aux groupes qui peuvent éprouver plus de difficulté à s'adapter au monde du travail. Comme le suggèrent les personnes participantes, les auteures et auteurs ainsi que les personnes chargées de commenter le document, les données de base et les études longitudinales se révéleraient ici très pertinentes.

Les discussions font également ressortir la nécessité de trier, de choisir et de disséminer les résultats de recherche afin d'en faciliter l'utilisation pour les décideurs et le personnel enseignant. À titre d'exemple d'une bonne méthode pour trier et pour diffuser de l'information, on fait allusion pendant les discussions au système des centres d'échange de données statistiques appelé l'Education Research Information Centre (ERIC) aux États-Unis, qui est capable de rechercher d'une manière systématique de l'information dans le domaine de l'éducation. On précise que les décisions ne sont pas vraiment prises à la lumière des travaux de recherche, d'où la question : *Comment pouvons-nous encourager les secteurs de l'éducation et des affaires à donner une plus grande priorité à la recherche?*

Bon nombre des personnes présentes considèrent l'enseignement coopératif, l'information sur les carrières et les programmes de stage comme parmi les nombreux mécanismes en place dans les écoles pour expliquer les structures du marché du travail. Certains groupes sont d'accord avec le sujet de recherche n° 5 dans le rapport de l'équipe de M. Munby sur l'importance *d'étudier des façons d'évaluer les expériences en enseignement coopératif*. D'autres points mentionnés concernant les programmes travail-études : Quel est leur rôle (p. ex., à savoir si ces programmes visent l'égalité et une plus grande inclusion ou s'ils se veulent des véhicules de réseautage et, le cas échéant, s'ils sont efficaces à cet égard)? Par ailleurs, la plupart des groupes, dans leurs commentaires écrits, signalent le besoin d'effectuer plus de recherches sur les expériences en milieu de travail, notamment sur les expériences coopératives des groupes d'équité (voir le sujet de recherche n° 2 de M. Levin et les sujets nos 3 et 4 de l'équipe de M. Munby).

Les personnes participantes sont presque toutes d'accord sur les questions d'intérêt soulevées sur le sujet du lien entre l'école et le monde du travail. Elles ajoutent toutefois ce qui suit :

- y a-t-il une valeur intrinsèque ou non à l'intégration de l'expérience en milieu de travail dans le programme d'études secondaires (c.-à-d., l'éducation coopérative)?
- est-il nécessaire de mener d'autres recherches dans le domaine ou aurait-on besoin d'appliquer davantage les résultats déjà obtenus des recherches?
- il y a une putte entre l'intérêt dans la recherche empirique et les questions fondamentales tournant autour du but visé.

*Quelles sont les compétences effectivement mises à contribution au travail et comment ces compétences sont-elles acquises?*

PRINCIPALES QUESTIONS SOULEVÉES PENDANT LA SÉANCE 1 :  
LE LIEN ENTRE L'ÉDUCATION ET LE MONDE DU TRAVAIL

Quel rôle peuvent ou devraient jouer les écoles pour faciliter la transition à la vie active?

Quels sont les facteurs contribuant à la réussite de la transition à la vie active?

Quelles sont les structures ou les méthodes de rechange en place au Canada ou à l'étranger pour aider les jeunes dans leur transition entre l'école et la vie active?

Quelles sont les compétences effectivement mises à contribution au travail et comment ces compétences sont-elles acquises?

À quoi correspond pour les élèves une transition réussie et comment les écoles arrivent-elles à équilibrer ces perceptions et les structures du marché du travail?

Quel est le rôle de l'employeur dans l'adaptation à la vie active et en quoi devrait-il consister?

Comment pouvons-nous encourager les secteurs de l'éducation et des affaires à donner une plus grande priorité à la recherche?

Comment définit-on une ou des transitions réussies compte tenu de l'importance de l'apprentissage à vie de nos jours?

Pour quel cheminement optent les jeunes, quelles que soient leurs habiletés?

Comment peut-on étudier des façons d'évaluer les expériences en enseignement coopératif?

Il faut faire le tri, la sélection et la diffusion des résultats de recherche pour en faciliter l'utilisation par les décideurs et les praticiens.

Deux rapports ont été commandés sur le sujet des résultats d'apprentissage. Barry Anderson était la personne désignée pour commenter ces deux documents.

### *Résultats d'apprentissage*

*Auteurs : Henry Schulz, Glenn Clark et Robert Crocker*

Dans ce document, les auteurs passent en revue un certain nombre de points relatifs à : (a) l'identification et l'évaluation d'un large éventail de résultats d'apprentissage; (b) la modélisation des facteurs influant sur les résultats; (c) l'administration et l'utilisation des évaluations.

- a) Les auteurs signalent que la majorité des provinces et territoires ont modifié leurs objectifs éducatifs pour utiliser une formule où les objectifs sont énoncés en tant que résultats. Ceux-ci se rattachent à des domaines qui vont bien au-delà des matières de base sur lesquelles on a jusqu'à maintenant axé les évaluations de grande échelle. On pense que ceci amènera un changement dans l'orientation des politiques provinciales et territoriales qui tiendra compte du besoin d'évaluer les résultats non conventionnels au même titre que les résultats conventionnels. Les auteurs s'empressent toutefois de recommander la poursuite de travaux de recherche afin de déterminer l'opinion populaire par rapport à l'élargissement du cadre des évaluations. Même si les auteurs donnent des exemples prouvant l'existence de cadres pour une foule de catégories de résultats, d'une assez bonne qualité pour servir de base à l'évaluation, ils sont d'avis qu'un énorme travail de développement est nécessaire pour valider ces cadres dans un contexte pancanadien et pour mettre au point les outils d'évaluation appropriés.
- b) Plus précisément, les auteurs mettent en lumière la nécessité d'effectuer des recherches sur les principaux facteurs influant sur les résultats d'apprentissage, en évaluant certains modèles et projets reposant sur des indicateurs éducationnels. Ils proposent donc une recherche sur ce qui suit : (1) le besoin de fondre les résultats d'enquête de grande échelle dans une base de données qui permettrait d'établir les liens entre le rendement et les diverses variables à partir desquelles on collecte les données; (2) la nécessité d'examiner de plus près les processus pédagogiques par l'entremise d'études par observation; (3) l'utilité d'élargir la modélisation de l'apprentissage scolaire aux résultats non conventionnels et, plus particulièrement, d'étudier les conflits possibles entre les conditions propices à la réalisation de divers types de résultats.
- c) Les auteurs soulignent également l'importance du rôle du personnel enseignant dans l'évaluation de la gamme complète des acquis. Ils signalent que la majorité de ces acquis reposent sur des éléments de rendement non observables à l'aide d'instruments habituellement utilisés pour les évaluations de grande échelle. Les auteurs sont d'avis que les efforts de recherche se verraient considérablement renforcés si on utilisait la grande quantité d'informations recueillies par le personnel enseignement mais aussi si on demandait à celui-ci d'agir comme allié et collaborateur pour atteindre l'objectif ultime d'évaluer un plus vaste éventail de résultats scolaires.

*PRÉSENTATION – Henry Schulz*

Dans sa présentation au Colloque, M. Schulz attire d'abord l'attention sur l'importance de dialoguer ouvertement et, au besoin, avec la population afin d'évaluer et d'interpréter le véritable intérêt de cette dernière envers les résultats d'apprentissage. Il fait ensuite valoir la nécessité de développer et d'utiliser les meilleurs modèles et les meilleures méthodes en place pour faciliter la réflexion stratégique et la prise de décision. De cette manière, les parties concernées pourraient commencer à faire de solides liens entre les intrants et les processus du système d'éducation, et se concentrer sur les résultats d'apprentissage recherchés les plus valables. Il souligne que les outils méthodologiques sont aujourd'hui en place pour permettre de faire de tels liens, qui pourraient dès maintenant être plus étendus que ceux obtenus avec les évaluations de grande échelle habituelles. Enfin, M. Schulz aborde la question des résultats et des données découlant des évaluations et son rapport avec le personnel enseignant, en faisant remarquer que la pédagogie constitue la plus grande influence sur l'apprentissage. Il laisse entendre qu'il serait souhaitable pour le personnel enseignant d'utiliser les résultats des évaluations pour améliorer les apprentissages en salle de classe, ce qui ne se fait pas à l'heure actuelle. Il espère que le système s'appuiera un jour plus systématiquement sur les renseignements recueillis grâce aux évaluations préparées par le personnel enseignant.

Henry Schulz est membre de la faculté d'éducation de la Memorial University of Newfoundland. Il a agi à titre de conseiller en évaluation au ministère de l'Éducation du Manitoba après avoir travaillé au département de psychologie scolaire de la University of Manitoba ainsi que comme enseignant dans la province de l'Alberta. Il s'intéresse aux méthodes d'évaluation utilisées en salle de classe ainsi qu'aux évaluations de rendement à grande échelle.  
*hschulz@morgan.ucs.mun.ca*

Glenn Clark est membre de la faculté d'éducation de la Memorial University of Newfoundland. En tant qu'éducateur en sciences, il possède plusieurs années d'expérience avec les élèves et les enseignantes et enseignants en sciences. Il a une longue feuille de route dans les domaines des sciences et de la théorie des sciences. Il s'intéresse aux évaluations en plus d'enseigner des cours d'évaluation, de pédagogie et de recherche en sciences.  
*gclark@morgan.ucs.mun.ca*

Robert Crocker fait partie de la faculté d'éducation de la Memorial University of Newfoundland. Il a œuvré comme doyen de la faculté et comme sous-ministre associé au ministère de l'Éducation de Terre-Neuve et Labrador. Il s'intéresse actuellement à l'étude des politiques, aux évaluations de grande échelle et aux déterminants du rendement.  
*rcrocker@morgan.ucs.mun.ca*



*Mesure complète des acquis**Auteurs : R. A. Yackulic et B. W. Noonan*

Le document fait état du consensus suivant : les objectifs éducatifs énoncés par les provinces et territoires renferment une «série complète d'apprentissages» (et les résultats d'apprentissage vont bien au-delà des champs traditionnels de rendement scolaire) qui pourraient composer le mandat des établissements d'enseignement. Étant donné cet engagement envers la gamme complète des apprentissages, les auteurs se demandent : Comment le personnel enseignant élabore-t-il les mesures et les normes correspondant à la vision élargie des résultats d'apprentissage escomptés? Pour répondre à la question, les auteurs examinent les diverses théories existantes en matière d'apprentissage, les principes et les méthodes d'évaluation des élèves de même que le concept d'«occasion d'apprentissage» (opportunity to learn).

*PRÉSENTATION – Alan Yackulic*

Dans sa présentation, M. Yackulic attire d'abord l'attention sur l'écart flagrant entre les objectifs d'éducation, qui évoluent, et la capacité actuelle – très limitée – à évaluer et à surveiller ces objectifs d'une manière systématique. Il rappelle qu'il est impératif pour toutes les parties concernées d'essayer de bien comprendre ce que représente la gamme complète des acquis. Si on saisit mal l'un ou l'autre des objectifs éducatifs compris dans un cadre complet et élargi, ou si on n'en tient pas compte, les politiques risquent malheureusement d'évoluer de manière à entraver la réalisation de ces objectifs. Pour appuyer ses propos, M. Yackulic donne un exemple tiré de son rapport : la surveillance vidéo instaurée dans certaines écoles afin d'assurer la sécurité dans le milieu d'apprentissage risque de compromettre chez les élèves le développement de l'auto-discipline, car les élèves risquent de transférer la responsabilité du comportement acceptable que l'on exige d'eux, par exemple, à la direction qui les observe par l'entremise du vidéocaméra. En ce qui concerne l'évaluation des objectifs officiels, M. Yackulic insiste sur l'importance de faire attention à l'invalidité des mesures des interprétations fautives des véritables objectifs. Il souligne, à propos de l'«occasion d'apprentissage», la nécessité d'amorcer des travaux de recherche sur l'occasion d'acquérir des connaissances, afin de qualifier les mesures de rendement ordinaires. Enfin, étant donné que le personnel enseignant ne connaît généralement pas ce qui se passe en recherche ni la mine de renseignements en découlant, M. Yackulic remet en doute la validité des résultats d'apprentissage reconnus. C'est pourquoi il se demande comment le système pourrait vérifier si on accorde une attention ou non à ces résultats dans le milieu de l'éducation, le milieu plus important en fait.

Alan Yackulic est professeur agrégé au département de psychologie scolaire et d'éducation de l'enfance en difficulté de la University of Saskatchewan. Il enseigne la méthodologie de recherche, l'évaluation et l'apprentissage. Ses derniers travaux de recherche ont porté sur l'établissement des normes, les problèmes de validation des instruments et l'application des techniques statistiques de pointe. M. Yackulic offre en outre ses conseils aux gouvernements et aux conseils scolaires relativement aux affaires de gestion et d'analyse des données, d'évaluation des programmes d'études, de mise au point des instruments, de validation des instruments de même que de création et de gestion de banques d'épreuves informatisées.  
*alan.yackulic@usask.ca*

Brian Noonan est professeur agrégé au département d'administration scolaire ainsi qu'au département de psychologie scolaire et d'éducation de l'enfance en difficulté de la University of Saskatchewan. Il était auparavant directeur des services pédagogiques à la Saskatoon Catholic Board of Education. Il s'intéresse aux politiques et aux méthodes d'évaluation et de mesure scolaires. *noonan@duke.usask.ca*

*RÉPONSE – Barry Anderson*

En réponse aux deux rapports présentés, M. Anderson formule en premier deux observations : premièrement, les divergences d'opinion au sujet de la vision élargie des objectifs d'éducation émergent quand on tente de mesurer ces objectifs; deuxièmement, les deux rapports font allusion à la question du développement cognitif et à son importance dans l'évaluation des acquis des élèves. Il mentionne également la possibilité que, bien souvent, le personnel enseignant souhaite observer chez ses élèves des résultats qui ne se manifestent en fait qu'à l'âge adulte. Par conséquent, M. Anderson pense qu'il est peut-être beaucoup plus difficile que ne sont prêtes à l'admettre les personnes concernées, de demander aux écoles de définir ces acquis puis aux autres spécialistes, de les mesurer.

M. Anderson passe ensuite aux établissements d'enseignement et au personnel enseignant. Il est d'avis que l'état très primitif des systèmes de gestion des écoles font en sorte que les écoles, dans leurs prises de décision, n'utilisent probablement pas les données, les résultats de recherche ni les autres renseignements à leur disposition qui pourraient se révéler pertinents. Cette incapacité montre l'effort requis pour amener les établissements scolaires à prendre l'habitude de s'appuyer sur ces ressources.

M. Anderson note par ailleurs qu'il serait inutile de développer des mesures pour une large gamme d'acquis sans une participation majeure du personnel enseignant. À cet égard, il signale que les épreuves administrées aux élèves de la 12<sup>e</sup> année en Alberta et en Colombie-Britannique se sont révélées très utiles pour améliorer la pédagogie dans les écoles, parce que le personnel enseignant avait participé activement à la préparation, à la notation et à la déclaration des résultats. Il ajoute que les épreuves avaient un rapport avec le programme d'études. Troisièmement, M. Anderson mentionne que les programmes d'évaluation de grande échelle, comme le PIRS et la Troisième étude internationale des mathématiques et des sciences (TEIMS), n'apportent rien au personnel enseignant. En Colombie-Britannique, par exemple, celui-ci ne s'intéresse aucunement aux normes gouvernant ces épreuves. Il ajoute que les programmes de formation des maîtres ne préparent absolument pas à utiliser les mesures quantitatives et empiriques.

M. Anderson fait encore deux commentaires. Il estime, d'une part, que les ressources financières requises pour les travaux sur l'utilisation et la mise au point des indicateurs devront provenir du gouvernement fédéral, et non des ministères de l'Éducation, étant donné que ces derniers ne sont pas voués à la recherche. D'autre part, il est d'avis, relativement à l'«occasion d'apprentissage», qu'on devrait se pencher sur le rôle des établissements d'enseignement avec discernement : de dire que les écoles puissent avoir une fonction égalisatrice dans la société appelle à la difficulté puisque les écoles jouent en fait un rôle beaucoup plus important dans la ségrégation que dans l'égalité.

Pour conclure, M. Anderson mentionne que pour faire passer les écoles à une ère où on mesurerait la gamme complète des acquis, il faudrait les faire passer d'une gestion des intrants et des processus à une gestion des résultats atteints. Selon lui, cette transition est très difficile à réaliser dans les faits et que pour y arriver, il importe grandement de développer des mesures valables.

Barry Anderson est le directeur des projets relatifs à l'éducation des Autochtones au ministère de l'Éducation, en Colombie-Britannique. Il a travaillé dans divers secteurs du ministère, notamment en gestion des données, en recherche et analyse, en finances ainsi qu'en administration des épreuves et des évaluations. Il a été détaché au Bureau du Premier ministre, à la Trade Development Corporation, au bureau de la Troisième étude internationale des mathématiques et des sciences ainsi qu'à Statistique Canada. Avant de se joindre au ministère de l'Éducation en 1983, M. Anderson était professeur d'éducation et directeur de la Graduate Institute of Education à la Washington University, St. Louis, Minnesota. Il détient un doctorat de l'Université de Toronto.

*What is the ultimate objective of outcome measurements and what precisely is being measured? Quel objectif ultime vise-t-on avec les mesures de rendement et que mesure-t-on au juste? Les mesures et les définitions actuelles en matière de rendement constituent-elles des indicateurs valables?* Ce sont là des questions que bon nombre des personnes participantes forment dans les discussions et les commentaires écrits. Certaines personnes soulignent également l'importance d'aborder la question des objectifs éducatifs et de faire le lien entre ces objectifs et les résultats obtenus dans les évaluations d'un plus grand éventail d'acquis (similaire au sujet de recherche no 1 de MM. Yackulic et Noonan). Elles ajoutent que si on veut englober une plus vaste gamme d'apprentissages, on devrait non plus porter exclusivement l'attention sur les résultats et les réussites sur le marché du travail mais plutôt sur les résultats observés, par exemple, dans l'épanouissement personnel, le développement social et la qualité de vie. Elles font toutefois remarquer que les résultats fondés sur une plus grande gamme d'apprentissages sont évidemment plus difficiles à définir et à mesurer. En outre, plusieurs remettent en question la valeur des épreuves habituelles, qui sont centrées sur la matière, comme moyen de fournir de l'information allant au-delà de la traditionnelle réussite scolaire.

*Quel objectif ultime vise-t-on avec les mesures de rendement et que mesure-t-on au juste?*

Bon nombre des personnes présentes, dans les discussions et les commentaires écrits, se demandent jusqu'à quel point l'évaluation en vue de la reddition de compte est reliée à l'évaluation en vue d'améliorer l'apprentissage scolaire (similaire au sujet de recherche n° 4 de MM. Yackulic et Noonan). Elles soulignent donc la nécessité d'établir davantage de liens.

On mentionne que des systèmes d'indicateurs efficaces et valides doivent incorporer l'évaluation du système dans son ensemble, ce qui revient à dire de mesurer non seulement les résultats mais aussi les intrants et les processus. Comme se le demande M. Schulz : *Comment établir des liens solides entre les intrants et les processus de nos systèmes, et comment les relier ensuite aux résultats d'apprentissage les plus pertinents?*

On fait plusieurs observations concernant l'utilisation des ressources disponibles, telles que les données, l'information (sur le moral du personnel enseignant et la taille des classes, par exemple) et les évaluations des acquis. On se pose notamment les questions suivantes : *Quel usage en fait-on et comment pourrait-on les utiliser plus efficacement?* Durant la période de discussions, les personnes participantes rappellent la nécessité de présenter les données dans un format plus simple et d'organiser l'information de manière à permettre l'extraction des renseignements voulus. Comme le mentionne quelqu'un : «les questions posées par le milieu de la recherche ne sont pas nécessairement les mêmes que celles posées par le milieu de l'éducation». D'autres soulignent également le besoin d'avoir accès à des données à la fois quantitatives et qualitatives.

Il ne faut cependant pas oublier d'améliorer le point de réception de l'information. Il faut en effet instaurer des processus qui faciliteraient l'accès à l'information. On se pose donc les questions suivantes : *Par quels processus passe l'information pour se rendre aux responsables de l'administration, au personnel enseignant et aux élèves des écoles, et comment filtre-t-on cette information?* Les personnes présentes, y compris M. Anderson, s'indignent du manque de formation du personnel enseignant en évaluation quantitative et empirique. Ce problème est d'autant plus grave qu'il faut en ce moment lancer un programme général de recrutement et de remplacement du personnel enseignant. On risque, en conséquence, de trouver en salle de classe des enseignantes et enseignants encore moins qualifiés et encore moins chevronnés. Les établissements d'enseignement auraient en outre avantage à accroître leur capacité de traiter et de recevoir de l'information.



*Peut-on étendre l'application et la généralisation des résultats d'apprentissage à l'ensemble des élèves?* Les discussions font ressortir la mesure dans laquelle les résultats abordent la question des groupes sous-représentés, des élèves ayant des besoins spéciaux ainsi que de l'obligation pour l'ensemble des élèves de respecter les mêmes normes.

*Pourquoi faut-il définir un résultat auquel tout le monde devrait se coller?* Une personne fait remarquer que le fait d'établir des résultats uniformes pour l'ensemble des élèves n'est pas juste pour les apprenantes et apprenants ayant des besoins spéciaux. Une autre personne met en garde contre le risque de catégoriser les élèves et propose d'envisager d'autres moyens d'obtenir des données sur les acquis.

Les personnes présentes mentionnent que certains champs de l'apprentissage, comme l'enseignement de la démocratie et du civisme ne se mesurent pas facilement. Elles ajoutent que si on les fragmente en unités, on en amoindrit les objectifs, les concepts et les idéologies. On propose donc de considérer d'autres moyens d'observer la progression des élèves dans ces domaines en examinant notamment la participation aux conseils scolaires, l'absentéisme, l'incidence sur le vandalisme et autres. Les établissements scolaires doivent eux aussi faire leur part en favorisant un système démocratique fondé sur des politiques et des processus mis en place pour les élèves, le personnel enseignant et les responsables de l'administration.

Alors que certaines personnes pensent qu'on devrait faire un meilleur usage de l'information existante, d'autres sont d'avis qu'il faudrait compiler davantage ou différents types de données. On ne sait pas non plus si on devrait évaluer une plus vaste gamme d'acquis ou s'il vaudrait mieux examiner de plus près et sous des angles plus larges les résultats des évaluations existantes, au lieu de procéder à des évaluations additionnelles sur d'autres catégories d'apprentissages. On ne s'entend pas non plus sur la pertinence des évaluations de grande échelle.

#### PRINCIPALES QUESTIONS SOULEVÉES PENDANT LA SÉANCE 2 : RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE

Quel objectif ultime vise-t-on avec les mesures de rendement et que mesure-t-on au juste?

Les mesures et les définitions actuelles en matière de rendement constituent-elles des indicateurs valables?

On doit adresser la question des objectifs éducatifs et faire le lien entre ces objectifs et les résultats obtenus dans les évaluations d'un plus grand éventail d'acquis.

De quelle façon les évaluations faites à des fins d'imputabilité et les évaluations faites pour améliorer l'apprentissage sont-elles liées?

Comment établir des liens solides entre les intrants et les processus de nos systèmes, et comment les relier ensuite aux résultats d'apprentissage les plus pertinents?

Quel usage en fait-on pour les renseignements sur les évolutions et les résultats et comment pourrait-on les utiliser plus efficacement?

Par quels processus passe l'information pour se rendre aux responsables de l'administration, au personnel enseignant et aux élèves des écoles, et comment filtre-t-on cette information?

Peut-on étendre l'application et la généralisation des résultats d'apprentissage à l'ensemble des élèves?

*Peut-on étendre  
l'application et la  
généralisation des  
résultats  
d'apprentissage à  
l'ensemble des  
élèves?*

## SÉANCE 2 : FORMATION DES MAÎTRES

### *Savoirs professionnels et formation à l'enseignement*

*Auteurs et auteurs : Maurice Tardif en collaboration avec Clermont Gauthier, Diane Gérin-Lajoie, Yves Lenoir, Claude Lessard, Daniel Martin, Donatille Mujawamariya, et Joséphine Mukamurera*

Ce rapport traite des principales tendances, des principaux problèmes et défis qui, au Canada, caractérisent actuellement les systèmes de formation des maîtres. L'équipe de Maurice Tardif s'est attardée aux «savoirs professionnels» (connaissances, compétences, aptitudes et attitudes) à la base de l'enseignement. Le document se divise en deux parties.

Dans la première partie de leur rapport, les auteurs font état des derniers développements observés dans la profession enseignante au Canada, et examinent comment ceux-ci influent sur la formation des maîtres ainsi que sur les exigences et les besoins en matière de formation des futurs enseignantes et enseignants. Ils s'intéressent principalement à la complexité toujours croissante du monde dans lequel évolue le milieu de l'enseignement de même qu'aux répercussions de cette réalité sur le personnel enseignant et sur les programmes de formation des maîtres. Les auteurs soulèvent la question suivante : «De nos jours, que doivent apprendre, connaître et maîtriser les futurs enseignantes et enseignants pour dispenser efficacement leur matière en plus de rehausser l'apprentissage et de répondre aux besoins de plus en plus diversifiés des élèves?»

Les auteurs insistent sur le fait qu'on devrait considérer la formation des maîtres comme une formation professionnelle permanente, dont le diplôme universitaire ne constitue qu'une étape préparatoire. Après avoir suivi une formation pratique en milieu scolaire, les enseignantes et enseignants devraient faire alterner des périodes de travail et d'apprentissage continu pendant la majeure partie de leur carrière. Les auteurs notent en outre une tendance à la «professionnalisation» de la profession et font état des obstacles à ce progrès.

Dans la seconde partie de leur rapport, les auteurs tracent le tableau de la formation des maîtres, en identifiant les différentes méthodes utilisées (p. ex., conception applicationniste, emphase mise sur la matière, modèle de formation professionnelle) ainsi que les éléments des programmes de formation requérant davantage d'attention. Ces éléments se rapportent principalement au cadre socioculturel, comme les élèves faisant partie de groupes sous-représentés, la formation relativement à l'enseignement en milieu minoritaire, l'appauvrissement des familles ainsi que les nouvelles technologies de l'information et de la communication.

Les auteurs recommandent donc de lancer des initiatives de recherche, à l'échelle pancanadienne, qui permettraient de mieux comprendre les systèmes et les processus de formation des maîtres (modèles, principes, parties concernées, pratiques, mécanismes, ressources, etc.) et d'identifier les pratiques novatrices ayant un effet positif sur la formation à l'enseignement. Les auteurs soumettent 16 recommandations visant à améliorer la formation des maîtres au Canada, dont la liste se présente comme suit : les six premières tournent autour du besoin de comprendre les transformations qui s'opèrent dans le milieu de l'éducation ainsi que l'incidence de ces transformations sur la vie scolaire et le travail du personnel enseignant; les cinq suivantes portent sur l'analyse des méthodes appliquées dans les programmes de formation des maîtres; et les cinq dernières émanent de la partie du rapport qui traite des éléments requérant davantage d'attention dans les programmes de formation des maîtres.

Maurice Tardif est professeur titulaire à l'Université Laval (Québec) et directeur du Centre interuniversitaire de recherche sur la formation et la profession enseignante qui regroupe des chercheurs de onze universités canadiennes. Au fil des ans, ses travaux ont porté sur l'évolution de la profession enseignante, sur la formation des enseignants et sur le travail des enseignants. Il dirige sans interruption depuis 1990 des programmes de recherche au CRSH et au FCAR. Il travaille actuellement sur les savoirs à la base de l'enseignement. [maurice.tardif@fse.ulaval.ca](mailto:maurice.tardif@fse.ulaval.ca)

*PRÉSENTATION – Maurice Tardif*

Dans sa présentation, M. Tardif explique pourquoi il propose 16 recommandations au lieu de cinq, comme l'ont fait la plupart des autres personnes ayant soumis un rapport. Il estime nécessaire d'effectuer des recherches qui répondraient au besoin de saisir en quoi consiste exactement la formation des maîtres, en reliant celle-ci directement à la profession enseignante. Il souligne que le manque de connaissances sur le contexte de l'enseignement dans toutes les instances canadiennes appelle à l'urgence de constituer une base de données plus exhaustive sur le sujet.

M. Tardif s'entretient de la complexité de la réalité dans laquelle œuvrent les enseignantes et enseignants, de la complexité de la profession même et de la formation des maîtres. Il s'attarde ici à la question soulevée dans le rapport de son équipe concernant les notions de base que devrait posséder toute future enseignante ou tout futur enseignant pour s'acquitter adéquatement de ses fonctions. Il revient en outre sur les relations entre les divers champs de l'éducation, dont bon nombre ont été soulevés dans le cadre du Colloque, et la formation des maîtres. Il souligne également le besoin de renforcer les rapports entre les différentes parties concernées par l'éducation et l'absence de toute tribune qui pourrait les unir. Il cite le Colloque comme une occasion exceptionnelle et un bon modèle de tribune que l'on devrait voir périodiquement se réaliser.

*RÉPONSE – Jocelyn Berthelot*

M. Berthelot commence par complimenter M. Tardif pour sa synthèse des enjeux de la profession enseignante. Il formule ensuite ses propres commentaires sur le contexte de la question. Il favorise un regard plus décentralisé sur l'éducation en soulignant que le domaine relève, de par la Constitution, de la compétence des provinces et territoires. Aussi, il est d'avis que les recherches proposées devraient s'effectuer sous les auspices des provinces et territoires afin d'assurer la pertinence des données recueillies. M. Berthelot ne remet pas en doute la valeur de la recherche comparative, mais explique simplement la nécessité de faire la distinction entre les questions éducationnelles de portée locale et celles de portée plus générale.

M. Berthelot donne par la suite son opinion concernant les recommandations proposées par l'équipe de M. Tardif. Il souligne l'envergure de la recherche suggérée par les auteurs. Il fait remarquer la redondance de la 5<sup>e</sup> recommandation, car il considère que les ministères de l'Éducation au Canada constituent des «laboratoires permanents d'étude des changements dans l'enseignement et la formation des maîtres». M. Berthelot revient encore une fois sur l'importance de poursuivre des projets de recherche, dans les provinces et territoires, axés sur la création d'une base de données sur la profession enseignante (voire aussi de mener des études comparatives entre les instances), d'entreprendre des études longitudinales, de dégager les pratiques novatrices quant à la formation des maîtres, de synthétiser les résultats de recherche sur les savoirs pédagogiques et d'examiner l'état actuel du perfectionnement professionnel (recommandations 1, 2, 7, 8 et 16, respectivement).

Enfin, M. Berthelot insiste sur l'urgence non seulement de mener des travaux de recherche sur l'effectif enseignant et la profession enseignante, mais de les mener aussi avec toutes ces personnes et leurs représentants, en particulier la Fédération canadienne des enseignantes et enseignants.

Jocelyn Berthelot est chercheur à la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ) et chercheur associé au Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (Université Laval, Québec). Il est l'auteur de plusieurs études sur l'éducation primaire et secondaire. Son dernier livre, *Une école de son temps – Un horizon démocratique pour l'école et le collège* (1994), traite des orientations à donner à une réforme d'ensemble de l'éducation.

La plupart des groupes sont d'accord avec la première recommandation de l'équipe de M. Tardif, à savoir de constituer une base de données pancanadienne sur la profession enseignante, incluant les pratiques pédagogiques novatrices (dont il est également question dans la septième recommandation), la formation des maîtres et les milieux scolaires. Tous estiment essentiel de disposer de données qualitatives et quantitatives.

Par ailleurs, la majorité des groupes soulignent l'importance de l'accès aux résultats de recherche. Cela permettrait indirectement aux personnes œuvrant en éducation de s'appuyer sur les résultats de recherche pour améliorer et moderniser assez rapidement les méthodes d'enseignement et de formation (recommandations 3 et 4). Comme on le mentionne dans la huitième recommandation, il y aurait tout aussi lieu de synthétiser les résultats de recherche afin d'en faciliter l'utilisation et l'intégration tant dans les programmes de formation que dans les salles de classe.

On soulève un point crucial dans le rapport et les discussions, soit que les programmes de formation des maîtres doivent comprendre un élément d'éducation permanente. Les personnes présentes ajoutent qu'il ne faudrait pas faire une distinction superficielle entre la formation préparant à la profession et le perfectionnement professionnel. D'aucuns s'entendent pour dire qu'on ne devrait pas voir la formation des maîtres uniquement comme une étape de préparation à l'emploi.

Tout comme dans le rapport, les commentaires écrits et verbaux font allusion à la complexité croissante de la profession enseignante et les effets de cette pression sur le personnel enseignant. On soulève, entre autres, les questions suivantes : « Quel nouveau rôle voit-on se dessiner pour les enseignantes et enseignants? Quels processus devra-t-on prévoir pour faciliter ce rôle? » Les personnes participantes abordent également la relation entre l'évaluation et l'enseignement en posant notamment ces questions : *Le personnel enseignant possède-t-il ou non les compétences requises pour effectuer des mesures de l'apprentissage?* Elles s'entendent sur l'ultime importance de cette question en raison des retraites massives de personnel enseignant chevronné. Plusieurs se posent par ailleurs des questions sur l'incidence des évaluations sur les enseignantes et enseignants, sur la formation des maîtres et sur le cadre éducationnel.

Les autres commentaires faites par les groupes sont : comment procéder au renouvellement de l'effectif enseignant au Canada (recommandation 6) et d'attirer des personnes provenant de segments de la population qui n'étaient pas représentés jusqu'à maintenant dans la profession enseignante (recommandation 15)? Comment les autres professions forment leurs membres et quelles leçons pourrions-nous tirer de ces autres approches? Quels sont les moyens employés par le personnel enseignant du Canada pour enseigner à des élèves provenant de groupes sous-représentés (version modifiée des sujets de recherche 10 et 14).

Tous ne sont pas d'accord sur la préparation de projets de recherche sur l'éducation à l'échelle pancanadienne. M. Berthelot insiste sur le besoin de différencier les questions éducatives d'ordre général de celles d'ordre moins général ainsi que sur la nécessité de centrer les recherches sur des sujets d'intérêt pour les diverses instances. On s'entend là-dessus. Les personnes présentes soulignent le besoin de disposer de données à l'échelle provinciale et territoriale voire locale afin de faciliter le processus de prise de décision. D'un autre côté, plusieurs sont d'accord avec le point de vue de M. Tardif à l'effet que les problèmes observés en éducation se retrouvent d'une instance à l'autre au Canada et qu'il existe bien des points communs. D'autres estiment qu'il serait tout aussi utile de savoir, entre autres, comment les diverses

*Quels sont les modèles exemplaires de formation des maîtres, et que pouvons-nous apprendre du perfectionnement professionnel d'autres professions?*

instances abordent les questions de formation des maîtres. La question des instances s'avère très pertinente dans le contexte de l'éducation des Autochtones. Paulette Tremblay fait valoir l'importance d'avoir une perspective pancanadienne si on veut réduire les difficultés entre les provinces et territoires, les ministères de l'Éducation et le gouvernement fédéral.

PRINCIPALES QUESTIONS SOULEVÉES PENDANT LA SÉANCE 2 : FORMATION DES MAÎTRES

Quels sont les modèles exemplaires de formation des maîtres, et que pouvons-nous apprendre du perfectionnement professionnel d'autres professions?

Il faut créer une banque de données pancanadienne sur la profession enseignante, couvrant entre autres les pratiques pédagogiques, la formation du personnel enseignant et les milieux scolaires.

Il faut faire la synthèse des résultats des recherches pour faciliter leur utilisation et leur intégration dans les programmes de formation et dans l'enseignement dispensé en classe.

Quel nouveau rôle voit-on se dessiner pour les enseignantes et enseignants, et quels processus devra-t-on prévoir pour faciliter ce rôle?

Comment pouvons-nous doter les enseignantes et enseignants des habiletés voulues pour fournir des mesures des résultats?

La formation des maîtres ne devrait pas seulement être une formation préalable.

*Quel nouveau rôle voit-on se dessiner pour les enseignantes et enseignants, et quels processus devra-t-on prévoir pour faciliter ce rôle?*

### *Options de recherche au Canada : la nouvelle technologie de l'information et l'apprentissage*

*Auteure : Margaret Haughey*

Dans son rapport, M<sup>me</sup> Haughey s'attache principalement à présenter divers exemples d'écoles virtuelles et de programmes d'enseignement électronique et de formation à distance. Même si de telles applications sont de plus en plus nombreuses, M<sup>me</sup> Haughey estime qu'on devrait encore les considérer comme le prolongement de la salle de classe traditionnelle ou des modèles de formation à distance. Elle souligne l'énorme potentiel que renferme la nouvelle technologie de l'information pour ce qui est d'améliorer les stratégies d'apprentissage et d'enseignement si on l'applique ailleurs qu'à des modèles d'enseignement existants.

Elle souligne en outre l'insuffisance des connaissances concernant les programmes d'enseignement électronique, particulièrement en ce qui a trait aux aspects suivants : points techniques, questions administratives, apprentissage, élaboration du contenu et enseignement. Les points techniques portent principalement sur l'infrastructure, la connectivité et la sécurité nécessaires. Les questions administratives englobent les aspects financiers, la viabilité des programmes de même que l'établissement de partenariats (dans les secteurs public et privé à la fois) qui permettent de réaliser des économies d'échelle et de réduire les coûts. La recherche sur l'incidence de «l'apprentissage synchrone» et «asynchrone» ainsi que sur les connaissances acquises et le rendement découlant de l'utilisation de la nouvelle technologie de l'information s'inscrit sous l'apprentissage. Les questions d'élaboration du contenu laissent ressortir le besoin d'examiner les modèles d'enseignement virtuel non pas seulement comme des prolongements des modèles d'enseignement existants mais comme des moyens de restructurer l'apprentissage et la pédagogie. M<sup>me</sup> Haughey appelle en dernier lieu à l'urgence de mieux saisir les besoins du personnel enseignant (y compris les occasions d'épanouissement professionnel les plus appropriées) ainsi que l'attitude des enseignantes et enseignants vis-à-vis de la nouvelle technologie de l'information.

### *PRÉSENTATION – Margaret Haughey*

Dans sa présentation, M<sup>me</sup> Haughey trace les grandes lignes de son rapport. Elle signale en outre la nécessité de mettre sur pied une base de données sur la connectivité et sur les sources de financement en vue de déterminer l'incidence de la nouvelle technologie de l'information. Elle insiste par ailleurs sur le besoin d'examiner le rendement scolaire ainsi que le degré de satisfaction des élèves, du personnel enseignant et de la direction des écoles relativement à cette technologie de pointe. M<sup>me</sup> Haughey est d'avis que celle-ci offre la possibilité de restructurer et d'améliorer la pédagogie. En effet, la technologie permet notamment au personnel enseignant de s'occuper des élèves de divers niveaux d'habiletés en personnalisant et en adaptant le programme d'études. Nonobstant les coûts élevés que représentent pour les écoles l'acquisition et la maintenance de la nouvelle technologie de l'information, M<sup>me</sup> Haughey estime qu'on doit nécessairement se pencher sur ce qui arrive quand on tourne le dos à ce nouvel outil de travail. Elle conclue en réaffirmant l'importance d'envisager la nouvelle technologie de l'information comme un outil ayant le potentiel de transformer et d'améliorer l'enseignement.

Margaret Haughey est professeure au département des études sur les politiques de l'éducation de la University of Alberta. Elle se passionne pour la formation à distance, ayant agi comme formatrice, productrice et chercheuse dans ce domaine dans les secteurs primaire, secondaire et postsecondaire pendant plusieurs années. Elle est la rédactrice en chef de la revue de l'Association canadienne pour l'enseignement à distance et a récemment publié un texte intitulé *Networked Learning: The Pedagogy of the Internet*.  
[margaret.haughey@ualberta.ca](mailto:margaret.haughey@ualberta.ca)



*RÉPONSE – Barry Carbol*

M. Carbol commence par complimenter M<sup>me</sup> Haughey sur son examen des grandes tendances en matière de formation à distance et d'enseignement électronique. Il signale cependant que, selon lui, les exemples présentés dans le rapport ne sont pas représentatifs de l'«expérience scolaire habituelle». Il mentionne certains facteurs reflétant cette réalité : le manque d'aide, de connectivité et d'accès; la mise en place inégale; la piètre formation.

M. Carbol estime qu'on devrait se pencher sur des sujets de recherche plus fondamentaux, en commençant en priorité par aborder la question *Dans quelle mesure la technologie est-elle intrinsèque à la scolarisation, à l'enseignement et à l'apprentissage?* D'après lui, il faut aussi examiner si l'accès à la technologie devrait ou non s'inscrire dans le cadre du système d'enseignement public. Il est d'accord avec M<sup>me</sup> Haughey pour dire que les questions comme la variabilité d'échelle, la viabilité et les aspects financiers des technologies de pointe sont de toute première importance. M. Carbol s'intéresse en outre à des aspects comme le rendement et les résultats scolaires ainsi que le besoin d'estimer si la technologie fait ou non une véritable différence dans l'apprentissage des élèves et de déterminer quelle différence dans cet apprentissage justifie un investissement dans la nouvelle technologie de l'information. Il insiste sur la nécessité de mettre sur pied un programme de recherche qui dépasserait les fausses dichotomies de la formation à distance, de l'enseignement à domicile et l'enseignement électronique comparativement à l'enseignement en salle de classe, puisqu'on verra certainement apparaître une combinaison de toutes ces possibilités. Il formule également certains commentaires à propos de la question de l'enseignement abordée par M<sup>me</sup> Haughey et du besoin d'effectuer davantage de recherche sur la définition de modèles qui réussissent à bien intégrer la technologie à la pédagogie et aux modèles d'apprentissage. M. Carbol signale en outre la pertinence de la question de l'élaboration du contenu et le besoin d'établir des normes. Il mentionne en dernier lieu qu'il est inutile de réinventer la roue en utilisant la technologie pour renforcer les pratiques d'enseignement et d'apprentissage traditionnelles au lieu de l'employer comme un instrument de changement positif.

Barry Carbol est l'administrateur en chef des opérations de la Open School, sous la Open Learning Agency. À ce titre, il dirige le secteur responsable de l'ensemble de l'élaboration des programmes scolaires pour le système provincial de la formation à distance destiné aux élèves de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année. La Open School a comme mandat de venir en aide au personnel enseignant, aux écoles et aux arrondissements scolaires qui œuvrent au renforcement de l'apprentissage scolaire. Avant d'occuper ses fonctions actuelles, M. Carbol a travaillé au ministère de l'Éducation pendant 13 ans, où il a rempli divers postes de directeur et de directeur général dans des domaines comme la technologie et la formation à distance, l'élaboration de programmes, l'élaboration du programme d'études, l'évaluation des élèves et les ressources pédagogiques. Il détient un doctorat en psychologie scolaire de la University of Alberta ainsi qu'une maîtrise en programme d'études et en enseignement et une autre en administration. M. Carbol a agi à titre d'enseignant et de directeur d'école en plus de travailler pour le ministère de l'Éducation de l'Alberta avant de se rendre en Colombie-Britannique en 1984.

*La technologie implique l'apprentissage et le perfectionnement du personnel enseignant en plus des ressources financières et de la formation en enseignement*

*Auteures : Anne L. Jefferson et Susan D. Edwards*

Dans leur document, M<sup>mes</sup> Jefferson et Edwards s'intéressent principalement à quatre points : apprentissage des élèves, perfectionnement du corps enseignant, ressources financières et formation des maîtres. Elles traitent ensuite du rapport de ces quatre points avec la technologie en place dans le système scolaire.

Au sujet de l'apprentissage des élèves, les auteures font état des résultats de diverses études démontrant le rapport positif entre l'utilisation de supports technologiques dans les salles de classe et l'apprentissage chez les élèves quand on enseigne des «concepts d'ordre supérieur». Elles mentionnent également des études où l'on fait la preuve qu'en utilisant du matériel technique en salle de classe, on peut «stimuler chez les élèves le développement des capacités intellectuelles» comme le raisonnement, la résolution de problèmes et la créativité, voire accroître la durée d'attention. Pour arriver à ce genre de résultats, il est essentiel pour le personnel enseignant d'appliquer efficacement et adéquatement la technologie. Les auteures soulignent aussi l'importance d'appuyer l'intégration de la technologie dans les activités pédagogiques en fournissant continuellement au personnel enseignant des occasions de perfectionnement professionnel et en prévoyant dans les programmes de formation des maîtres des cours à cet effet. En ce qui a trait aux ressources financières, M<sup>mes</sup> Jefferson et Edwards rappellent les coûts faramineux qu'occasionnent la mise en place et la maintenance des outils technologiques. Les auteures se penchent également sur l'accès équitable en tout temps aux activités d'apprentissage avec supports technologiques.

### *PRÉSENTATION – Anne L. Jefferson*

Au Colloque, M<sup>me</sup> Jefferson présente son rapport ainsi que les sujets de recherche proposés. Elle revient sur les quatre volets abordés dans le document et ajoute quelques commentaires. Relativement à l'apprentissage scolaire, elle insiste sur le besoin de créer une base de données sur le niveau de capacité de raisonnement enseigné grâce à l'application de la technologie. Elle observe également le peu d'enseignantes et d'enseignants qui complètent leur programme de formation des maîtres avec les notions voulues en matière de technologie. Elle suggère d'étudier les programmes de formation des maîtres qui ont réussi à instaurer des structures novatrices et gagnantes à cet égard en établissant des partenariats avec le secteur privé et les ministères de l'Éducation, par exemple. M<sup>me</sup> Jefferson souligne enfin l'importance de traiter d'une manière intégrée des quatre volets du rapport.

Anne L. Jefferson fait partie du corps professoral de l'Université d'Ottawa. Elle est experte en matière de financement de l'éducation et spécialiste de l'analyse organisationnelle. On reconnaît ses accomplissements professionnels dans un certain nombre de publications, notamment le *Who's Who of Canadian Women* et le *Canadian Who's Who*. Ses travaux de recherche ont amené M<sup>me</sup> Jefferson à assumer le rôle de rédactrice fondatrice du *Journal of Educational Administration and Foundations* et à publier plus de 120 documents. Elle a donné plus d'une cinquantaine de conférences au Canada, aux États-Unis, en Australie et en Europe. [aljeffer@uottawa.ca](mailto:aljeffer@uottawa.ca)

Susan D. Edwards est sous-directrice au Upper Canada District School Board, en Ontario. Elle a tour à tour occupé des postes d'enseignante et d'administratrice au sein des systèmes scolaires de la Colombie-Britannique, de l'Ontario et du Québec. Elle a intégré la technologie de l'information dans les systèmes scolaires en s'attachant principalement aux questions relatives à l'apprentissage des élèves, au perfectionnement du personnel enseignant, à l'aménagement des salles de classe et au partenariat avec les divers acteurs de la collectivité. On a rendu hommage à ses compétences en lui décernant des prix comme le Helen Keefer Scholarship et le Prix de l'excellence en éducation de l'Institut national de Northern Telecom. Elle a notamment publié des articles dans les revues de l'*International Studies in Education Administration*, de l'*Association canadienne des entraîneurs*, de *Condition physique et Sport amateur et de Sports Canada (Coaching Review)*. [edwardss@ucdsb.on.ca](mailto:edwardss@ucdsb.on.ca)



*RÉPONSE – Marita Moll*

M<sup>me</sup> Moll commence sa réponse en exprimant son désaccord avec la supposition générale selon laquelle il y a une relation positive entre la technologie et l'apprentissage scolaire. Elle cite des rapports d'étude et de méta-analyse parus récemment et qui montrent aussi bien des effets positifs que négatifs de l'utilisation des technologies de pointe en salle de classe. En raison des ambiguïtés, elle suggère d'aborder des sujets de recherche d'une portée plus large. Il ne s'agit pas, selon elle, d'examiner l'incidence des ressources pédagogiques en s'intéressant uniquement à la technologie de pointe. Elle propose les sujets de recherche suivants :

*Dans quelle mesure, sous quelles conditions et à quel prix s'améliore l'apprentissage des élèves si on a recours à certaines ressources pédagogiques et à certains styles d'enseignement?*

M<sup>me</sup> Moll conteste l'idée que si le corps enseignant suivait davantage de formation sur les nouveaux outils technologiques, il s'ensuivrait nécessairement un meilleur rendement scolaire. Elle insiste sur l'importance de tenir compte des facteurs sociaux, émotionnels, culturels et de sexe, sans oublier la stabilité, la viabilité et la pertinence de la technologie nouvelle.

*Pourquoi certains outils technologiques s'avèrent-ils plus performants que d'autres en salle de classe?*

*Quels préjugés fondés sur la culture ou le sexe encourage-t-on en utilisant la nouvelle technologie? Quels programmes prévoit-on pour pallier ce genre de situation?*

M<sup>me</sup> Moll parle en dernier lieu des coûts qu'exigent les nouvelles technologies. Elle considère trop modeste l'estimation donnée par M<sup>mes</sup> Jefferson et Edwards. M<sup>me</sup> Moll chiffre pour sa part le coût de la nouvelle technologie à quelque 2000 dollars par élève par année. Compte tenu de la croissance marquée des dépenses requises pour l'installation et la maintenance des technologies de pointe, M<sup>me</sup> Moll recommande d'effectuer des analyses de rentabilité.

*Quelle sorte d'évaluation font les écoles, les conseils scolaires et les ministères de l'Éducation des programmes avec support technologique? Combien ont coûté les programmes reconnus pour avoir eu des résultats positifs, négatifs ou négligeables?*

Marita Moll dirige le dossier de la recherche et de la technologie pour le compte de la Fédération canadienne des enseignantes et enseignants. Elle prête bénévolement ses services d'associée de recherche au Centre canadien des politiques alternatives. Elle a déjà été membre du Conseil consultatif du Réseau scolaire canadien. Elle a produit de nombreux documents et donné maintes conférences sur l'incidence de la mondialisation et de la déréglementation, que facilite la nouvelle technologie, sur les services gouvernementaux, particulièrement l'éducation. M<sup>me</sup> Moll est rédactrice en chef de *Tech High: Globalization and the Future of Canadian Education*, une série d'essais critiques auxquels les grands acteurs du milieu éducationnel canadien présentent les conclusions de leurs travaux de recherche ainsi que leurs observations concernant l'effet de la technologie de pointe sur l'éducation.

Bien des commentaires écrits et verbaux tournent autour des questions fondamentales comme : *Quel rôle devraient jouer les outils technologiques de pointe dans les écoles? Quelle devrait être la relation entre la nouvelle technologie de l'information et la pédagogie?* Barry Carbol rapporte qu'on a mentionné dans la période de discussions l'absence de normes concernant l'élaboration des programmes d'études prévoyant l'utilisation de la nouvelle technologie de l'information. Les personnes présentes soulèvent également les problèmes de moralité et d'éthique que pose l'application de la technologie dans un cadre pédagogique. Elles soulignent le besoin de s'entendre sur la terminologie et la définition des termes «technologie» et «nouvelle technologie de l'information». Autrement dit, on recherche une définition commune à adopter : *Qu'est-ce que la technologie?*

*Quel rôle  
devraient jouer  
les outils  
technologues  
de pointe dans  
les écoles?*

Bon nombre des personnes participantes font mention dans leurs commentaires écrits et verbaux de la qualité transformationnelle de la nouvelle technologie de l'information, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la salle de classe. Les questions découlant de ce thème sont : *Dans quel sens la nouvelle technologie de l'information modifie-t-elle le processus d'apprentissage des élèves et la méthode pédagogique des enseignantes et enseignants? Comment influence-t-elle le rapport entre le personnel enseignant, les élèves, les responsables de l'administration de l'école et la société? Quelle est son incidence?* Comme le mentionnent par ailleurs l'auteure M<sup>me</sup> Haughey et la personne chargée de commenter le document, M. Carbol, personne n'a encore entièrement exploité le potentiel de la nouvelle technologie de l'information pour ce qui est de transformer la prestation de l'enseignement. On souligne encore la nécessité de trouver des façons d'appliquer la nouvelle technologie autres que pour appuyer les modèles d'enseignement traditionnels.

Certains commentaires écrits et verbaux ont trait aux questions sur l'apprentissage, par exemple : *À quel genre de capacités d'apprentissage fait-on appel quand on utilise la nouvelle technologie de l'information, et lesquelles développe-t-on? Quels types d'apprentissage appuie-t-on le mieux en appliquant la nouvelle technologie?* Pour offrir des expériences d'apprentissage positives, note M<sup>me</sup> Haughey, le personnel enseignant doit savoir se servir de la nouvelle technologie de l'information. Plusieurs des personnes présentes déplorent le manque de formation adéquate à cet effet. *Comment peut-on doter nos enseignantes et enseignants des notions et des compétences requises?*

Comme pour bon nombre des autres sujets abordés dans le cadre du Colloque, plusieurs personnes estiment essentiel de disposer de données de base et de connaître les meilleures pratiques. On fait allusion à l'accès à la nouvelle technologie de l'information de même qu'au degré d'utilisation de cette dernière dans les établissements scolaires et dans les activités pédagogiques. On fait remarquer le besoin de mener des études longitudinales afin de mesurer l'incidence de la technologie. Plusieurs personnes soulignent également la nécessité d'effectuer des études plus rigoureuses sur les coûts qu'exigent la mise en place et la maintenance des outils technologiques dans les écoles, et d'autres encore sur la rentabilité de ces outils à divers niveaux scolaires (voir le sujet de recherche n° 3 de M<sup>mes</sup> Jefferson et Edwards et le sujet n° 2 de M<sup>me</sup> Haughey). On pense par ailleurs que cette recherche doit avoir un format assez souple pour qu'on puisse en utiliser et en appliquer les résultats assez rapidement.

Il ne faut pas oublier non plus la question de l'accès équitable, que plusieurs personnes participantes mentionnent dans leurs commentaires écrits et verbaux. En sont des exemples : *Quelle incidence a la nouvelle technologie de l'information sur les inégalités sociales? Comment garantir un accès équitable?* (voir le sujet de recherche n° 5 de M<sup>mes</sup> Jefferson et Edwards). On fait quelques observations sur

l'importance de faciliter les rapports avec le secteur privé et les collectivités si on veut donner un plus grand accès à la technologie de l'information (voir le sujet de recherche n° 4 de M<sup>mes</sup> Jefferson et Edwards et le sujet n° 3 de M<sup>me</sup> Haughey). Ceci dit, on remet en question le rôle du secteur privé dans le système d'enseignement public.

On ne s'entend pas sur l'importance de la technologie dans le processus d'apprentissage ni sur la place de la technologie dans les programmes d'action. D'aucuns sont d'avis qu'on devrait s'intéresser davantage aux principes éducationnels reconnus pour produire des résultats positifs. Pour appuyer cet énoncé, on fait remarquer qu'il n'existe aucune preuve suffisante pour affirmer que la nouvelle technologie de l'information influence positivement le rendement scolaire. On ajoute que la plupart des gens acquièrent leurs connaissances à cet égard en dehors de l'école, et que le personnel enseignant ne reçoit pas une formation appropriée en la matière. Certaines personnes présentes contestent ce point de vue en signalant les innovations intéressantes observées dans la prestation de l'enseignement et le potentiel encore inexploité de la technologie de pointe pour ce qui est d'améliorer l'enseignement.

PRINCIPALES QUESTIONS SOULEVÉES PENDANT LA SÉANCE 3 : TECHNOLOGIE

Quel rôle devraient jouer les outils technologiques de pointe dans les écoles?

Qu'est-ce que la technologie?

Dans quel sens la nouvelle technologie de l'information modifie-t-elle le processus d'apprentissage des élèves et la méthode pédagogique des enseignantes et enseignants?

Quelle est l'incidence de la technologie?

Quels types d'apprentissage appuie-t-on le mieux en appliquant la nouvelle technologie?

Comment peut-on doter nos enseignantes et enseignants des notions et des compétences requises?

Comment garantir un accès équitable?

Comment peut-on faciliter les rapports avec le secteur privé et les collectivités pour donner un plus grand accès à la technologie de l'information?

Il faut recueillir des données de référence et des pratiques exemplaires.

Il est nécessaire de procéder à une analyse des coûts-bénéfices.

*Dans quel sens la nouvelle technologie de l'information modifie-t-elle le processus d'apprentissage des élèves et la méthode pédagogique des enseignantes et enseignants?*

*L'apprentissage de la démocratie dans une société pluraliste : établir une base de recherche pour l'éducation civique au Canada*

*Auteurs : A.M. Sears, G.M. Clarke et A.S. Hughes*

Le rapport fait état des connaissances actuelles sur l'éducation civique dispensée dans les écoles du Canada. Les auteurs proposent un programme de recherche en vue d'étoffer le tronc de connaissances et de contribuer à l'amélioration des pratiques d'enseignement. Ils s'intéressent particulièrement aux volets suivants : énoncer avec précision les résultats escomptés en ce qui a trait à l'éducation civique; évaluer et suivre le rendement des élèves en la matière; déterminer les caractéristiques de la méthode pédagogique utilisée pour enseigner le civisme de même que cerner les lacunes.

Le rapport se divise en trois grandes parties. Dans la première partie intitulée «Vers la clarté du concept», les auteurs avancent qu'on conteste souvent le civisme en théorie et en pratique mais qu'on dénote malgré tout un accord sur ses «grandes caractéristiques». Les auteurs rapportent en outre que l'éducation civique, dans toutes les provinces et les territoires du Canada, tourne autour d'éléments de base, c'est-à-dire : les connaissances appropriées, la participation et l'engagement envers la démocratie. Les auteurs soulignent ensuite le besoin de déterminer les notions spécifiques que devraient acquérir les élèves dans leurs cours d'éducation civique.

La seconde grande partie du rapport porte principalement sur l'évaluation et le suivi du rendement des élèves. Les auteurs traitent ici de la non-existence d'évaluations de grande échelle sur l'éducation civique ainsi que sur l'absence d'études de grande échelle sur l'évaluation des compétences ou dispositions relatives au civisme au Canada. Ils font remarquer que si l'on a effectué des études de petite envergure, celles-ci n'ont pas été suffisamment coordonnées pour donner un tronc fiable de connaissances. C'est pourquoi ils proposent des sujets de recherche sur le rendement scolaire en matière d'éducation civique et sur les méthodes de suivi quant à la progression des élèves.

La dernière partie du rapport traite de la dimension pédagogique de l'éducation civique. Les auteurs font des observations sur les stratégies d'enseignement et d'apprentissage et font état de l'insuffisance des connaissances à cet égard. Ils suggèrent de mieux orienter le personnel enseignant quant aux méthodes d'enseignement à employer. Ils soulignent également que les écoles et les ministères de l'Éducation — par la voix de leurs autorités compétentes — souscrivent aux stratégies d'apprentissage actif, mais que ce sont les stratégies traditionnelles qui prévalent en salle de classe.

Les auteurs se demandent en dernier lieu si les personnes diplômées des facultés des sciences de l'éducation au Canada sont assez compétentes pour dispenser efficacement le programme pédagogique en éducation civique.

Alan Sears, Gerald Clarke, et Andrew Hughes font tous partie du corps professoral de la faculté d'éducation de l'Université du Nouveau-Brunswick. Ils sont les membres fondateurs du Réseau de recherche sur l'éducation civique de cette université et ont publié un grand nombre de textes sur l'éducation civique.

[asears@umb.ca](mailto:asears@umb.ca)

*PRÉSENTATION – Alan Sears*

Dans sa présentation au Colloque, M. Sears rapporte l'état de la recherche sur l'éducation civique au Canada et à l'étranger. Il cite un certain nombre d'études et de travaux de recherche, dont : la composante canadienne dans la première tranche de l'étude sur l'éducation civique de l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (AIE); le Citizenship Education Research Network, un organe voué à la collaboration dans le domaine de l'éducation civique; les études menées par l'Université de Montréal sur les concepts du civisme et sur l'incidence de ceux-ci sur la compréhension de soi des jeunes; les initiatives entreprises dans le cadre du Programme d'indicateurs pancanadiens de l'Éducation (PIPE); les travaux réalisés en Australie, en Grande-Bretagne et aux États-Unis, sans oublier l'inclusion de l'éducation civique dans l'initiative du National Assessment of Education Progress (NAEP).

M. Sears mentionne que les préoccupations sur l'éducation civique au Canada ressemblent à celles des autres pays et qu'elles correspondent en plus aux quatre grands champs de recherche proposés dans son rapport :

1. Qu'entend-on exactement par véritable civisme?
2. Comment peut-on le mesurer et faire le suivi des progrès?
3. Quels outils pédagogiques favorisent le mieux l'apprentissage du civisme?
4. Quels sont les meilleurs moyens de préparer le personnel enseignant à dispenser adéquatement les cours de civisme?

M. Sears insiste sur l'utilité de tirer parti des études existantes, non pas de réinventer la roue. Il appelle à une meilleure coordination entre les études. Bref, M. Sears fait valoir la nécessité de redorer le blason de l'éducation civique, et explique que des organismes comme le CMEC et Statistique Canada jouent un rôle intéressant à cet égard.

*RÉPONSE – Keith Wagner*

M. Wagner débute par citer l'éducation civique comme étant un sujet de recherche hautement pertinent. Il estime nécessaire d'attirer l'attention sur l'exemple que doivent montrer les établissements scolaires en matière de civisme si ceux-ci veulent atteindre un équilibre dans leur rôle «économique et instrumentaliste», dont il a beaucoup été question dernièrement. Il souligne les points communs entre les compétences de base à l'emploi et les dispositions, comme le respect de la diversité et le travail d'équipe, et les qualités dont fait preuve un bon citoyen. Il suggère donc des travaux de recherche sur la relation entre, d'une part, les compétences et les dispositions de base à l'emploi et, d'autre part, les compétences et les dispositions associées au civisme.

M. Wagner aborde également la question des méthodes d'apprentissage direct et des obstacles qui peuvent empêcher les enseignantes et enseignants d'y avoir recours. Il ne s'inquiète pas vraiment du manque de connaissances du personnel enseignant. Il fait plutôt remarquer que le personnel enseignant peut utiliser des méthodes pédagogiques acceptées par la collectivité concernée. Il ajoute que certaines collectivités n'endossent peut-être pas des stratégies d'apprentissage moins traditionnelles. Il recommande la poursuite de recherches sur la matière véritablement dispensée en salle de classe et les raisons expliquant ces choix avant de s'intéresser aux résultats et au niveau de rendement des élèves en éducation civique.

En dernier lieu, M. Wagner félicite les auteurs du rapport. Il mentionne que le document fait ressortir des questions de grand intérêt dans ce champ d'orientation. Il ajouterait cependant les dimensions suivantes aux cinq sujets de recherche proposés par l'équipe de M. Sears :

Question 1 :

- Quels sont les points communs entre les qualités en civisme et les compétences de base à l'emploi?
- Comment pourraient s'y prendre les enseignantes et enseignants pour ranger d'autres segments de la population du côté de l'opinion qui prévaut probablement déjà chez le personnel enseignant?
- Quelle stratégie devrait-on utiliser, à l'échelle pancanadienne, pour élaborer un programme d'études fondé sur les notions communes du civisme?

Questions 2 et 3 :

- La recherche dans ces domaines (niveaux de rendement des élèves et suivi des progrès) devra probablement suivre la recherche sur les notions communes.
- Il faudra peut-être en premier lieu pousser les recherches sur la façon de mesurer les résultats «mous» dans les évaluations de grande échelle.

Question 4 : Quelle est la méthode pédagogique appropriée?

- Connaît-on réellement la réponse à cette question?
- Le personnel enseignant utilise-t-il présentement les méthodes et les stratégies dont il connaît le fonctionnement et auxquelles il adhère? Dans le cas contraire, pourquoi, et que reste-t-il à faire pour lui donner plus de confiance dans l'utilisation des stratégies qu'il croit efficaces?

Question 5 : Les personnes diplômées en sciences de l'éducation possèdent-elles l'expertise nécessaire?

- Si on ne sait pas vraiment quelle expertise est requise, il faudrait commencer par là.
- Cette compétence serait difficile à évaluer au moment de la fin des études. Il serait en effet peut-être seulement possible d'évaluer cette compétence sur une période de temps.

*Comment la cohésion sociale s'inscrit-elle dans la manière dont nous comprenons le civisme?*

Keith Wagner est le directeur des normes relatives aux programmes scolaires au ministère de l'Éducation de l'Alberta. Ses 36 années de carrière l'ont amené à combler des postes de tous les échelons de l'enseignement et de l'administration dans le domaine de l'éducation de base en Alberta. En effet, il a été tour à tour titulaire de classe, directeur d'école, directeur général d'écoles puis expert-conseil et gestionnaire au ministère de l'Éducation de l'Alberta. Il a participé à la détermination des priorités à accorder dans le cadre du PPRE.



En ce qui concerne la question du civisme et de la cohésion sociale, les personnes participantes au Colloque pensent qu'il importe d'examiner la situation actuelle dans le domaine ainsi que dans les domaines connexes comme l'enseignement sur le patrimoine, les études sociales et le travail bénévole dans la collectivité. *À l'heure actuelle dans nos écoles, qu'apprennent les élèves au sujet du civisme?* Les personnes présentes estiment urgent d'effectuer une micro-analyse à l'aide d'une collecte de données qualitatives et d'études de cas ainsi que de faire fond sur les connaissances acquises sur le sujet afin d'en faire une synthèse, déterminer les résultats communs et coordonner l'information.

Les questions de fond qui reviennent le plus souvent dans les commentaires écrits de tous les groupes sont : *Quelle est notre définition du civisme? Comment les élèves, les parents et les collectivités peuvent-ils arriver à la même interprétation?* Il importe de s'entendre sur ce que signifient le civisme et la cohésion sociale, si on veut que ces concepts soient mieux intégrés dans la vie scolaire et la formation des maîtres. On signale dans la période de discussions les différences d'interprétation d'une instance à l'autre au Canada. On parle aussi de donner au civisme une définition qui serait la même d'un océan à l'autre. La plupart des personnes présentes, ceci dit, sont d'avis qu'il y aurait davantage lieu d'exploiter les divergences d'opinion que d'essayer d'en arriver à une définition commune. On pense qu'une telle aspiration risque indubitablement d'aliéner les personnes qui ne s'identifieraient pas avec la définition ou qui ne partagent pas le même point de vue. On remet par ailleurs en question la pertinence d'associer la cohésion sociale avec la définition et la recherche sur le civisme.

*Quelles connaissances, compétences de participation et dispositions d'une vie démocratique les élèves doivent-ils apprendre à l'école?* Malgré certaines modifications souhaitées, la première question soulevée par l'équipe de M. Alan Sears est également très populaire chez les personnes participantes. Dans bien des groupes, on favorise les approches moins traditionnelles au civisme et à la cohésion sociale au détriment des simples applications du programme d'études. La plupart des personnes présentes sont d'avis qu'il faudrait étudier la structure, les processus et les politiques en place dans les écoles relativement au civisme et à la cohésion sociale en plus d'étudier des questions d'intérêt local et mondial, l'équité et le processus démocratique. M. Sears propose l'établissement de partenariats avec les collectivités et avec divers groupes s'intéressant au civisme. Certains suggèrent par ailleurs d'inscrire dans le mandat même de l'éducation civique les activités bénévoles dans la collectivité. Plusieurs pensent qu'il faudrait élargir le principe du civisme et de la cohésion sociale de manière à couvrir autant la façon dont les administrations d'école traitent leur personnel et les élèves que le programme scolaire. *Comment une école peut-elle instaurer des attitudes démocratiques dans les propres comportements, en classe et hors de la classe?* Certains voudraient voir les valeurs intrinsèques au civisme, en plus de celles de la diversité et de l'équité, reliées au mandat premier des écoles et au cadre de vie scolaire. *Le civisme est un état d'esprit, [il est] une adaptation à la collectivité, [il] est un mode de vie — non pas un mode d'enseignement.* Un bon nombre de groupes proposent de se pencher sur les meilleures pratiques des écoles (en incluant dans l'exercice l'enseignement autochtone et des premières nations) et d'autres organisations : *Existe-t-il des écoles et d'autres organisations où les structures favorisent le développement de citoyennes et de citoyens démocratiques? Quelles leçons pouvons-nous tirer des initiatives et des pratiques se rattachant au civisme dans les diverses collectivités et instances, voire dans d'autres pays?*

Certaines personnes présentes souhaitent voir inclus dans l'éducation civique d'autres principes comme la diversité et l'équité. Elles mettent toutefois en garde contre la possibilité que les écoles et les ministères de l'Éducation demandent au

*Quelles attentes  
peut-on avoir  
des écoles quant  
à l'enseignement  
du civisme?*

personnel enseignant de traiter d'une pléiade de champs tout en revendiquant le «retour à la base». Quelqu'un revient sur les propos tenus par Charles Ungerleider au sujet du danger de mettre en place des politiques qui envoient des messages opposés au personnel enseignant et aux établissements scolaires.

Même si deux des questions soulevées par l'équipe de M. Sears portaient sur l'évaluation du rendement scolaire en éducation civique, peu de participantes et participants font allusion à ce sujet. D'ailleurs les commentaires sont contradictoires car certaines personnes soulignent l'importance des indicateurs, tant qualitatifs que quantitatifs, tandis que d'autres ne considèrent pas convenable d'évaluer le civisme et la cohésion sociale en se basant sur une série d'éléments mesurables. Même si on mettait en place des indicateurs à cet effet, une personne est d'avis qu'il serait difficile de déterminer ce qui est mesuré exactement. Qui plus est, il serait malaisé d'attribuer les résultats aux écoles puisque tout le monde fait l'expérience et l'apprentissage du civisme et de la cohésion sociale dans des circonstances diverses, par exemple, en famille, dans les relations sociales ou dans les rapports avec la collectivité. *Le civisme est un construit social. C'est pourquoi on se demande : Quelles attentes peut-on avoir des écoles quant à l'enseignement du civisme?*

PRINCIPALES QUESTIONS SOULEVÉES PENDANT LA SÉANCE 4 : CIVISME ET COHÉSION SOCIALE

À l'heure actuelle dans nos écoles, qu'apprennent les élèves au sujet du civisme?

Quelle est notre définition du civisme? Comment les élèves, les parents et les collectivités peuvent-ils arriver à la même interprétation?

Comment la cohésion sociale s'inscrit-elle dans la manière dont nous comprenons le civisme?

Quelles connaissances, compétences de participation et dispositions d'une vie démocratique les élèves doivent-ils apprendre à l'école?

Comment une école peut-elle instaurer des attitudes démocratiques dans les propres comportements, en classe et hors de la classe?

Existe-t-il des écoles et d'autres organisations où les structures favorisent le développement de citoyennes et de citoyens démocratiques?

Quelles attentes peut-on avoir des écoles quant à l'enseignement du civisme?



## SÉANCE 4 : DIVERSITÉ ET ÉQUITÉ

*Programme pancanadien de recherche visant la multiplication des écoles inclusives au Canada : dossier de recherche sur la diversité et l'équité*

Auteur : David Corson

Dans son rapport, M. Corson traite principalement de quatre sujets de recherche que désirent voir entrepris en priorité les fonctionnaires des ministères provinciaux et territoriaux. Chaque sujet de recherche proposé est suivi d'un examen de la littérature existante qui fait ressortir les principaux problèmes.

M. Corson rapporte que les fonctionnaires des ministères du Manitoba, de la Saskatchewan, des Territoires du Nord-Ouest, du Québec, de l'Ontario et de Terre-Neuve et Labrador considèrent le premier «sujet de recherche proposé comme étant le plus pressant». Ce point de vue reflète la recommandation de la Commission royale sur les peuples autochtones à l'effet que l'administration de l'éducation devrait revenir aux premières nations. M. Corson met en lumière le désir des peuples autochtones d'intégrer dans leur système d'éducation tant les traditions ancestrales et culturelles que le train de connaissances requises pour réussir dans l'économie mondiale d'aujourd'hui. Les autres questions de fond abordées dans la première partie sont notamment les politiques éducationnelles concernant la reviviscence de la langue et de la culture ainsi que la formation en enseignement autochtone.

Le second sujet de recherche proposé tourne autour des problèmes d'intégration auxquels se heurtent les enfants d'origine culturelle différente dans les systèmes d'éducation. On aborde sous ce sujet les effets dévastateurs des épreuves normalisées ainsi que les autres sources de discrimination préjudiciable au sein des écoles.

M. Corson propose un troisième sujet de recherche qui viserait à réduire l'écart observé dans l'accès à la littératie académique au sein des divers groupes sociaux, culturels et régionaux. Il souligne le peu «d'études contextuelles» sur la littératie en rapport avec la diversité. Il s'appuie sur *l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes* (1997) pour montrer que les élèves de milieux pauvres et désavantagés obtiennent des «notes beaucoup plus faibles en [littératie] dans toutes les instances canadiennes».

Le quatrième sujet de recherche proposé prend souche dans le manque de recherches sur l'instauration des politiques. M. Corson souligne le besoin de mener des études dans ce domaine afin d'aider à l'élaboration, à l'examen, à la rationalisation et à la coordination des politiques. Il signale par ailleurs que de telles évaluations et études sont essentielles pour déterminer si les programmes répondent ou non aux besoins des personnes visées.

David Corson détient un doctorat de Londres. Il est professeur au département de la théorie et des études sociales ainsi qu'au Modern Language Centre de l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario. Il a enseigné dans des universités au Canada, en Angleterre, en Australie et en Nouvelle-Zélande. Il a par ailleurs occupé des postes d'enseignant aux niveaux primaire et secondaire, d'agent des programmes pédagogiques ainsi que d'administrateur scolaire et d'administrateur des systèmes de scolarité obligatoire et post-obligatoire. Il est le rédacteur fondateur du *Language and Education: An International Journal* et le rédacteur en chef du *Encyclopedia of Language and Education*. M. Corson est l'auteur ou l'éditeur d'une vingtaine d'ouvrages, dont : *Education for Work: Background to Policy and Curriculum* (1990), *Discourse and Power in Educational Organizations* (1995), *Using English Words* (1995), *La justice sociale et la politique des langues dans le domaine de l'éducation* (1996), *Changing Education for Diversity* (1998), *Language Policy in Schools* (1998). Il publiera bientôt *Language Diversity and Education* (2000).  
dcorson@oise.utoronto.ca

*PRÉSENTATION – David Corson*

Dans sa présentation, M. Corson revient sur plusieurs points d'importance dont il est question dans son rapport. Il rappelle le désir des administrations scolaires autochtones de réunir le «meilleur des deux mondes». Il fait également référence à l'importance de l'autonomie autochtone en matière scolaire mais aussi au fait que des élèves autochtones continueront de faire leurs études dans des écoles provinciales ou territoriales. En conséquence, M. Corson recommande la poursuite de recherches additionnelles sur les écoles de culture dominante et sur la mesure dans laquelle ces dernières répondent aux besoins des élèves des premières nations. Il s'entretient également de la grande diversité de la population canadienne et de la nécessité d'intégrer les personnes de tous les milieux et qui reflètent notre conception de la diversité, soit les personnes immigrantes ou marginalisées ainsi que les personnes marginalisées en raison de leur lieu de résidence. Il presse de trouver des solutions aux problèmes que vivent toutes ces tranches de la population, comme la pauvreté et un faible niveau de littératie.

Tout comme dans son rapport, M. Corson insiste sur l'importance de coordonner les recherches effectuées sur les politiques en éducation. Il répète qu'il n'existe aucun rapport de recherche sur l'instauration des politiques au Canada et que des travaux dans ce domaine pourraient permettre d'améliorer le processus et de déterminer si on obtient ou non les résultats escomptés. M. Corson remet en doute la valeur de la recherche d'enquête au profit de travaux où l'on examinerait les «micro-contextes» entourant la mise en œuvre. Il suggère d'utiliser une méthode ethnographique pour évaluer les politiques et les programmes qui visent à joindre les personnes vivant en région éloignée et celles vivant dans des «cadres sociaux et culturels marginaux».

*RÉPONSE – Derek Green*

M. Green reconnaît la valeur et l'intérêt des points soulevés par M. Corson. Il note que les sujets comme la reviviscence des langues autochtones, l'administration des écoles par les Autochtones ainsi que la formation en enseignement autochtone se révèlent particulièrement cruciaux pour les Territoires du Nord-Ouest et le Nunavut. Il observe en outre qu'en administrant eux-mêmes leurs écoles, les Autochtones sont en mesure de réunir le «meilleur des deux mondes» dans leurs activités éducatives.

M. Green amène ensuite des points qui ne sont pas vraiment abordés dans le rapport de M. Corson, soit l'enseignement privé et à domicile et les types d'enseignement alternatifs. Il soutient que ces différentes méthodes d'enseignement répondent aux besoins d'équité (voire aussi à divers autres besoins) que les autres systèmes scolaires ordinaires ne semblent pas combler. Il propose la poursuite d'études dans ce domaine. Il est aussi d'accord avec la recommandation de M. Corson concernant les recherches sur l'instauration des politiques. Pour conclure, M. Green se montre d'avis que le rapport constitue une excellente base d'orientation à la recherche dans le domaine de la multiplication des écoles inclusives au Canada.

Derek Green est coordonnateur de l'évaluation, à la direction des politiques et de la planification au ministère de l'Éducation, de la Culture et de l'Emploi des Territoires du Nord-Ouest. Au cours des 20 dernières années, il a participé à une pléiade de projets ministériels concernant l'évaluation des élèves et des programmes d'études. Il travaille présentement à un projet sur la mesure du rendement.

*Marginalisation, décolonisation et voix : les perspectives de l'éducation des Autochtones au Canada*

Auteurs : Terry Wotherspoon et Bernard Schissel

Ce rapport porte tout particulièrement sur l'écart qui existe sur le plan de l'éducation entre les Autochtones et la population canadienne en général. Dans la première partie, les auteurs s'attardent aux explications théoriques et aux facteurs contributifs (individuel, culturel, institutionnel ou sociostructurel) de cet écart éducationnel. Ils notent qu'on a de plus en plus souvent recours à ces derniers facteurs pour expliquer la disproportion éducationnelle et qu'on abandonne donc une interprétation basée sur «des déficiences chez les Autochtones et les cultures indigènes». Selon les auteurs, il faudrait approfondir une fois les facteurs identifiés et examiner les liens et les interactions qui existent entre chacun des facteurs. Le manque de données systématiques disponibles à l'échelle pancanadienne, le recours à des catégories juridiques et la concentration des données recueillies sur certains segments de la population des premières nations (comme les Autochtones inscrits ou vivant dans une réserve) ont tendance à limiter ce type de recherche.

Les auteurs examinent ensuite les principaux déterminants de la réussite et de l'échec scolaire chez les premières nations. Pour ce faire, ils passent en revue les points suivants : culture, personnel enseignant, ressources, gestion publique et rapports avec la collectivité. Ils présentent trois études de cas afin d'illustrer les réussites en enseignement traditionnel et non traditionnel. Les auteurs terminent en faisant ressortir le besoin d'avoir en place un système scolaire qui se porte à la défense des intérêts de l'enfant, c'est-à-dire qui respecte l'opinion des élèves plutôt que d'essayer de les faire taire et qui favorise une approche globale à l'égard du développement personnel, de la démocratie, de la justice, de la santé et de la sécurité.

Terry Wotherspoon est professeur et chef du département de sociologie de la University of Saskatchewan. Il a mené des recherches et publié plusieurs documents dans le domaine de la sociologie de l'éducation, des Autochtones au Canada et de l'inéquité sociale. Ses derniers ouvrages sont notamment : *The Sociology of Education in Canada: Critical Perspectives* (Oxford University Press), *Multicultural Education in a Changing Global Economy: Canada and the Netherlands* (Waxmann; édité en collaboration avec Paul Jungbluth) et *First Nations: Race, Class and Gender Relations* (Nelson; écrit en collaboration avec Vic Satzewich).  
wotherspoon@sask.usask.ca

Bernard Schissel est professeur au département de sociologie de la University of Saskatchewan. Il s'intéresse notamment à la criminalité et à la justice chez les jeunes, à la sociologie des enfants, à la sociologie du droit et au contrôle social, à la criminalité, à la justice et à la viabilité rurale. Il a publié des articles dans *Youth and Society*, *Social Science Research*, *Social Justice*, *Journal of Criminal Justice: An International Journal* ainsi que dans *les Cahiers canadiens de sociologie*. Les titres de ses derniers livres sont : *Blaming Children: Youth Crime, Moral Panics and the Politics of Hate* (Fernwood Books, 1997), *Social Control in Canada: Issues in the Social Construction of Deviance* (en collaboration avec Linda Mahood, Oxford University Press, 1996) et *The Social Dimensions of Canadian Youth Justice* (Oxford University Press, 1993).  
schissel@sask.usask.ca

*PRÉSENTATION – Terry Wotherspoon et Bernard Schissel*

Au Colloque, MM. Wotherspoon et Schissel partagent le podium. Le premier débute la présentation en soulignant la pléiade d'information disponible sur l'écart éducationnel et la marginalisation caractérisant les peuples des premières nations. Il mentionne que l'on commence finalement à comprendre la portée de la question. Il fait ensuite remarquer à ce propos qu'en Saskatchewan, un tiers de la population scolaire sera composée d'élèves d'origine autochtone d'ici quelques années. Il traite par ailleurs des réalités éducationnelles caractérisant les peuples des premières nations, par exemple, le peu de personnes diplômées, le faible taux d'inscription dans les établissements d'enseignement postsecondaire ainsi que les difficultés à obtenir des ressources financières pour poursuivre des études postsecondaires et les montants restreints accordés.

M. Wotherspoon formule par la suite quelques observations sur les lignes directrices prévalant dans ce domaine de recherche. D'abord, il met l'emphase sur le point amené par M. Corson concernant le désir des peuples autochtones d'incorporer les traditions culturelles dans la gamme d'apprentissages nécessaires pour réussir dans l'économie mondiale d'aujourd'hui. Il souligne ensuite la diversité parmi les populations des premières nations et le besoin d'adapter les solutions plutôt que d'offrir des solutions globales. Il appelle enfin à la nécessité pour les écoles de reconnaître les élèves en tant que personnes entières en abordant les «préoccupations de la vie quotidienne».

M. Schissel poursuit la présentation en établissant le contexte dans lequel les auteurs ont situé leur proposition de recherche. Il mentionne en premier lieu que leurs travaux de recherche sur les populations marginalisées et sur les populations autochtones ont des répercussions sur toutes les écoles du Canada. Le second enjeu majeur tourne autour de la compréhension holistique de l'éducation. Il est d'avis que les écoles performantes sont celles qui offrent davantage que la seule transmission de connaissances en donnant aux élèves des milieux sains et de sécurité, l'occasion de développer des habiletés de vie, une interaction de qualité avec des adultes et la possibilité de se développer sur le plan culturel, spirituel et de la langue. M. Schissel rapporte par ailleurs que les écoles performantes étudiées couvraient également les éléments de justice, de santé et de bien-être. Il note l'importance de ces aspects à un moment où le système judiciaire ne parvient pas adéquatement à s'occuper des élèves en difficulté. Il insiste également sur l'importance d'habiliter les élèves à avoir voix au chapitre de leur éducation, c'est-à-dire en matière de discipline, de programmes d'études, de recrutement du personnel enseignant et de l'administration scolaire. Il estime que la pratique de la démocratie s'avère «un point de référence notable pour la recherche parce que toutes les écoles forment en fait de petites collectivités durables et qu'il faudrait donc les considérer comme telles».

En dernière analyse, M. Schissel présente des commentaires intéressants sur la pratique de la recherche. Il fait ressortir la nécessité de faire participer les personnes à l'étude afin que celles-ci puissent orienter et rehausser les recherches. Il fait valoir ensuite la validité des études de cas et la nécessité d'effectuer davantage de recherches de ce genre, particulièrement en ce qui a trait au sujet ayant fait l'objet de son rapport de recherche. Il mentionne l'importance de rapporter clairement les résultats des études, c'est-à-dire de manière compréhensible et simple, afin d'en favoriser l'utilisation et l'application. Il rappelle enfin la pertinence des travaux qu'il a menés avec M. Wotherspoon pour toutes les écoles, non pas seulement pour celles au sein desquelles on trouve des populations marginalisées et des populations autochtones.

*RÉPONSE – Paulette Tremblay*

M<sup>me</sup> Tremblay commence sa réplique en formulant quelques commentaires d'ordre général. Elle mentionne d'abord que, pour les peuples des premières nations, trouver un équilibre «entre les deux mondes» constitue un mode de vie. Elle insiste sur le fait que les populations autochtones et le reste de la population doivent travailler ensemble sur le plan de l'enseignement autochtone. Si les peuples des premières nations veulent se débrouiller seuls à cet égard, ils doivent reconnaître que travailler dans les deux mondes revient à œuvrer aussi au sein des systèmes d'éducation provinciaux et territoriaux. M<sup>me</sup> Tremblay souligne aussi le besoin d'établir un protocole sur la question parce que cet aspect fait partie de la culture des premières nations. Il serait de plus impératif de respecter et de reconnaître la diversité parmi les collectivités des peuples des premières nations.

M<sup>me</sup> Tremblay se dit très satisfaite et très enthousiaste à l'égard des travaux de recherche sur l'enseignement autochtone, dont les deux rapports présentés dans le cadre du Colloque. Elle estime que les deux équipes ont bien cerné les enjeux d'importance auxquels doivent faire face les populations des premières nations. Elle fait ensuite quelques observations sur les sujets de recherche proposés par MM. Wotherspoon et Schissel. Elle appuie les propositions mais donne quelques suggestions.

Selon elle, le premier sujet (combinaison de mesures alternatives de l'expérience éducationnelle avec les indicateurs traditionnels) s'avère un bon moyen de surveiller les résultats d'apprentissage positifs pour le personnel enseignant possédant peu ou pas d'expérience avec les peuples des premières nations.

M<sup>me</sup> Tremblay suggère de combiner les sujets nos 2, 3 et 4. Elle propose d'examiner comment les gouvernements, les ministères de l'Éducation, les écoles autonomes autochtones et les arrondissements scolaires pourraient former un partenariat en matière d'enseignement autochtone. Elle pense cet exercice essentiel si tous les partenaires, particulièrement les organismes autochtones, veulent voir leur influence agir sur les politiques et les programmes. Elle conseille également de couvrir les établissements d'enseignement des premières nations, parce que ces derniers produisent des rapports de recherche de première qualité et très intéressants, ainsi que l'enseignement autochtone alternatif, vu le haut taux de décrochage chez les populations autochtones.

Elle poursuit en abordant l'importance de l'enseignement holistique. Même si elle le considère comme une priorité, elle estime ce champ d'étude comme étant mal compris. Elle recommande par ailleurs de se pencher sur ce sujet en développant les volets autochtone et non autochtone. Elle propose aussi de fusionner les sujets nos 5 et 6.

M<sup>me</sup> Tremblay termine sa présentation en donnant une liste de sujets de recherche d'intérêt pour les premières nations, notamment : les sources de subvention, les questions de compétence éducationnelle, l'élaboration des programmes d'études, l'enseignement adapté, le financement aux études postsecondaires, les langues des premières nations de même que les relations internationales en matière de recherche.

Paulette Tremblay est une Mohawk du Territoire des Six-Nations de Grand River, dans le sud de l'Ontario. Elle détient deux diplômes de l'Université d'Ottawa, un doctorat en éducation, avec spécialisation en psychopédagogie, ainsi qu'une maîtrise en mesure et évaluation. Elle est également bachelière en éducation et bachelière ès arts en sociologie. Mme Tremblay a travaillé comme enseignante au niveau secondaire au Yukon, spécialiste en élaboration de programmes d'études et formatrice des adultes pour le compte du gouvernement fédéral ainsi que comme conseillère pédagogique. Elle occupe présentement le poste de directrice de l'éducation à l'Assemblée des Premières Nations.



Les personnes participantes s'entendent sur la pertinence des sujets de recherche proposés dans les deux rapports sur l'équité et la diversité. Les groupes trouvent particulièrement intéressant le sujet no 5 de MM. Wotherspoon et Schissel. Ils feraient cependant des modifications mineures à la formulation, comme suit : *Quel type d'arrangement permettrait d'intégrer les mandats de la justice, du bien-être social, de la santé et des systèmes de l'éducation afin de favoriser un enseignement global adapté aux élèves autochtones et non autochtones, ou comment les écoles pourraient-elles parvenir à cette intégration?*

Le sujet no 1 soumis par M. Corson revêt également un caractère très intéressant pour la plupart des personnes présentes. Quel genre de programme pancanadien de recherche permettrait d'identifier et de décrire les diverses approches ayant fait leur preuve en ce qui a trait à la prise en charge de l'éducation par les Autochtones? Les groupes élargissent toutefois la question afin d'inclure des exemples et des modèles d'établissements et d'écoles qui s'adaptent efficacement à la diversité des populations qu'ils desservent. Ils proposent en outre de se pencher sur la meilleure façon d'obtenir de l'information et de connaître les meilleures pratiques d'écoles et d'organismes ainsi que sur le meilleur moyen de diffuser ces renseignements à toutes les écoles (similaire au sujet de recherche no 2 de MM. Wotherspoon et Schissel). Les personnes participantes soulignent également le besoin de mener des recherches et d'accumuler de l'information sur les obstacles auxquels se heurtent les écoles et les établissements en ce qui concerne la diversité. Selon les participantes et participants et les auteurs, il faudrait aborder la question de la diversité non pas seulement à la lumière du facteur culturel mais aussi en tenant compte des personnes de régions marginalisées et défavorisées. Tout comme l'avait fait remarquer M. Corson, tous placent l'emphase sur le besoin de trouver des solutions aux problèmes que vivent ces personnes, comme la pauvreté et le faible niveau de littératie.

Certaines des personnes présentes reviennent sur une variation du sujet de recherche no 1 de MM. Wotherspoon et Schissel. Comme M<sup>me</sup> Tremblay, elles sont d'avis que cette approche plus englobante aux indicateurs se révèle intéressante et appropriée. *Comment combiner d'autres mesures de l'expérience scolaire aux indicateurs traditionnels pour créer une mesure global de la réussite scolaire?* L'utilisation d'indicateurs est cependant perçue comme un embarras car elle doit prévoir la mise en garde contre l'assimilation et la perte de l'identité culturelle tout en évitant les stéréotypes.

On discute également de certains problèmes liés au processus de recherche. On fait allusion au point soulevé par M. Corson dans son rapport, particulièrement sous la question de recherche no 4, au sujet d'accorder une plus grande place à la recherche sur l'instauration des politiques. Comme l'a mentionné M. Corson, on ne dispose pas suffisamment d'études sur le sujet. Qui plus est, il s'avère impératif de déterminer si les politiques en place aident ou non les personnes visées et d'identifier les ajustements requis. Les personnes présentes et les auteurs soulèvent la nécessité d'utiliser davantage des méthodes de recherche qualitative, telles que les études de cas, les études fondées sur les micro-contextes, les méthodes ethnographiques ainsi que l'importance de faire participer les populations à l'étude dans le processus de recherche. Certaines personnes pensent que les recherches sur l'équité et la diversité ne doivent pas s'accomplir séparément, mais qu'il faudrait coordonner et relier les travaux à d'autres sujets comme le civisme, la démocratie, et les programmes relatifs aux besoins spéciaux. Elles souhaitent d'ailleurs que soit coordonnée la façon dont les écoles abordent tous ces sujets.

*L'instruction peut-elle allier les mandats de la justice, du bien-être social, de la santé et des systèmes d'éducation pour favoriser un enseignement global?*

PRINCIPALES QUESTIONS SOULEVÉES PENDANT LA SÉANCE 4 : DIVERSITÉ ET ÉQUITÉ

L'instruction peut-elle allier les mandats de la justice, du bien-être social, de la santé et des systèmes d'éducation pour favoriser un enseignement global?

Quel genre de programme pancanadien de recherche permettrait d'identifier et de décrire les diverses approches ayant fait leur preuve en ce qui a trait à la prise en charge de l'éducation par les Autochtones?

Quelle est la meilleure façon de faire pour transmettre à toutes les écoles l'information et les pratiques exemplaires des écoles et des organismes?

Nous devons faire des recherches et recueillir des renseignements sur les difficultés rencontrées par les écoles et les établissements pour traiter des questions de diversité.

Il est nécessaire d'aborder la diversité sur une échelle plus vaste.

Il est nécessaire de privilégier davantage la recherche sur la mise en œuvre des politiques.

Il importe d'avoir davantage recours à des méthodes de recherche qualitatives.

*Quel genre de programme pancanadien de recherche permettrait d'identifier et de décrire les diverses approches ayant fait leur preuve en ce qui a trait à la prise en charge de l'éducation par les Autochtones?*

*Marche lente vers l'inclusion : le dilemme de l'excellence et de l'équité dans nos écoles*

*Auteure : Judy L. Lupart*

M<sup>me</sup> Lupart donne dans son rapport un bref historique des programmes relatifs aux besoins spéciaux. L'auteure mentionne que la définition de ces programmes a considérablement changé au cours des années. Dans la première tranche du xx<sup>e</sup> siècle, les programmes scolaires spéciaux consistaient en des services distincts et isolés offerts dans des internats et pensionnats. L'enfant était en fait retiré non seulement du système scolaire ordinaire mais aussi de sa communauté. Ces dernières décennies, les écoles ont pris une plus grande part de responsabilité par rapport aux élèves en difficulté. Elles ont entre autres mis en œuvre des programmes relatifs aux besoins spéciaux (caractérisés le plus souvent par la catégorisation; l'évaluation et le testage distincts; un enseignement et un placement dans une classe l'adaptation scolaire; un personnel enseignant affecté à ces programmes). Comme l'indique l'auteure, l'adaptation scolaire est vite devenue une seconde branche fonctionnant à l'intérieur du système d'éducation ordinaire.

Depuis les années 1970, deux grands phénomènes ont contribué à briser la «symbiose des systèmes d'éducation ordinaire et d'adaptation scolaire». On a d'abord observé une croissance marquée du nombre d'étiquettes et de catégories associées à l'adaptation scolaire et, par conséquent, du nombre d'élèves ayant besoin de ce genre de services. Ces derniers ont finalement dépassé le cadre habituel de l'éducation de l'adaptation scolaire pour inclure des élèves de milieux économiquement défavorisés ainsi que de langue et de milieu culturel différents. Est venu ensuite le changement dans le courant de pensée envers les personnes ayant des besoins spéciaux.

Bien que le concept de l'inclusion soit compris et valorisé, certains facteurs entravent son intégration dans le système scolaire. M<sup>me</sup> Lupart aborde en premier lieu la question des structures scolaires et des systèmes de soutien qui, selon elle, «ne disposent malheureusement pas des outils requis» pour fournir des services éducatifs appropriés à l'ensemble des élèves. L'auteure fait référence à la séparation injustifiée de l'enseignement ordinaire et de l'adaptation scolaire de même qu'à la nécessité de «mettre un terme à l'isolement» du personnel enseignant des deux branches afin de conjuguer l'expertise et les connaissances fragmentées. Elle souligne en outre le conflit apparent entre le besoin des écoles de favoriser l'excellence et le besoin d'inclusion. L'auteure note que l'inclusion requiert en fait des écoles aussi bien un engagement envers l'excellence qu'un engagement envers l'équité.

Judy Lupart fait partie du corps professoral du département de psychologie scolaire (adaptation scolaire) de la University of Calgary. Elle est la directrice fondatrice du Centre for Gifted Education ainsi que la rédactrice fondatrice de *Exceptionality Education Canada*. Elle s'intéresse à la recherche et à l'enseignement dans les domaines de l'intégration scolaire, des difficultés d'apprentissage, de la douance et des apprenantes et apprenants à risque. Elle a récemment dirigé deux projets de recherche sur les filles, les femmes, la douance et le rendement scolaire, qu'avait subventionnés le CRSH. [jlupart@ucalgary.ca](mailto:jlupart@ucalgary.ca)



M<sup>me</sup> Lupart aborde ensuite la question des initiatives caractérisées par la hâte et le peu d'investissement. Elle estime simpliste de penser que l'idéologie inclusive puisse se traduire du jour au lendemain en processus pédagogique. Elle se pose ici la question : *Dans quelle mesure les enseignantes et enseignants des classes ordinaires sont-ils suffisamment préparés à assumer la responsabilité [de la gamme complète des apprenantes et apprenants présents dans des classes inclusives]?* Les perspectives et les notions conflictuelles sont un autre facteur mentionné comme contribuant à l'absence de changement et de réforme scolaires. Ici, l'auteure souligne la disparité entre les programmes en place dans l'ensemble du pays et le peu de coordination dans les mesures prises pour répondre aux besoins des élèves en difficulté. Elle signale que l'absence d'efforts pour collecter des données à l'échelle pancanadienne entrave le travail du milieu de la recherche éducationnelle et celui des pouvoirs décisionnels. *Comment le personnel enseignant du Canada peut-il prendre des décisions éclairées au sujet des politiques et des réformes scolaires s'il ne peut même pas avoir accès aux données et à l'information?*

Les autres questions relatives aux besoins spéciaux dont traite M<sup>me</sup> Lupart dans son rapport sont notamment : les groupes de revendication qui concentrent leurs efforts sur des problèmes particuliers au lieu de coordonner ces efforts afin de promouvoir l'inclusion; l'utilisation non uniforme de termes comme intégration, rationalisation, normalisation et inclusion; l'éparpillement des travaux de recherche au lieu de l'adoption d'une perspective coordonnée; le besoin d'instaurer un système d'éducation d'organisation horizontale et unifiée afin de réaliser une véritable inclusion.

#### *PRÉSENTATION – Judy Lupart*

Dans sa présentation, M<sup>me</sup> Lupart souligne les paradoxes dans les programmes destinés à l'adaptation scolaire de notre système d'éducation ainsi que le besoin d'étudier ces paradoxes si on veut réaliser quelque progrès que ce soit dans ce domaine. Comme dans son rapport, elle décrit l'évolution des programmes relatifs aux besoins spéciaux dans la seconde moitié du siècle, qui se caractérise par l'exclusion, la catégorisation et l'intégration. Malgré que les pressions sociales et les politiques émises par les ministères de l'Éducation vont dans le sens de l'inclusion, bien des pratiques courantes en salle de classe ne reflètent pas cette idéologie. M<sup>me</sup> Lupart fait allusion à la montée du nombre de catégories de difficulté et, de ce fait, du nombre d'élèves inscrits aux programmes afférents. Bien qu'on tendît vers l'inclusion, on a créé un second système d'éducation relatifs aux besoins spéciaux. C'est ce que M<sup>me</sup> Lupart appelle le premier paradoxe. Le deuxième tourne autour de l'apparente dichotomie entre l'excellence et l'équité dans les écoles. M<sup>me</sup> Lupart réaffirme que les écoles peuvent et devraient favoriser ces deux principes.

La présentatrice propose de faire disparaître ces paradoxes en refondant les systèmes d'éducation qui se font concurrence pour former un seul système véritablement unifié. Elle recommande en plus de briser toute barrière artificielle. Comme elle le mentionne, la pratique courante qui consiste à étiqueter les élèves s'est accentuée au cours des dernières années. Elle ajoute que cette pratique dépasse même aujourd'hui les frontières traditionnelles des besoins spéciaux pour inclure les élèves de milieux économiquement désavantagés ainsi que ceux de langue et de cadre culturel variés.

M<sup>me</sup> Lupart aborde ensuite la question de l'aide à apporter au personnel enseignant dans le processus d'inclusion. Elle soutient que la responsabilité incombe aux enseignantes et enseignants, puisque ces derniers ont ultimement la charge d'appliquer le principe d'inclusion dans leur classe. Elle suggère d'offrir aux enseignantes et enseignants l'occasion de faire équipe afin de leur permettre d'échanger et de conjuguer leurs connaissances et leur expertise. En concluant, M<sup>me</sup> Lupart revient sur l'absence de suivi quant aux évaluations de rendement entreprises dans les écoles et sur le fait qu'il faudrait utiliser l'information recueillie pour amorcer un changement.

*RÉPONSE – BJ Willis*

Dans sa réplique, BJ Willis commente les sujets de recherche mis de l'avant par M<sup>me</sup> Lupart. Concernant l'éducation inclusive, elle est d'avis que le personnel enseignant comprend le concept et comment celui-ci devrait se traduire. Selon elle, il importe cependant d'offrir une formation pertinente aux enseignantes et enseignants afin de bien les préparer, avant leur entrée en service, à la réalité de l'enseignement inclusif. Les arrondissements scolaires doivent également habiliter leur effectif enseignant. Ce dernier devrait être informé qu'il est inutile de posséder une formation de haut niveau comme une maîtrise en adaptation scolaire pour instaurer un programme scolaire inclusif. À cet effet, BJ Willis estime qu'il faut plutôt fournir une aide particulière nécessairement souple ainsi que de sortir des restrictions syndicales.

Elle fait ensuite valoir l'intérêt d'une compréhension et d'une pratique communes à l'égard de l'éducation inclusive. Elle aborde principalement les enjeux qui se présentent aux responsables des politiques et des prises de décision. Elle appelle à la concordance des politiques gouvernementales entre les ministères (Santé, Services sociaux, Justice et Éducation, entre autres) afin de fournir toute l'aide et tous les services voulus aux élèves en difficulté. Elle affirme par ailleurs que les groupes de revendication doivent emboîter le pas en unissant leurs efforts envers l'inclusion au lieu de promouvoir des intérêts individuels.

BJ Willis souligne également les défis que doit relever le milieu de la recherche. Les travaux de recherche doivent porter sur les politiques inclusives en place dans toutes les instances du pays. Ils doivent également viser à identifier les arrondissements scolaires ayant des pratiques novatrices, et à communiquer ensuite de l'information qui permettra aux écoles de déterminer le niveau d'aide requis. Comme toutes les écoles ont un caractère unique, elles requièrent toutes un niveau d'aide différent. BJ Willis rappelle qu'en voulant favoriser une conception commune de l'éducation inclusive, on tombe dans le domaine des perceptions populaires. Elle propose de poursuivre des recherches qui feraient ressortir les avantages des programmes novateurs, par l'entremise de projets pilotes s'il le faut. Elle insiste en outre sur le besoin de travaux qui confirmeraient ce que l'on sait déjà sur les stratégies d'apprentissage et l'éducation inclusive dans le but de parer aux réactions négatives de la population. Elle souligne l'importance de collecter des données de base sur la population d'élèves ciblée et de rendre ensuite les renseignements accessibles aux écoles et aux autorités décisionnelles. Elle mentionne qu'il sera nécessaire de travailler à la définition des enjeux. Enfin, selon BJ Willis, il est aussi impératif d'élaborer des mesures de rendement appropriées pour les élèves en difficulté.

BJ Willis détient un baccalauréat en anthropologie de l'Université du Nouveau-Brunswick ainsi qu'un baccalauréat en éducation de la University of Prince Edward Island. Elle a obtenu sa maîtrise en éducation, avec spécialisation en consultation d'orientation, de la Acadia University en 1991. Sa carrière l'a amenée à enseigner au niveau primaire dans l'est de l'Île-du-Prince-Édouard. Dans les derniers 12 ans, M<sup>me</sup> Willis a comblé divers postes en administration, soit comme directrice adjointe d'une école primaire et directrice d'une école de la 1<sup>re</sup> à la 9<sup>e</sup> année. L'an dernier, elle a agi à titre de consultante pour le compte du Eastern School District. Elle est présentement directrice d'une école à double voies de la 1<sup>re</sup> à la 6<sup>e</sup> année, à Montague dans l'Île-du-Prince-Édouard. Elle a transposé dans la communauté son désir de créer un milieu sain empreint de sécurité pour les élèves. En 1992, elle a été affectée au comité provincial de la réforme gouvernementale afin d'agir comme ressource en personnel auprès du Groupe de travail sur l'éducation. Elle a fait partie du comité d'administration du Eastern School District Principals' Association et a déjà été présidente de l'Association of School Administrators de l'Île-du-Prince-Édouard. Elle œuvre auprès de l'Association canadienne des directeurs d'école depuis trois ans. Elle demeure à Montague, à l'Île-du-Prince-Édouard, avec son mari David, qui est également administrateur scolaire.

*L'intégration scolaire des élèves ayant une incapacité dans les provinces et territoires du Canada*

*Auteure et auteurs : Robert Doré, Serge Wagner, Jean-Pierre Brunet et Nathalie Bélanger*

Dans son rapport, l'équipe de M. Doré examine la situation de l'intégration scolaire des enfants ayant une incapacité dans les provinces et territoires du Canada. Le document comprend les parties suivantes : les principaux concepts et leur interprétation; les politiques d'intégration scolaire et les jugements des tribunaux; les données statistiques et les indicateurs de base; les mesures et les résultats; les facteurs ou les conditions de réussite de l'intégration; les dimensions budgétaires et financières de l'intégration. Les auteurs passent en revue les études pertinentes sous chacun des points.

Dans la première partie, l'équipe de M. Doré mentionne que l'un des principaux problèmes de l'adaptation scolaire réside dans le manque de cohérence quant aux concepts et aux termes utilisés. Elle distingue deux grandes approches : l'intégration-*mainstreaming*, qui incorpore un continuum de services (appelé aussi l'environnement le moins restrictif), et l'intégration-*inclusion*, qui s'effectue dans la classe ordinaire avec les adaptations et l'aide requises.

Les auteurs signalent ensuite que les lois, les politiques et les règlements concernant la gestion de l'intégration scolaire changent rapidement et qu'ils sont influencés, depuis peu, par les jugements que rendent des tribunaux sur la base d'une interprétation de la Charte canadienne des droits. Les auteurs rapportent cinq recensions mais soulignent que les résultats ne sont pas très concluants ni complets et qu'ils sont même contradictoires parfois. Ils retiennent trois aspects clés des lois et politiques : 1) le droit à l'enseignement public; 2) le droit à la classe ordinaire, avec les adaptations requises, et à l'environnement le moins restrictif; 3) le droit à un Plan d'enseignement individualisé.

L'équipe de M. Doré poursuit en montrant l'absence de données statistiques fiables et comparatives sur le sujet. Elle insiste sur l'urgence d'obtenir des données de base sur le nombre et les caractéristiques des élèves exigeant une attention particulière de même que sur les services offerts dans les diverses instances et écoles du Canada. Depuis la mise en œuvre des politiques sur l'intégration, les auteurs remarquent une diminution du suivi des élèves ayant une incapacité. «De plus, la difficulté du recensement s'accroît quand on considère l'intégration comme un processus [...] alors que l'on perd trace des élèves intégrés.»

Dans la partie du rapport sur les mesures et les résultats, les auteurs commencent par se demander : *Que doit-on mesurer pour évaluer les services ou les programmes destinés aux élèves ayant une incapacité? Comment se comparent les résultats de ces élèves en classe ordinaire avec ceux des élèves placés dans d'autres services scolaires?* Les auteurs font la liste d'un certain nombre de rapports mais se désolent du manque d'études systématiques.

La section suivante contient un sommaire des résultats de recherche effectuée au Canada et aux États-Unis qui ont permis de cerner dix domaines regroupant les conditions essentielles à la réussite de l'inclusion, soit : les valeurs; les attitudes; les facteurs juridiques et sociaux; l'organisation scolaire; les programmes d'études; l'enseignement et l'apprentissage; les services de soutien; les rapports avec le milieu; l'encadrement et le suivi; la préparation des parties concernées.

Les dimensions budgétaires et financières de l'intégration forment le sujet de la sixième partie du rapport. Les auteurs relèvent plusieurs aspects de l'aide requise pour l'inclusion. Ils font état de l'insuffisance des fonds qui prévaut à l'heure actuelle. Ils estiment que les ressources préalablement destinées à l'adaptation scolaire devraient être transférées aux programmes d'enseignement ordinaire.

Ils sont d'avis que d'autres facteurs jouent aussi un rôle primordial dans l'avènement de l'intégration, comme le soutien fourni par le personnel enseignant et par d'autres spécialistes, le transport et l'accessibilité physique adéquats ainsi qu'un petit ratio élève-enseignante ou enseignant.

Pour conclure, les auteurs proposent ce qui suit : passer en revue les indicateurs utilisés par les provinces et les territoires; effectuer des études comparatives des politiques d'intégration mises en œuvre au Canada; étudier les bénéfices de l'inclusion au niveau secondaire; évaluer l'incidence des divers facteurs sur la qualité de l'intégration sociale des élèves ayant une incapacité dans une classe ordinaire; le travail fait par le personnel enseignant et par les spécialistes pour favoriser l'intégration.

Robert Doré est professeur-chercheur au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal. Coauteur de *Réussir l'intégration scolaire, la déficience intellectuelle*, ses thèmes de recherche sont l'identification des facteurs qui influencent la réussite de l'intégration scolaire, la préparation et le perfectionnement des enseignants de classe ordinaire et d'adaptation scolaire à l'intégration scolaire, les mesures de l'efficacité et les coûts des services aux élèves qui présentent des besoins particuliers. [dore.robert@uqam.ca](mailto:dore.robert@uqam.ca)

Serge Wagner est professeur titulaire en éducation à l'Université du Québec à Montréal, et membre du groupe de recherche intégration scolaire et déficience intellectuelle (GRIDI). Il est spécialiste de l'éducation et de l'alphabétisation de base des adultes. Il est membre du Conseil des gouverneurs de l'Institut de l'UNESCO pour l'éducation.

Jean-Pierre Brunet est professeur au département des Sciences de l'Éducation de l'Université du Québec à Montréal dans le domaine de l'adaptation scolaire et sociale. Il s'est principalement intéressé à la formation initiale et continue des maîtres pour ce champ. Ses intérêts de recherche portent sur l'intégration et l'inclusion des élèves présentant des besoins particuliers ainsi que sur l'organisation, la gestion de la classe et les adaptations curriculaires. Ses derniers écrits traitent du changement dans l'administration des écoles québécoises. Le professeur Brunet est également conférencier invité au congrès d'Amérique latine.

Nathalie Bélanger est professeure agrégée à l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario de l'Université de Toronto pour les départements de sociologie et études de l'équité en éducation et du département de curriculum, enseignement et apprentissage. Elle est aussi rattachée au Centre de recherches en éducation franco-ontarienne (CREFO). Elle a fait des études de maîtrise à l'Université Laval, son doctorat à Paris V-La Sorbonne et un stage post-doctoral en Angleterre. Ses intérêts de recherche portent sur l'éducation inclusive à l'école primaire, sur les mécanismes et processus d'exclusion et d'inclusion dans la classe ainsi que sur l'histoire et la sociologie de l'éducation spécialisée.

*PRÉSENTATION – Robert Doré*

M. Doré commence sa présentation en soulignant la confusion qui entoure les différents termes utilisés dans ce domaine. Il fait mention des trois expressions suivantes : intégration, *mainstreaming* et *inclusion* (il mentionne que les termes *inclusion* et *mainstreaming* sont traduits par intégration). Il aborde donc les différences entre l'intégration-*mainstreaming* et l'intégration-*inclusion*.

M. Doré mentionne que l'intégration-*mainstreaming* est une croyance qui s'est dégagée du mouvement de *mainstreaming* des Noirs aux États-Unis dans le but d'atteindre les objectifs de «normalisation» ou de «valorisation du rôle social». Ce concept comprend un continuum de services qui vont de la classe ordinaire, aux classes spéciales et aux écoles spéciales. Selon cette approche, la question est de savoir si l'élève peut s'adapter à la classe ordinaire et s'il peut apprendre une partie importante de la matière enseignée dans cette classe. Cette approche correspond à celle de l'environnement le moins restrictif possible.

L'inclusion repose sur un principe différent : tout élève a le droit à l'enseignement en classe ordinaire. Il ajoute les descriptifs suivants : participation complète ou partielle à l'interaction sociale et aux activités scolaires ainsi que cadre favorisant le développement social de tous les élèves.

Concernant les élèves ayant une incapacité, M. Doré fait remarquer l'absence de données descriptives à l'échelle pancanadienne. Selon lui, il n'existe au pays aucun mécanisme pour collecter ce genre de données. En se fondant sur l'examen de la littérature qui l'a mené à la rédaction de son rapport, M. Doré constate que la majorité des instances canadiennes ont adopté le *mainstreaming*, tandis que la minorité ont opté pour l'inclusion ou pour une combinaison des deux approches. Il note en outre que les politiques et les programmes mis en place dans les instances peuvent différer à l'intérieur d'une même instance.

Le présentateur aborde ensuite les sujets de recherche proposés. Il commence par le sujet se rapportant à la mesure des résultats et l'intégration-*inclusion*, particulièrement au niveau secondaire. Il signale que l'on a plus souvent recours au rapport et à l'observation qu'à la mesure du rendement et des résultats.

M. Doré en vient ensuite aux facteurs de réussite de l'intégration-*inclusion*. Quels sont-ils? À cet effet, il fait référence à la formation et à l'aide requise pour le personnel enseignant. Il est d'avis, ceci dit, que bon nombre d'enseignantes et enseignants se sont vus imposer la charge d'une classe inclusive sans obtenir les ressources nécessaires. Il se demande également quelles mesures on pourrait prendre au nom de l'effectif enseignant pour faciliter la réussite de l'intégration.

Tous sont d'accord pour dire qu'il est urgent de collecter des données de base à l'échelle pancanadienne, particulièrement sur ce qui suit : les différentes catégories de besoins spéciaux; les mesures prises pour combler les besoins des élèves en difficulté; les pratiques, les programmes et les politiques (similaire au sujet de recherche n° 2 de l'équipe de M. Doré et au sujet n° 4 de M<sup>me</sup> Lupart). *Quelle est la gamme des mécanismes employés dans les systèmes scolaires pour répondre aux besoins des élèves en difficulté?* On estime essentiel de disposer de données quantitatives et qualitatives, y compris des études de cas et des études ethnographiques. Les personnes participantes soulignent la pertinence des renseignements provenant des diverses parties concernées, comme le personnel enseignant, les spécialistes, les parents et la communauté. Selon elles, il importe d'avoir des données coordonnées et accessibles pour faciliter la dissémination rapide et efficace de l'information. On note aussi qu'il est impératif d'avoir accès aux données si on veut effectuer des études longitudinales qui démontreront l'incidence des programmes relatifs aux besoins spéciaux sur une période de temps.

*Quelle est la gamme des mécanismes employés dans les systèmes scolaires pour répondre aux besoins des élèves en difficulté?*

*Quelles sont les ressources dont ont besoin les écoles et le personnel enseignant pour appuyer les élèves ayant des besoins spéciaux?* On discute par ailleurs des divers types de soutien requis pour les programmes relatifs aux besoins spéciaux, notamment : une formation pertinente afin de préparer les enseignantes et enseignants, avant leur entrée en service, à l'intégration dans leur salle de classe; une formation continue pour le personnel enseignant, particulièrement pour les personnes de métier afin de les garder au courant des dernières stratégies et pratiques. Les personnes présentes formulent un certain nombre de commentaires sur la nécessité de prévoir une aide financière suffisante pour appuyer adéquatement les élèves en difficulté et le personnel enseignant affecté à leur éducation. On mentionne à cet effet l'efficacité des partenariats, qui pourraient prendre la forme d'une collaboration entre les divers spécialistes s'occupant des élèves en difficulté ou de partenariats avec des organismes communautaires et avec différentes autres organisations. On recommande par ailleurs la mise en place de mécanismes plus uniformes en ce qui concerne les élèves en difficulté, par l'entremise de politiques et de stratégies de subvention davantage intégrées. *Comment pourrions-nous mieux exploiter les divers services offerts aux écoles, particulièrement ceux qui se recoupent ou qui prennent source dans d'autres établissements et qui ne sont pas souvent bien intégrés au système scolaire?*

Plusieurs personnes soulèvent, dans leurs commentaires verbaux et écrits, l'urgence de clarifier les définitions et les termes afin de faciliter la comparaison des données (voir le sujet de recherche n° 1 de l'équipe de M. Doré). Une personne, toutefois, estime nécessaire de pousser un peu plus loin et de clarifier les idéologies et les concepts de base ainsi que les valeurs et les croyances se rattachant au sujet.

Les commentaires tournent également autour de la question de l'inclusion. Certaines personnes présentes soulignent le besoin d'évaluer et d'analyser les arrangements en place et l'incidence de l'intégration en salle de classe, particulièrement l'incidence sur l'apprentissage, ainsi que de prendre des mesures plus larges des élèves en difficulté ou non, en incluant entre autres l'estime de soi et les habiletés sociales. Comme le recommande l'équipe de M. Doré dans le sujet de recherche n° 3 proposé, les personnes participantes font référence au besoin d'effectuer plus de recherches au niveau secondaire. On se pose aussi des questions sur les méthodes d'évaluation des pratiques d'intégration (voir le sujet de recherche n° 4 de l'équipe de M. Doré).



On revient au cours de la période de discussions sur les paradoxes mentionnés par M<sup>me</sup> Lupart concernant l'équité et l'excellence dans les écoles. On formule quelques commentaires additionnels. Une personne fait allusion à la situation de l'intégration au Québec où, à mesure qu'évolue le processus, on voit s'ouvrir des écoles spécialisées et sélectives dans lesquelles seuls les élèves ayant un excellent rendement scolaire sont admis. D'autres soulignent les limites et les effets désastreux possibles de l'intégration. Tous ne sont toutefois pas d'accord avec ce point de vue sur l'intégration. Certaines personnes reviennent sur les discussions tenues précédemment sur le civisme, la diversité et l'équité pour indiquer le rapport frappant entre tous ces thèmes. *Comment les écoles répondent-elles à la diversité des besoins de leur clientèle et de leur communauté? Cela est également une question d'équité, non pas seulement un point de vue individuel mais une véritable question d'équité.*

PRINCIPALES QUESTIONS SOULEVÉES PENDANT LA SÉANCE 5 : PROGRAMMES RELATIFS AUX BESOINS SPÉCIAUX

Il est urgent de collecter des données de base à l'échelle pancanadienne.

Quelle est la gamme des mécanismes employés dans les systèmes scolaires pour répondre aux besoins des élèves en difficulté?

Quelles sont les ressources dont ont besoin les écoles et le personnel enseignant pour appuyer les élèves ayant des besoins spéciaux?

Comment peut-on adopter une démarche plus unifiée en matière de programmes relatifs aux besoins spéciaux?

Il importe d'avoir davantage recours à des méthodes de recherche qualitatives.

Comment peut-on évaluer les impacts de l'inclusion sur la classe?

Il faut clarifier les définitions et les termes.

*Quelles sont les ressources dont ont besoin les écoles et le personnel enseignant pour appuyer les élèves ayant des besoins spéciaux?*

## PANEL

---

Le panel vise à établir une séquence cohérente dans les priorités du PPRE ainsi qu'à déterminer l'orientation à suivre. Il se compose comme suit :

- Élise Boisjoly, directrice du Rescol, Industrie Canada;
- Jane Gaskell, vice-doyenne de la Faculté de l'éducation, University of British Columbia;
- Jean-Pierre Voyer, directeur général de la recherche appliquée, Développement des ressources humaines Canada (DRHC); et
- Charles Ungerleider, sous-ministre de l'Éducation, Colombie-Britannique.

Un compte rendu des exposés faits par ces personnes se trouve dans les pages suivantes. Reviennent dans les présentations les éléments et les recommandations suivantes :

- nécessité d'élargir la notion de l'éducation pour englober l'éducation permanente;
- urgence de collecter des données de base;
- utilité de faire fond sur les projets et initiatives existants;
- besoin d'établir des partenariats avec les organisations en place, comme Statistique Canada, DRHC, CRSH et le CMEC, ainsi qu'avec des organes internationaux comme l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE);
- besoin d'envisager la création d'un conseil de recherche sur l'éducation et l'éducation permanente;
- utilité de tenir compte du modèle du Forum canadien de recherche sur la situation d'emploi dans les prochaines initiatives du PPRE;
- urgence de relier le milieu de la recherche partout au Canada de même que de développer des liens entre toutes les personnes œuvrant dans les milieux de la recherche et de l'éducation et les responsables des politiques;
- utilité d'incorporer dans les études de grande échelle les études de cas et toute autre source qualitative de recherche;
- urgence de diffuser les fruits de la recherche, mais de les diffuser dans des formats faciles d'utilisation;
- utilité de faire du Système d'information et de recherche sur l'éducation au Canada (SIREC) le point central de la recherche entreprise sous les auspices du PPRE;
- nécessité de régler le problème d'insuffisance de fonds alloués à la recherche en éducation.

## Élise Boisjoly, directrice du Rescol, Industrie Canada

Dans sa présentation, M<sup>me</sup> Boisjoly ressort les principaux points soulevés au cours du Colloque tout en y ajoutant ses propres observations.

Elle note surtout les discussions sur l'insuffisance des fonds consacrés à la recherche en éducation. Elle fait référence au dernier budget de Paul Martin et aux subventions accordées au secteur de la santé. Elle pense particulièrement aux montants réservés aux Instituts canadiens de recherche sur la santé (ICRS). Elle se demande si : *De disposer des fonds nécessaires pour un institut de formation continue est-il un espoir que nous pouvons entretenir en matière d'éducation?*

M<sup>me</sup> Boisjoly parle ensuite des discussions tenues sur la quantité de projets de recherche à poursuivre. Elle souligne le besoin de centrer la recherche sur l'apprenante et l'apprenant. Elle recommande en outre la mise en place de laboratoires à l'intérieur des écoles, où les chercheuses et chercheurs pourraient étudier et évaluer les élèves, les écoles et les méthodes pédagogiques. En invitant la participation des parties concernées, fait remarquer M<sup>me</sup> Boisjoly, on minimiserait les problèmes de dissémination des résultats de recherche. Elle insiste sur l'importance de faciliter l'accès aux résultats de recherche pour les responsables des politiques et des prises de décision. Elle propose également d'effectuer des recherches qui posent des questions précises et qui donnent des réponses précises. Elle est aussi d'avis qu'il faut rendre les résultats de recherche accessibles plus rapidement.

La présentatrice évoque l'apport du Canada à l'économie mondiale et la nécessité de tirer parti des organisations et des mécanismes en place dans le secteur d'activités nous intéressant. Elle fait allusion à la structure collaborative de la recherche dans l'Union européenne ainsi qu'à l'OCDE.

M<sup>me</sup> Boisjoly mentionne par ailleurs les nombreux commentaires formulés au cours des discussions sur l'absence de données de base. Même si elle est d'accord avec l'utilité de ce type de renseignements, elle signale les frais et le temps considérables qu'exigerait la collecte. À cet effet, elle propose de prévoir des mécanismes où l'on aurait recours à la technologie en partenariat avec des organismes comme le CMEC, l'Association canadienne d'éducation (ACE), les universités et le SIREC. Elle signale d'ailleurs la possibilité de désigner le SIREC comme point central pour la recherche en éducation et comme point de communication entre les milieux de l'éducation et de la recherche et les responsables des politiques et des prises de décision.

La présentatrice fait également référence au cadre stratégique mis de l'avant par Charles Ungerleider dans son discours-programme. Elle insiste sur l'importance de faire concorder les objectifs aux résultats d'apprentissage.

Élise Boisjoly est directrice générale du Rescol et du Réseau Biblio, à Industrie Canada. Ingénieure électricienne, M<sup>me</sup> Boisjoly a débuté sa carrière en participant à des projets en informatique et en recherche et en développement au sein du gouvernement fédéral. Son intérêt envers le rôle que joue la technologie dans les changements sociaux l'a amenée à administrer un programme pancanadien de sensibilisation de la jeunesse, particulièrement les jeunes femmes, aux sciences et à la technologie. En 1993, M<sup>me</sup> Boisjoly a participé à un projet florissant dont l'objectif consistait à aider les écoles et les bibliothèques publiques du Canada à profiter des avantages d'Internet. Cette initiative comporte aujourd'hui deux volets intitulés le Rescol et le Réseau Biblio. En plus de piloter le projet du Rescol, M<sup>me</sup> Boisjoly s'est acquittée des fonctions de coprésidente du comité de l'éducation de I-NET '96. Elle agit en tant que première porte-parole du pays dans le cadre du Projet du G-7 sur la société de l'information : l'éducation et la formation transculturelles. Elle siège également au conseil de l'enseignement du Réseau canadien pour l'avancement de la recherche, de l'industrie et de l'enseignement (CANARIE).

## Jane Gaskell, vice-doyenne à l'enseignement, University of British Columbia

M<sup>me</sup> Gaskell divise ses commentaires en deux colonnes : les bonnes et les mauvaises nouvelles. Elle commence par donner cinq bonnes nouvelles, soit :

1. La création du Conseil consultatif de recherche pancanadienne a abouti à l'organisation du Colloque sur le PPRE.
2. Les discussions tenues dans le cadre du Colloque se sont révélées très utiles en raison de la participation de personnes de divers horizons.
3. Les résultats de recherche sur un certain nombre de domaines d'intérêt sont très intéressants.
4. Il ne faut pas oublier les fonds additionnels accordés aux conseils, d'un montant de 15 millions de dollars. Il est également à noter la complexité accrue des résultats de recherche obtenus par Statistique Canada et DRHC en plus des possibilités de mener des initiatives conjointes avec le CRSH.
5. Les discussions ont fait ressortir un consensus sur ce qui suit : le besoin d'examiner ce qui se passe actuellement dans les écoles en recueillant des données de base et en dressant la liste des meilleures pratiques ainsi qu'en accomplissant des études de cas. Les études doivent s'effectuer dans les écoles et être combinées aux enquêtes de grande échelle. On s'entend sur la nécessité de mieux disséminer l'information de manière à ce que le fruit de la recherche parvienne aux écoles, aux responsables des politiques et au milieu universitaire, au Canada comme à l'étranger.

Les premières mauvaises nouvelles dont fait part M<sup>me</sup> Gaskell ont trait aux préoccupations quant à la place de la recherche en éducation. Elle répète certaines des questions soulevées ces derniers jours, entre autres : *Quel est l'auditoire visé par ce genre de recherche? Qui utilise les résultats de recherche?* En fait, la recherche dans ce domaine, selon M<sup>me</sup> Gaskell, n'apparaît pas comme un investissement judicieux mais plutôt comme un morcellement des ressources éducationnelles. M<sup>me</sup> Gaskell fait également observer qu'on s'est surtout attaché à aborder des questions de politiques au lieu de se concentrer sur l'établissement d'un programme de recherche.

En concluant, M<sup>me</sup> Gaskell mentionne les initiatives entreprises dans le domaine de l'éducation ainsi que des prochaines étapes s'annonçant pour le PPRE. Elle rapporte surtout les activités subventionnées par le CRHS, comme celles qui se fondent sur des partenariats dans les domaines de la littératie, du fédéralisme, de la cohésion sociale et de la société du savoir. Elle souligne par ailleurs les partenariats en marche avec Statistique Canada et la teneur toujours plus poussée de la recherche. En conséquence, elle estime qu'il faut doter les universités d'une plus importante capacité de recherche. Elle évoque aussi l'Étude sur les écoles secondaires, qui est administrée par l'ACE. Selon M<sup>me</sup> Gaskell, il est impératif de faire fond sur les études et les projets de recherche existants.

*Quel chemin prendre maintenant?* M<sup>me</sup> Gaskell propose ce qui suit :

- exiger des parties concernées dans le milieu de l'éducation qu'elles allouent une partie de leurs ressources financières à la recherche éducationnelle;
- mettre sur pied un conseil de recherche autonome composé de personnes représentant divers milieux, comme celui de la recherche et de l'éducation ainsi que les responsables des politiques; charger ce conseil de prendre les décisions au sujet des priorités à accorder en matière de recherche, de favoriser un dialogue permanent entre les parties concernées, de regrouper les travaux de recherche sous son toit, de développer de nouvelles idées de recherche et de réunir les personnes ayant déjà entrepris des travaux de recherche; ou bien établir une structure légère et subordonnée par l'entremise de laquelle le PPRE pourrait poursuivre ses objectifs;
- élaborer des projets communs avec le CRSH en passant par des organismes comme le CMEC;
- élaborer des projets précis et solliciter directement les fonds requis.

Jane Gaskell est professeure et vice-doyenne à la faculté d'éducation de la University of British Columbia. Elle a par le passé occupé le poste de présidente de la Société canadienne pour l'étude de l'éducation en plus de siéger au conseil d'administration du CRSH et du comité consultatif du PPRE. Ses derniers travaux de recherche ont porté sur les écoles exemplaires et la politique dans le choix d'une école.

## Jean-Pierre Voyer, directeur général de la recherche appliquée, DRHC

M. Voyer débute sa présentation en soulignant les initiatives dont il a fait mention pendant son allocution, soit :

- l'Enquête auprès des jeunes en transition;
- l'enquête sur la transition au niveau postsecondaire;
- la dernière édition de l'Enquête sur l'éducation et la formation des adultes;
- une deuxième enquête sur l'alphabétisation des jeunes effectuée dans le cadre de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes;
- le Programme d'indicateurs de rendement scolaire (PIRS);
- la deuxième édition de la Troisième étude internationale des mathématiques et des sciences;
- une évaluation du rendement scolaire effectuée de concert avec le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) et l'OCDE;
- l'Enquête sur le lieu de travail et les employés;
- la création d'indicateurs sur la disposition envers l'apprentissage.

Le premier message que cherche à faire passer M. Voyer est qu'il existe bien des occasions de former des partenariats. Il lance une invitation à fournir des observations et des commentaires sur les initiatives mentionnées ainsi qu'à y participer. Il mentionne que les infrastructures de consultation existent déjà, par exemple, celles impliquant les provinces et territoires ainsi que le CMEC et les comités consultatifs d'experts mis sur pied pour les enquêtes. M. Voyer insiste par ailleurs sur la nécessité de faire fond sur les activités en cours et de tirer avantage des possibilités qu'offrent divers organismes tels que le CRSH, le Centre d'excellence, le Conseil des statistiques de l'éducation et l'OCDE. Il ajoute que son ministère est toujours ouvert aux partenariats sur l'apprentissage.

M. Voyer formule en second lieu quelques commentaires sur l'absence de confiance mutuelle dans ce domaine. Il souligne la nécessité d'unir les efforts, notamment ceux du milieu de l'éducation et de la recherche et des responsables des politiques, de mettre de côté les différends et de favoriser la coopération en vue d'œuvrer à des objectifs communs.

Le présentateur propose ensuite d'envisager pour l'éducation de copier le modèle du Forum canadien de recherche sur la situation d'emploi. Il suggère ensuite de réaliser le rêve d'avoir un conseil de recherche, semblable aux ICRS, en élaborant une proposition à cet effet à temps pour le prochain budget.

Enfin, M. Voyer exhorte à l'urgence d'élargir le débat à l'éducation permanente. Il exprime le besoin de faire tomber les barrières entre les politiques éducationnelles, sociales, de l'emploi et économiques. Il affirme que les partenariats établis devraient refléter ces aspects.

Jean-Pierre Voyer est le directeur général de la recherche appliquée à Développement des ressources humaines Canada (DRHC). Pendant les quatre dernières années, il a consacré ses énergies à mettre sur pied la direction générale en vue de doter le DRHC d'une forte capacité de recherche en matière de politiques. La Direction générale de la recherche appliquée est responsable de la recherche appliquée, des expériences socio-économiques ainsi que des enquêtes de grande échelle dans le domaine des politiques sociales, éducationnelles et du marché du travail. Elle est maintenant reconnue comme étant le plus important siège de recherche en politiques sociales au Canada.

M. Voyer fait partie de la fonction publique fédérale depuis 1978. Il a débuté sa carrière en tant qu'économiste au ministère des Finances. Après une affectation provisoire auprès du mouvement ouvrier (le Syndicat national de la fonction publique provinciale), il a travaillé au Secrétariat du développement économique et régional du Bureau du Conseil privé. Il a ensuite joint le Conseil économique du Canada, où il a dirigé des projets se rapportant au marché du travail de même qu'aux affaires de fédéralisme fiscal. Il est par la suite passé à Emploi et Immigration Canada en 1992, où il a occupé le poste de conseiller spécial en politiques de sécurité du revenu.

## Charles Ungerleider, sous-ministre de l'Éducation (Colombie-Britannique), représentant le président du CMEC

Pour commencer, M. Ungerleider fait mention du fondement selon lequel l'éducation parle de la santé de la société. Sa présentation tourne autour de trois grandes questions.

### 1. *Qu'arriverait-il si on ne lançait pas une initiative pancanadienne de recherche en éducation?*

M. Ungerleider répond : l'élaboration des politiques continuerait de se faire de façon sporadique plutôt que planifiée. Les politiques mises en place ne pourraient tirer parti d'une étude systématique et n'auraient pas une teneur qui tiendrait compte de la diversité et de l'unicité caractérisant le Canada. Qui plus est, la valeur d'une initiative pancanadienne réside en ce qu'elle doit prendre en compte les différences et rehausse notre connaissance du fonctionnement de certains processus et de certaines politiques en plaçant ceux-ci dans un contexte plus large.

### 2. *Quel est le meilleur endroit pour une telle recherche?*

M. Ungerleider affirme que cet endroit traduirait une certaine forme de consortium qui tirerait avantage de collaborations entre les personnes chargées de la recherche dans les écoles, les arrondissements scolaires, les ministères de l'Éducation, les associations d'enseignantes et enseignants ainsi que les établissements postsecondaires.

### 3. *Comment les ministères de l'Éducation peuvent-ils harmoniser leurs processus d'évaluation des politiques de manière à échafauder un programme de recherche pragmatique de longue haleine?*

M. Ungerleider estime qu'on pourrait réaliser un consortium quelconque ou une approche pancanadienne. Il note par ailleurs que la visée d'un tel programme consisterait en ce qui suit : l'éducation autochtone, l'adaptation scolaire et les programmes d'intervention précoce dans les champs de l'alphabétisme et de l'égalité des sexes. M. Ungerleider est d'avis que ces domaines sont de première importance dans le système éducationnel et qu'ils pourraient influencer l'amélioration et les possibilités dans le système en plus de rehausser la santé de notre système éducationnel et, par ricochet, la santé de notre société.

Les sujets d'importance secondaire sont, d'après M. Ungerleider : le civisme, le multiculturalisme et les connaissances informatiques. Le présentateur considère que ces domaines ne reçoivent pas suffisamment d'attention dans les politiques et qu'elles ont beaucoup moins à voir avec les priorités des ministères de l'Éducation et la réussite scolaire. Selon lui, ces sujets souffrent d'un manque de conceptualisation précise et renferment des enjeux qui soulèvent la polémique. Il y aurait lieu de les étoffer et de les préciser avant de les intégrer dans un programme de recherche sur les politiques. M. Ungerleider estime qu'en montant un programme, on devrait se concentrer sur les convergences plutôt que sur les divergences.

Dans sa conclusion, le présentateur attire l'attention sur les quatre processus parallèles qui requièrent une considération concomitante : l'élaboration des politiques, la budgétisation, la recherche et l'évaluation ainsi que la communication-éducation.

Charles Ungerleider a été nommé sous-ministre de l'Éducation de la Colombie-Britannique le 16 novembre 1998. Il s'agit d'une affectation provisoire autorisée par la University of British Columbia, où M. Ungerleider détient un poste de professeur de sociologie de l'éducation au département des études pédagogiques. Avant sa nomination, M. Ungerleider était responsable du bureau administratif de la faculté d'éducation à titre de vice-doyen de la formation des maîtres. Au cours de sa carrière universitaire, il a poursuivi une gamme d'études sur les politiques, les programmes et les enjeux éducationnels, notamment la gestion, les épreuves scolaires, l'éducation civique, les relations intergroupes, le multiculturalisme, la médiatique, la formation des maîtres ainsi que le recrutement et la préparation des policiers. Il a publié des articles et, jusqu'au moment de sa nomination, il offrait ses conseils à des organismes gouvernementaux des paliers municipal, provincial et fédéral.



## Mot de la fin – Michael Wolfson, directeur général de la statistique sociale et des institutions, Statistique Canada

Michael Wolfson présente un sommaire des sujets de recherche proposés pendant les discussions. Il formule en outre les observations suivantes au sujet du déroulement du Colloque. Il rappelle d'abord les premiers objectifs du Colloque : s'entendre globalement sur les priorités de recherche qui se rapportent aux grandes préoccupations concernant les politiques éducationnelles. Malgré les commentaires, les opinions et les préférences mentionnés au cours des discussions, Michael Wolfson met l'accent sur l'objectif premier, qui est de cerner et d'étoffer une série de sujets de recherche qu'il sera possible de traiter.

Deuxièmement, M. Wolfson fait état d'une gamme de résultats de recherche et d'analyse, notamment : la recherche fondamentale ou fondée sur la curiosité; la recherche sur les politiques (c.-à-d., des travaux de recherche sur un sujet d'actualité mais pas nécessairement lié à un choix particulier); l'analyse des politiques (c.-à-d., examiner des politiques de rechange qui répondraient à un objectif donné et déterminer l'efficacité des politiques actuelles); l'élaboration des politiques; la revendication en matière de politiques. Le présentateur est d'avis qu'on devrait diriger les efforts dans le milieu, c'est-à-dire la recherche sur les politiques et l'analyse des politiques.

M. Wolfson revient sur les méthodes de recherche citées pendant les discussions. Il fait principalement référence aux critiques concernant l'utilisation de méthodes quantitatives (p. ex., dans les enquêtes de grande envergure) à l'effet que ces méthodes nuisent à une conception plus globale de l'éducation. Sa solution consiste à combiner les méthodes quantitatives et qualitatives. Il serait possible de créer des subdivisions dans les enquêtes d'échelle et d'y incorporer des études de cas, par exemple. M. Wolfson mentionne qu'on a soulevé plusieurs fois la question de la catégorisation pendant les discussions, notamment en parlant des habiletés (des habiletés générales comparativement à des habiletés requises en milieu de travail), du civisme et des besoins spéciaux. Il souligne la nécessité d'apprécier l'hétérogénéité des divers domaines abordés dans le cadre du Colloque.

En tant qu'économiste, M. Wolfson ne peut s'empêcher de signaler d'intéressants points d'ordre économique qui ont fait surface pendant les périodes de discussions. Plusieurs souhaitent voir effectuées des analyses de rentabilité sur différents types de programmes et de politiques. M. Wolfson fait également allusion à la notion de compensation (p. ex., le civisme et l'éducation «de base» luttant pour une place dans le programme d'études; et la complémentarité de l'équité et l'excellence<sup>3</sup>).

M. Wolfson mentionne lui aussi la nécessité d'avoir accès aux données. Par rapport aux ICRS, il insiste sur le fait que la disponibilité des données se veut simplement un aspect du soutien à la recherche de longue haleine. Selon lui, il faut aussi constituer une équipe qualifiée d'analystes de recherche et accorder les ressources financières de base aux instituts ou organes de recherche de l'ensemble du pays.

En fin d'analyse, Michael Wolfson revient sur la diffusion de l'information et sur le consensus atteint à cet égard pendant les discussions. Il note qu'il ne suffit pas d'entreprendre une recherche. Il faut en effet l'étoffer, la digérer et en diffuser les conclusions. D'ailleurs, on doit rendre les résultats accessibles au milieu de l'éducation, aux responsables des politiques, aux pouvoirs décisionnels, au milieu de la recherche ainsi qu'à la population en général.

<sup>3</sup> Selon M. Wolfson, on ne peut prévenir une situation où on l'obtiendrait l'équité au détriment de l'excellence sans des ressources financières additionnelles.

## Mot de la fin – Paul Cappon, Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) [CMEC]

M. Cappon entame ses propos en signalant qu'il est très stimulant de se trouver en présence de personnes s'intéressant à l'éducation, chacune dans la perspective de son champ d'intérêt. Il dégage trois conclusions des discussions tenues au cours des deux derniers jours.

La première porte sur l'accord général exprimé par les personnes participantes quant à l'utilité de lancer un Programme pancanadien de recherche en éducation. Il est content de voir qu'on s'entend sur l'établissement d'une liste de priorités. Il souligne qu'un tel programme renforcerait la capacité de recherche au Canada ainsi que l'habileté des diverses instances à prendre des décisions éclairées relativement à leurs politiques. Parmi les commentaires de M. Levin concernant ce qu'il faut pour mettre en place une bonne capacité de recherche en matière de politiques, M. Cappon retient les éléments suivants :

- afin de faciliter l'échange des connaissances, un réseautage efficace dans le milieu de la recherche, qui recouperait toutes les disciplines et les régions, et même tous les pays;
- des rapports solides entre le milieu de la recherche, le milieu de l'éducation et les responsables des politiques, qui permettraient aux chercheuses et chercheurs de connaître les questions d'intérêt et les volontés des responsables des politiques, mais qui permettraient aussi aux responsables des politiques et aux personnes œuvrant en éducation de connaître les derniers développements en recherche; et
- des mécanismes favorisant la synthèse et l'application du savoir ainsi que la création de nouvelles connaissances.

La seconde conclusion que fait M. Cappon porte sur le besoin de rester fidèle à la coordination des efforts dans le développement d'un programme pancanadien. Cette coordination, dans ce contexte, favoriserait l'exécution des cinq tâches cruciales suivantes :

- créer des conditions propices à la recherche sur les politiques ou faciliter cette recherche en ce qui a trait aux enjeux et aux sujets cernés comme étant de première importance au cours du Colloque, ou par la suite, en réunissant les chercheuses et chercheurs, les responsables des politiques et les sources de financement sur une base continue;
- faciliter la diffusion des résultats de travaux de recherche, d'ateliers ou de symposium comme celui-ci;
- fournir une tribune où l'on pourrait intégrer théoriquement et dans les débats sur les politiques les divers programmes de recherche, en sachant que le fait d'identifier en vase clos des sujets de recherche précis et plutôt délicats signifie l'isolement des travaux et peut mener à la fragmentation des politiques conceptuelles;
- surveiller la bonne marche du programme de recherche en indiquant les sujets de recherche épuisés et ceux qui restent à poursuivre ainsi qu'en réévaluant, tous les six mois par exemple, la liste des principaux travaux à accomplir;
- veiller à faire connaître le fruit de la recherche dans les domaines se rapportant directement aux projets du CMEC, comme la possibilité d'élaborer un cadre théorique sur les résultats d'apprentissage en matière d'éducation civique, et informer les ministres de l'Éducation.

Le troisième et dernier commentaire de M. Cappon ressemble à bien des observations faites tout au long du Colloque au sujet de la dissémination de l'information. Selon lui, il faudrait prévoir en permanence des stratégies visant à faire reconnaître une

plus grande part du travail accompli dans le milieu universitaire et de la recherche et ce, afin de réduire le dédoublement des efforts dans les instances canadiennes et de diffuser les connaissances au personnel enseignant, aux responsables des politiques de même qu'à l'ensemble de la population. M. Cappon propose de faire des synthèses thématiques des résultats de recherche disponibles, dans le cadre d'un projet spécial, afin de favoriser la dissémination de l'information et de redorer le blason des personnes œuvrant dans les instances. Selon lui, il importe également de voir des liens étroits entre les résultats de recherche et les propositions faites par le CMEC quant aux résultats d'apprentissage à l'échelle pancanadienne.

En concluant, M. Cappon exprime son vif intérêt, d'autant plus vif après avoir entendu les discussions tenues pendant le Colloque, envers le PPRE. Il estime que cette initiative doublée des travaux sur les indicateurs éducationnels donneront un riche jeu de lumières qui pourra systématiquement éclairer le processus d'élaboration des politiques dans les provinces et territoires du Canada.

## L'Éducation permanente : Questions de politiques et de besoins en recherche

*Exposé de Jean-Pierre Voyer (DRHC)*

*Au Colloque du PIPE*

*16 février 1999*

- L'un des principaux objectifs du Colloque est l'examen des points de préoccupation communs aux responsables de l'élaboration des politiques et au milieu de l'éducation du Canada.
- Au cours des 10 à 15 prochaines minutes, j'expliquerai les principales questions qui préoccupent le Développement des ressources humaines Canada (DRHC) dans les domaines de l'éducation et de l'apprentissage. Je soulignerai, ce faisant, quelques-unes des lacunes observées en matière de recherche ainsi que les projets lancés récemment par la Direction de la recherche appliquée de DRHC. Certaines de ces initiatives mettent à contribution le CMEC et Statistique Canada.
- Les pays de l'OCDE changent présentement leur façon d'aborder les questions d'éducation. Ils adoptent de plus en plus souvent le concept de l'éducation permanente, qui fournit le cadre théorique nécessaire à l'instauration de politiques visant l'investissement dans le capital humain.
- L'élargissement du débat à l'éducation permanente revêt un avantage incontestable : on peut ainsi briser les anciennes barrières entre les politiques éducationnelles, sociales, du marché du travail, et économiques. Cela crée un langage commun et permet de mettre en place des politiques gouvernementales plus cohérentes.
- Le concept de l'éducation permanente englobe plusieurs éléments :
  - il concerne la continuité de l'apprentissage tout au long de la vie, par opposition à une seule étape de la vie, c'est-à-dire de la première journée d'école à l'obtention du premier emploi à temps plein;
  - il fait ressortir à la fois l'aspect consommation et l'aspect investissement de l'éducation;
  - il met l'emphase sur l'accès universel, sans égard à l'âge, au sexe ou au statut social;
  - il ne fait pas seulement allusion à l'apprentissage formel fait par l'entremise des programmes et des établissements d'enseignement mais aussi à toutes les expériences d'apprentissage;
  - il ne fait aucune discrimination entre les méthodes d'apprentissage, c'est-à-dire qu'il ne se limite pas à l'éducation formelle;
  - la capacité d'apprentissage est capitale, il faut apprendre à apprendre;
  - il met en lumière le rôle des diverses parties concernées par l'expérience de l'apprentissage (gouvernements, établissements d'enseignement, entreprises et parents) et, par conséquent, met une emphase particulière sur le partenariat.
- Pourquoi les gouvernements devraient-ils se préoccuper de l'éducation permanente? Pour des raisons évidentes, tant économiques que sociales.
- Premièrement, l'émergence d'une société et d'une économie axées sur la connaissance fait ressortir le besoin d'avoir en place une main-d'œuvre plus spécialisée et une population plus scolarisée :
  - les changements technologiques rapides obligent à toujours recycler ses connaissances afin de pouvoir suivre les changements;
  - toute une gamme d'activités autres que le travail poussent à se familiariser avec les nouveaux outils technologiques ou exigent un niveau d'alphabétisation de plus en plus élevé;
  - lors d'une réunion tenue le mois dernier par l'Organisation internationale du Travail (OIT), un conférencier a souligné que d'ici 10 ans, 80 p. 100 de la technologie en place aujourd'hui sera désuète et remplacée par une technologie encore plus poussée; étant donné l'investissement record effectué en Europe à l'heure actuelle, 80 p. 100 de la main-d'œuvre exécutera alors ses tâches en

fonction d'une éducation et d'une formation formelles datant de ces années-ci, ce qui veut dire que 20 p. 100 seulement de cette main-d'œuvre aura suivi des cours et de la formation au cours de la décennie précédente;

- les analyses du ministère ne laissent voir pour le moment aucune pénurie généralisée de personnes qualifiées au Canada; pour le moment, l'offre satisfait la demande, sauf pour quelques secteurs d'activités où on connaît des pénuries; les travailleuses et les travailleurs devront tout de même continuer de renouveler leurs compétences et conserver leur employabilité s'ils ne veulent pas se retrouver sans emploi ou avec un emploi peu rémunéré.
- Dans une société axée sur la connaissance, les personnes qui ne possèdent pas une bonne scolarité de base ou qui n'ont pas d'occasions d'apprendre risquent l'exclusion. Ne pas tenir à jour ses compétences aura nécessairement pour conséquence l'inégalité et la polarisation des perspectives de rémunération et d'emploi. Les stratégies d'éducation permanente peuvent briser ce cycle et préserver la cohésion sociale.
- Les raisons pour lesquelles les gouvernements doivent appuyer l'éducation permanente sont aussi très évidentes du point de vue des politiques du marché du travail.
- Les pays industrialisés se sont tournés vers des politiques actives, délaissant ainsi les mesures de soutien au revenu afin de favoriser la réintégration au marché du travail des bénéficiaires d'assurance-emploi ou d'aide sociale. Les politiques de formation ont de meilleures chances de porter fruit dans un climat favorisant l'éducation permanente ou la culture.
- Enfin, l'un des changements sociaux les plus spectaculaires de la seconde moitié de ce siècle est l'élargissement phénoménal de la tranche de vie passée à la retraite. Au Canada, on prend sa retraite plus tôt, on vit plus longtemps et on vit plus sainement sa vieillesse :
  - passer 20 ans à jouer chaque jour au golf peut sembler très attrayant pour certaines personnes, mais il doit y avoir un moyen de remplir sa vie d'activités plus enrichissantes; le fait de suivre des cours avant et pendant cette période de vie peut considérablement influencer sur la qualité de vie d'une personne retraitée.
- Abordons maintenant certains des principaux enjeux ou défis stratégiques qui se rapportent directement au DRHC.
- Les rapports de recherche montrent que les premières années de la vie se révèlent critiques à la réussite de la vie, aussi bien à l'école qu'au travail.
- Certaines périodes de la vie sont critiques à l'acquisition efficace de certaines aptitudes.
- Quand l'apprentissage ne se fait pas au moment propice, l'enfant, la famille et la société doivent déployer davantage d'efforts pour développer ces aptitudes particulières plus tard.
- La question ou le défi principal se résume comme suit : Exploitions-nous au maximum la période fructueuse des premières années suivant la naissance pour le développement intellectuel de nos enfants?
 

Lorsqu'on examine la participation des enfants à des programmes préscolaires dans d'autres pays, on ne peut que constater le faible taux de participation enregistré au Canada. Le Canada n'a-t-il aucun programme en place pour les enfants de 2 et 3 ans?
- En France, par exemple, l'État subventionne les programmes préscolaires à temps plein qui s'adressent aux enfants de 2 à 5 ans inclusivement. Partout au pays, le personnel enseignant affecté à ces programmes possède les mêmes qualifications que celui du niveau primaire et donne le même programme. Bien que le programme préscolaire ne soit pas obligatoire, presque tous les enfants de 3 à 5 ans y sont inscrits.
- Le Québec adopte de plus en plus les concepts de la France. On n'a qu'à penser à la nouvelle politique sur la famille instaurée en septembre 1997.
- Dans le dernier discours du Trône, on propose de mesurer l'état de préparation à l'apprentissage des enfants canadiens et d'en faire rapport. On pourrait ainsi évaluer les progrès accomplis sur la scène pancanadienne pour offrir aux enfants le meilleur départ possible dans la vie. Au cours des quatre dernières années, DRHC a lancé le Plan d'action national pour les enfants. Il travaille à l'heure actuelle

avec Statistique Canada à l'élargissement de l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes de manière à pouvoir mesurer des indicateurs pancanadiens et provinciaux et territoriaux se rapportant à la préparation des enfants à l'apprentissage.

- La politique vise à :
  - surveiller le niveau de la capacité d'apprentissage des enfants à titre d'indicateur du développement humain et à relever tout changement;
  - obtenir les données nécessaires pour prendre les mesures stratégiques efficaces et appropriées à l'âge afin de favoriser l'apprentissage et le développement humain.
- Pour les enfants et les jeunes plus âgés, le problème demeure le taux de décrochage.
- L'Enquête auprès des sortants montre que 15 p. 100 des jeunes âgés entre 22 et 24 ans ne possèdent aucun diplôme d'études secondaires.
- Cette enquête indique également que la principale raison de l'abandon est directement reliée à l'école.
- Les facteurs incluent l'ennui, les difficultés avec les devoirs et avec le personnel enseignant ainsi que le séchage des classes.
- Près de la moitié des décrocheuses et décrocheurs ne sont pas contents d'abandonner l'école.
- Environ 14 p. 100 de l'ensemble des jeunes Canadiennes et Canadiens abandonnent leurs études à l'âge de 24 ans. Parmi ceux-ci, 34 p. 100 sont des Autochtones et 26 p. 100 sont aux prises avec une incapacité.
- L'OCDE propose à ses pays membres des objectifs précis dans le domaine de l'apprentissage. En ce qui concerne le diplôme d'études secondaires, elle suggère d'établir à 90 p. 100 le seuil des jeunes de 18 ans devant compléter des études secondaires ou une formation d'apprenti équivalente.
- Le Canada est loin d'atteindre la barre. Si on prend à part la population des premières nations, le Canada ne se qualifie même pas comme pays industrialisé.
- Il faudrait effectuer de plus amples recherches sur les facteurs menant au décrochage au niveau secondaire ainsi que sur la transition entre l'école et le travail pour les jeunes à risques.
- En ce moment, DRHC participe avec le Centre interuniversitaire de recherche en analyse des organisations (CIRANO) à un projet dans le cadre duquel on examine les liens entre les résultats scolaires, le temps consacré au travail rémunéré, la décision d'abandonner l'école et la décision de reprendre ses études.
- DRHC se prépare par ailleurs à remplacer l'Enquête auprès des sortants par l'Enquête longitudinale nationale auprès des jeunes en transition de manière à pouvoir examiner les principaux points de transition dans la vie des jeunes, depuis la transition entre l'école secondaire et les études postsecondaires jusqu'à la transition entre l'éducation de base et le marché du travail.
- Le fait que 20 p. 100 des personnes détenant un diplôme d'études secondaires ne satisfont pas les exigences de lecture et d'écriture pour un emploi de premier échelon constitue une autre préoccupation pour DRHC.
- En effet, l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA) montre que 20 p. 100 des personnes diplômées du secondaire ont un niveau d'alphabétisation de niveau un ou deux. Selon le Projet sur les compétences fondamentales mis en œuvre par DRHC, les compétences requises pour un emploi peu spécialisé se situent autour du niveau trois.
- Ces problèmes de faible niveau de littératie se retrouvent-ils dans les niveaux d'enseignement supérieur? Certains indices le laissent croire. L'EIAA indique qu'un diplôme d'études supérieures n'est pas toujours synonyme d'un haut niveau de compétence en lecture et en écriture.
- Il serait nécessaire d'effectuer des recherches afin de suivre les acquis, d'examiner d'autres méthodes d'enseignement que l'éducation formelle et d'étudier les jeunes à risques.
- À l'heure actuelle, DRHC participe à plusieurs programmes de grande échelle où on suit le rendement des élèves.



- Le Programme d'indicateurs du rendement scolaire (PIRS) montre que la plupart des jeunes de 13 et 16 ans remplissent voire dépassent les attentes en lecture. La Troisième étude internationale des mathématiques et des sciences fait ressortir qu'aucun des pays du G-8 n'a d'aussi bons résultats que le Canada en mathématiques et en sciences.
- La participation fédérale, provinciale et territoriale au Programme international pour le suivi des acquis des élèves de l'OCDE permettra de savoir si les jeunes acquièrent les compétences et les connaissances nécessaires. Elle permettra par ailleurs de savoir si les jeunes sont bien préparés à prendre la relève sur le marché du travail, à poursuivre leur apprentissage tout au long de leur vie ainsi qu'à analyser, à asseoir et à communiquer leurs idées efficacement.
- Pour les jeunes de 20 à 24 ans, les défis tournent principalement autour de deux aspects :
  - la transition entre l'école et le marché du travail;
  - l'accès à l'enseignement postsecondaire.
- Les jeunes restent de plus en plus longtemps à l'école et s'inscrivent de plus en plus au collège et à l'université. Sur ce plan, tout va bien.
- Cependant, les jeunes ne font pas toujours les bons choix.
- Certains champs d'études ne se révèlent pas nécessairement des investissements judicieux ou n'offrent pas les mêmes garanties de réussite.
- Au Canada, les élèves ont encore tendance à opter pour des études reliées aux sciences sociales plutôt qu'aux sciences pures ou aux sciences de la santé.
- Et même lorsque les jeunes choisissent les sciences, rien ne leur est assuré.
- Pour réussir leur transition, les jeunes doivent être bien renseignés sur les perspectives d'embauche et de rémunération des divers champs d'emploi afin de pouvoir faire des choix d'apprentissage éclairés.

Il est également crucial que les collèges et les universités s'adaptent aux besoins changeants du marché du travail.

- Il importe d'effectuer davantage de recherches concernant l'information sur le marché du travail et sur le taux de rendement du capital humain.
- Le Forum des ministres responsables du marché du travail (FMMT) se prépare à lancer un programme d'élaboration de produits d'information pour les jeunes.
- L'autre défi que doit relever la jeunesse est l'accès à l'enseignement supérieur, étant donné l'augmentation des droits de scolarité.
- Les droits de scolarité ont accusé une hausse dans toutes les provinces. En dix ans, cette hausse s'est élevée à 60 p. 100 en Colombie-Britannique, jusqu'à 350 p. 100 au Québec.
- L'Enquête nationale auprès des diplômés montrent que le fardeau de la dette des étudiantes et étudiants s'est alourdi (dans les systèmes publics et privés à la fois). Personne ne connaît toutes les conséquences d'un tel changement de régime. Il ne s'agit pas d'être alarmiste mais de surveiller le phénomène de près. Un des grands défis stratégiques consisterait à réduire ou à éliminer les obstacles à l'apprentissage.
- Les grands défis de l'âge adulte se rattachent au monde du travail. Un faible niveau d'alphabétisation prévaut dans de vastes couches de la main-d'œuvre adulte.
- On trouve une plus grande proportion de personnes peu spécialisées parmi la population plus âgée.
- Heureusement, la main-d'œuvre de demain sera davantage scolarisée.
- Ceci dit, des travaux de recherche menés dans le cadre de l'EIAA indiquent que les compétences et les notions en lecture et en écriture tendent à se détériorer avec le temps, si on ne s'en sert pas et si on ne les renforce pas quotidiennement. Les projections montrent que cette détérioration pourrait bien annihiler les gains réalisés grâce au niveau de scolarité plus élevé chez les jeunes.
- Par conséquent, la main-d'œuvre peu spécialisée représente une bonne proportion de la population

canadienne, et la situation ne changera pas à moins qu'on ne prenne des mesures correctives pour maintenir ou renforcer les compétences.

- DRHC se préoccupe aussi de l'accès à la formation et à l'éducation pour la main-d'œuvre peu spécialisée.
- On ne s'entend vraiment pas sur qui, de l'employeur ou de la main-d'œuvre, est responsable de l'éducation et de la formation.
- Comme le laissent voir ses dernières initiatives, le gouvernement fédéral penche pour les travailleurs. En effet, il offre maintenant aux individus toute une gamme d'incitatifs fiscaux. Pour plusieurs, cette mesure se veut pragmatique étant donné le cadre et les pratiques institutionnels. Chacun devrait être responsable de son employabilité et négocier une entente ou un contrat collectif précisant ses besoins d'apprentissage.
- Le problème, c'est que les Canadiens et Canadiennes peu spécialisés sont les moins susceptibles d'avoir accès à de la formation sur le tas. Pour ce qui est de la formation offerte par les employeurs, ceux qui possèdent reçoivent.
- Aussi, les mesures mises de l'avant par le gouvernement fédéral afin d'inciter à investir dans sa formation et son éducation risquent très peu d'attirer la main-d'œuvre peu spécialisée.
- Il faudrait trouver d'autres solutions pour aider la population à se servir de l'information, des outils décisionnels et des moyens qui permettent d'avoir plus d'autonomie et d'investir davantage en soi. Il faut promouvoir un cadre d'action assez souple pour faciliter chez les individus l'acquisition de connaissances tout au long de la vie active.
- Le pourcentage de personnes âgées par rapport à la population totale s'accroît constamment.
- On observe une augmentation du nombre d'années dans la dernière phase du cycle de vie.
- Pour les personnes d'un âge plus avancé, les questions d'apprentissage sont sans doute bien différentes que pour les autres groupes d'âge.
- Le graphique montre que non seulement l'espérance de vie est plus grande mais que l'âge de la retraite arrive considérablement plus tôt.
- Un des défis stratégiques consiste à veiller à ce que soient mis à contribution le temps et l'expérience dont disposent les personnes âgées. Que peut-on faire pour permettre aux personnes âgées de jouer un rôle plus important comme éducateurs ou comme mentors auprès des enfants, des jeunes et des adultes?
- Je viens de présenter le fondement de l'éducation permanente. J'ai souligné quelques-uns des principaux points de préoccupation pour DRHC. En conclusion, je vous présenterai sommairement ce qui pourrait constituer pour les gouvernements une série d'objectifs stratégiques en matière d'instauration et de promotion du principe de l'éducation permanente :
  - Les gouvernements doivent favoriser une culture d'éducation permanente.
  - Ils doivent bien asseoir les fondements de l'éducation permanente. C'est pourquoi, il importe tellement de suivre le développement des jeunes enfants, depuis la naissance jusqu'à l'entrée à l'école.
  - Ils doivent également promouvoir des processus de transition sans heurts, c'est-à-dire faciliter la transition entre l'école et le marché du travail, entre le marché du travail et l'école, entre l'éducation formelle et l'apprentissage non formel ou informel, et vice-versa.
  - Ils doivent assurer l'accès. Il ne s'agit pas seulement d'une question de coût de l'apprentissage mais aussi d'une question de possibilités concrètes.
  - Ils doivent aussi créer les bons incitatifs pour amener un plus important investissement dans le capital humain.

## Notes sur l'élaboration d'une structure d'ensemble pour l'évaluation des politiques

Charles Ungerleider<sup>1</sup>

Sous-ministre de l'Éducation, Colombie-Britannique

17 février 1999

Dans un sens large, l'évaluation consiste en l'application de normes en vue de juger d'un phénomène ou d'un événement particuliers. Les travaux de recherche reposant sur l'évaluation sont orientés vers la prise de décision. En effet, ils visent à déterminer si une politique donnée valait la peine d'être instaurée. Même si on essaie rarement d'analyser pourquoi ou comment la mise en œuvre d'une politique quelconque a influencé les résultats, les travaux de recherche de ce type, où on tente ce genre d'analyse se révèlent plus utiles que les autres pour les personnes responsables de la planification et de l'élaboration des politiques.

Une évaluation axée sur les buts passe par l'interprétation d'observations empiriques à l'intérieur d'un cadre qui se définit par un système de valeurs. Pour obtenir des résultats intéressants, c'est-à-dire qui aident à la prise de décision, on doit élaborer deux «configurations» assez précises.

La première configuration traduit le système de valeurs approprié et correspond à des buts explicites de la politique. Il existe plusieurs outils techniques permettant d'énoncer les buts de manière à faciliter le processus d'évaluation. La méthode sans doute la plus connue, mais non l'unique, est celle qui est fondée sur les «objectifs comportementaux», comme en font état les travaux de Popham et de ses collaborateurs.

La seconde configuration comprend une série de procédures à suivre pour établir et recueillir les observations qui formeront la base des constatations de l'évaluation. Elle comprend huit catégories articulées, qui dépendent toutes, de façon assez importante, de la gamme de buts visés par la politique.

La figure 1 montre l'organisation de ces deux configurations. Le premier élément, soit la case de gauche intitulée «Buts et objectifs de la politique», correspond à la configuration des buts et objectifs de la politique. La seconde configuration se compose des huit autres éléments et de leurs interrelations.

L'évaluation des politiques prend en compte quatre grands groupes de facteurs, représentés dans la figure 1 par la «dimension horizontale». Le premier groupe se rapporte aux facteurs contextuels, qui comprennent la description du milieu éducationnel où sera instaurée la politique.

La seconde série de facteurs s'applique aux ressources, qui comprennent la description des caractéristiques d'intérêt relativement aux élèves, au personnel enseignant, au matériel et aux logiciels informatiques visés par la politique.

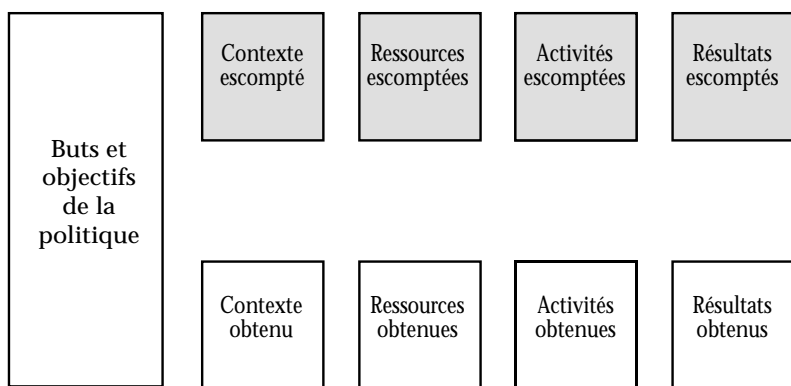


Figure 1: Structure de l'évaluation des politiques

<sup>1</sup> Dernière version: le 19 avril 1999. Ce document s'inspire d'un texte écrit précédemment avec la collaboration de Robert Conry (décédé).

La troisième série correspond aux activités, qui englobent toute la série des transactions ayant lieu, ou qui sont prévues, pendant le fonctionnement. Enfin, on trouve les facteurs liés aux résultats, soit les indicateurs de l'incidence ou de l'efficacité de la politique. Les résultats à examiner sont sous-entendus dans les buts de la politique.

La «dimension verticale» illustrée dans la figure 1 représente les deux principaux cadres de référence permettant d'articuler les quatre grandes séries de facteurs décrits ci-avant. Le mot «escompté» suppose qu'il est possible d'énoncer les objectifs de la politique en termes de facteurs liés au contexte, aux ressources, aux activités et aux résultats. Le mot «obtenu» suggère qu'il est possible d'évaluer les attentes formulées à l'aide de méthodes empiriques et objectives.

La structure de l'évaluation des politiques consiste en quelque sorte en une simplification de plusieurs modèles d'évaluation abstraits et théoriques. Elle se veut assez large pour s'appliquer à une grande variété de problèmes tangibles qui surviennent lors des évaluations des politiques et assez pragmatique pour se révéler utile dans ce genre de situation. La structure se divise en quatre principaux types d'activités :

1. Évaluation des buts : Il s'agit d'un jugement porté sur la mesure dans laquelle on a explicitement énoncé et raisonnablement articulé les buts de la politique en objectifs clairs qui font allusion au fonctionnement et aux résultats.
2. Évaluation du fondement : Il s'agit d'un jugement porté sur la mesure dans laquelle les contextes, les ressources, les activités et les résultats reflètent infailliblement les buts de la politique et sont formulés de manière cohérente.
3. L'évaluation de la similitude : Il s'agit d'un jugement porté sur la mesure dans laquelle le contexte obtenu se rapproche du contexte escompté, les ressources obtenues correspondent aux ressources escomptées et ainsi de suite.
4. Évaluation de cause à effet : Il s'agit d'un jugement porté sur la mesure dans laquelle les résultats tangibles observés se rapportent systématiquement au contexte, aux ressources et (particulièrement) aux activités et aux interactions observées entre chacun de ces éléments.

L'évaluation du fondement vise à savoir ce qui suit : les caractéristiques contextuelles, les ressources, les activités et les résultats se rapportent-ils directement aux buts énoncés pour la politique. Elle s'appuie sur la formulation de questions comme :

En supposant une série de buts cohérents et compatibles entre eux,

- i) quelles caractéristiques contextuelles doit-on nécessairement observer pour dire qu'on a raisonnablement atteint le but escompté?
- ii) quelle combinaison de ressources doit-on nécessairement observer pour dire qu'on a raisonnablement atteint le but escompté?
- iii) quelles activités et quelles interactions dans ces activités doit-on nécessairement observer pour dire qu'on a raisonnablement atteint le but escompté?
- iv) quels résultats doit-on nécessairement observer pour dire qu'on a raisonnablement atteint le but escompté?

La figure 2 illustre la séquence de l'évaluation du fondement. (voir page 63)

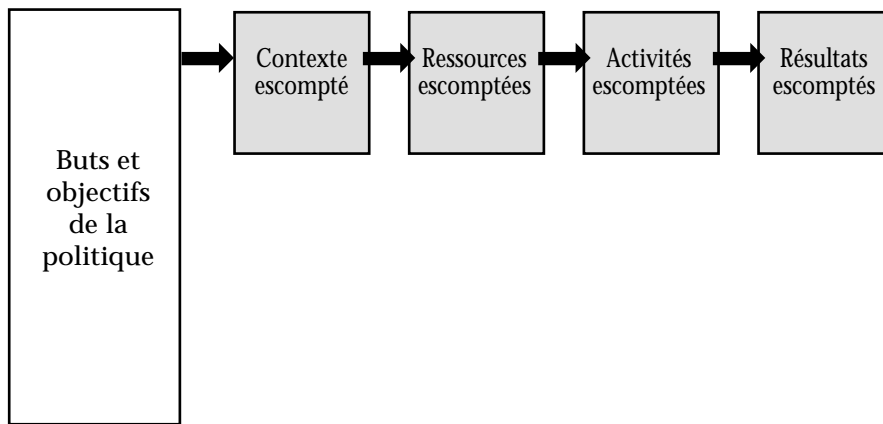


Figure 2: Évaluation du fondement

L'évaluation de la similitude vise à déterminer la similarité entre les attentes et les réalisations en ce qui concerne les facteurs suivants : a) les caractéristiques contextuelles, b) les ressources, c) les activités et d) les résultats. L'évaluation de la similitude s'appuie sur la formulation de questions comme :

- i) Dans quelle mesure ce qui est observé dans le contexte se rapproche-t-il des caractéristiques souhaitées par rapport au comportement, à la programmation et au milieu? (Autrement dit, dans quelle mesure la politique s'applique-t-elle au contexte pour lequel elle a été élaborée?)
- ii) Dans quelle mesure les ressources observées se rapprochent-elles des ressources souhaitées? (Autrement dit, dans quelle mesure les personnes visées par la politique se retrouvent-elles parmi les acteurs?)
- iii) Dans quelle mesure les activités et les liens entre celles-ci se rapprochent-ils des attentes? (Autrement dit, dans quelle mesure la capacité organisationnelle, comme la formation, la prestation, les systèmes de transport, correspond-t-elle à celle énoncée dans le plan organisationnel?)
- iv) Dans quelle mesure les résultats observés correspondent-ils à ceux escomptés? (Autrement dit, dans quelle mesure les parties visées par la politique manifestent-elles en fin de compte les comportements souhaités?)

La figure 3 schématise l'évaluation de la similitude.

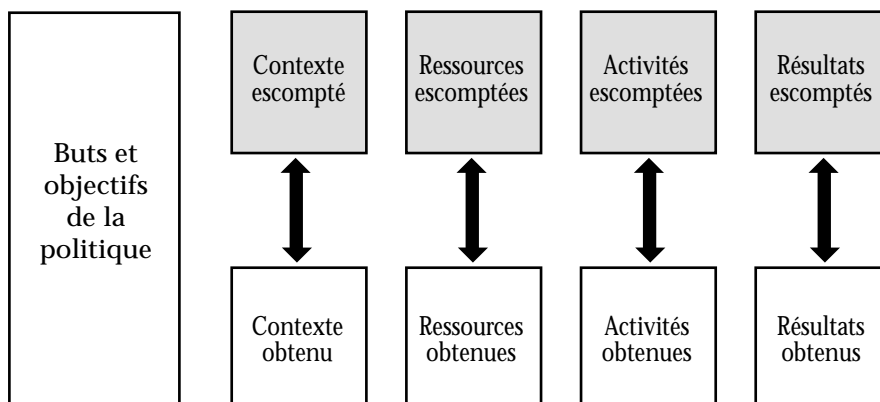


Figure 3: Évaluation de la similitude

L'évaluation de cause à effet vise à relever les relations de cause à effet dans les variables (indicateurs) énoncées sous les «observations» du plan d'évaluation. Ce genre d'évaluation se veut empirique. Il repose sur les aspects structurels de la méthodologie de recherche. Le principal système logique employé est l'induction statistique. Les restrictions de l'induction englobent les effets reconnus de l'erreur d'échantillonnage, les biais, les mécanismes de mesure faillible, pour n'en nommer que quelques-unes. Dans un plan détaillé de l'évaluation d'une politique donnée, il s'agit de l'étape la plus technique, voire la plus cruciale, du point de vue de la prise de décision. L'évaluation de cause à effet s'appuie sur la formulation de questions comme :

- i) Dans quelle mesure les résultats observés découlent-ils des activités menées durant l'instauration de la politique?
- ii) Dans quelle mesure la corrélation entre les activités et les résultats repose-t-elle sur les caractéristiques mesurées dans les ressources?
- iii) À quelle gamme de contextes peut-on étendre les relations de cause à effet?

La figure 4 illustre la séquence de l'évaluation de cause à effet.

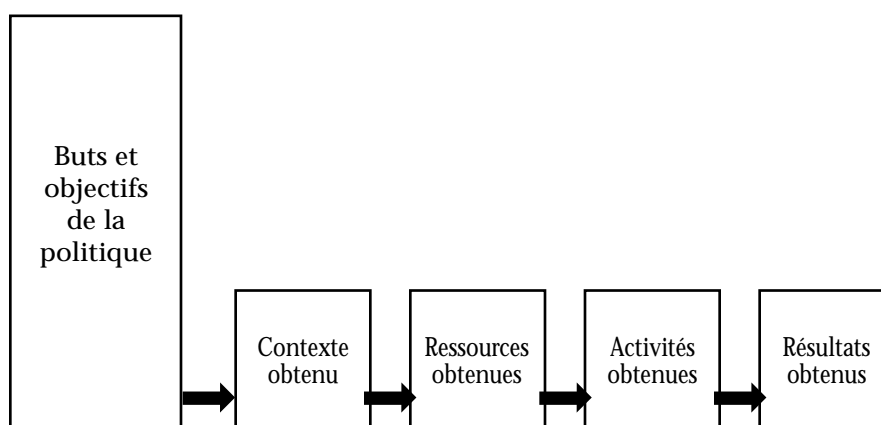


Figure 4: Évaluation de cause à effet

Comme ce que nous venons de voir le laisse implicitement entendre, il est possible d'effectuer chacune des évaluations (buts, fondement, similitude ou cause à effet) individuellement ou en même temps. Avant de décider de l'évaluation à faire, on doit considérer trois facteurs : a) l'auditoire cible du rapport d'évaluation, b) le pouvoir exigé par cet auditoire relativement à la prise de décision ainsi que c) les ressources disponibles.

Généralement, le pouvoir en matière de prise de décision s'accroît à mesure que l'on passe d'une évaluation à l'autre, soit de l'évaluation des buts jusqu'à celle de cause à effet en passant par l'évaluation du fondement et l'évaluation de la similitude. Une conceptualisation plus précise de l'évaluation permettrait peut-être de régler les problèmes de validité interne qui caractérisent habituellement les travaux de recherche sur l'incidence des politiques éducationnelles. Par conséquent, on devrait essayer de comprendre les relations entre a) les caractéristiques contextuelles, b) les ressources, c) les activités et d) les résultats, si on veut évaluer l'effet d'une politique donnée.

Rappelons que la décision d'abandonner, de garder en place, de modifier ou de peaufiner une politique ne doit pas se prendre sans considérer d'autres mécanismes que les politiques. En supposant qu'on s'entend globalement sur les buts de la



politique et que ces buts sont tout à fait logiques, les parties responsables de l'élaboration des activités doivent faire preuve de créativité s'ils décident d'utiliser d'autres moyens pour réaliser ces buts. En fait, il serait inutile d'abandonner une activité quelconque même si celle-ci ne répond pas parfaitement aux buts de la politique, s'il n'existe aucune solution de rechange pour faciliter adéquatement l'atteinte de ces buts.

## Séance 1 : Le lien entre l'éducation et le monde du travail

*L'école et le travail : vers un programme de recherche  
par Benjamin Levin*

### 1. Comprendre la dynamique de la vie active

Même si on dispose d'une assez bonne quantité de données d'ensemble sur la nature changeante de la population active au Canada de même que sur la situation de la jeunesse sur le marché du travail, on ne comprend pas encore très bien la dynamique du processus. On ne saisit effectivement pas encore tout à fait la relation entre le cadre familial, les aspirations, l'expérience scolaire, l'expérience du travail et le cheminement dans la vie active, particulièrement en ce qui concerne un niveau de généralisation plus précis que l'échelle du pays ou de la province ou du territoire.

On s'intéresse plus précisément au rôle que jouent les compétences, les qualifications, les qualités personnelles ou d'autres facteurs dans la capacité d'entrer et de réussir sur le marché du travail. Il semble y avoir une contradiction entre les compétences et les qualités exigées par les employeurs, l'opinion de la population étudiante quant à la valeur des qualifications officielles et les résultats de recherche confirmant l'influence déterminante des antécédents et des connaissances personnelles.

### 2. Les expériences des groupes d'équité sur le marché du travail

Au cours des deux dernières décennies, la situation des femmes, des Autochtones et d'autres groupes d'équité en matière d'emploi a considérablement progressé sur le marché du travail. On a constaté d'énormes changements au point de vue de la représentativité des sexes et de la situation économique. Il faudrait en connaître bien davantage sur la situation des Autochtones sur le marché du travail, sur la relation entre cette réalité et l'éducation et la formation de même que sur les stratégies visant l'amélioration de la situation économique des jeunes de cette population. Il importe aussi de savoir ce qui se passe avec les personnes aux prises avec une incapacité, un groupe trop souvent mis de côté sur le marché du travail. On devrait accorder la première priorité à l'amélioration de la situation des personnes se trouvant pour l'instant «au bas de l'échelle».

Forment un autre important groupe d'équité les personnes peu scolarisées, et de ce fait, hautement défavorisées sur le marché du travail. Cette catégorie comprend les jeunes décrocheuses et décrocheurs, les travailleuses et travailleurs déplacés et d'autres qui, pour une raison ou une autre, n'ont jamais suivi une éducation institutionnelle appropriée.

### 3. Le rôle que peuvent se permettre de jouer les écoles pour faciliter la transition à la vie active

Les écoles ont bien essayé de renforcer leur lien avec la réalité du travail, notamment en offrant des conseils en matière de carrière, une expérience en milieu de travail et un enseignement coopératif. Ce sont les gouvernements qui ont habituellement subventionné ces activités. Toutefois, on dispose seulement de données sur de courtes périodes en ce qui a trait à l'incidence de ces programmes sur les aspirations, les idées au sujet du travail ou l'éducation et l'emploi subséquents des jeunes. Quels programmes scolaires, s'il y a lieu, ont vraiment aidé la jeunesse dans sa transition à la vie active?

Par ailleurs, même si une grande proportion des jeunes du secondaire occupent un emploi à temps partiel, on ne sait pas vraiment dans quelle mesure cet emploi influe sur les études ou l'emploi subséquents, ni dans

quelle mesure, s'il y a lieu, le travail des élèves a un lien avec l'éducation institutionnelle suivie.

Ces deux sujets sous-jacents s'appliquent aussi aux établissements d'enseignement postsecondaire.

4. Les compétences effectivement utiles dans le cadre du travail, et les moyens employés pour acquérir ces compétences

Généralement, on suppose que l'éducation institutionnelle permet d'acquérir les compétences requises de nos jours en milieu de travail, mais on ne détient que peu de preuves à cet effet. Il importe d'en savoir plus sur les compétences effectivement utilisées au travail et de mieux comprendre le rôle que jouent l'éducation institutionnelle, l'éducation non institutionnelle, la formation en milieu de travail et les autres facteurs dans l'obtention de capacités de travail. Il serait particulièrement intéressant de se pencher sur la mesure dans laquelle des aptitudes supérieures en langues, en mathématiques, en technologie et en sciences, dont on claronne l'importance pour réussir sur le marché du travail, sont effectivement utilisées dans les milieux de travail au Canada.

5. Les structures ou les méthodes de rechange qui pourraient se révéler intéressantes pour aider les jeunes dans leur transition à la vie active

L'élaboration des politiques dans ce domaine repose souvent sur l'impression que la solution consiste à effectuer les ajustements nécessaires à l'intérieur de la structure du système d'éducation. Étant donné le faible taux de réussite de ce principe, il importe d'examiner de plus près les solutions tombant en partie ou entièrement en dehors du système scolaire, notamment la formation dans le cadre de l'emploi, les stages ou la formation communautaire. On devrait par la même occasion regarder les autres structures en place ailleurs dans le monde, en tenant compte que les politiques des pays étrangers ne sont pas toujours applicables au Canada. Il serait également utile d'évaluer et de disséminer l'information sur les programmes alternatifs disponibles au pays. Par exemple, l'ordre de grandeur de l'accumulation des connaissances et des capacités de diffusion en matière d'éducation aux adultes est plus petit que celui d'autres secteurs éducationnels, même si ce premier secteur s'avère à certains égards très novateur (B. Levin, 1997).

*Je sais comment faire : Priorités de recherche quant aux programmes travail-études et d'information sur les carrières dispensés dans les écoles secondaires du Canada*

par Hugh Munby, Nancy L. Hutchinson et Peter Chin

Programmes scolaires relatifs au milieu de travail

1. Quel types d'objectifs peut-on réalistiquement atteindre à l'aide de l'enseignement coopératif (ou d'une autre forme d'expérience de travail)? Dans quelle mesure ces objectifs sont-ils contextuels?

Savoir et apprentissage

2. Quelles caractéristiques primordiales de l'apprentissage expérientiel pourrait-on utiliser pour rehausser de façon marquée les acquis en milieu de travail dans le cadre d'un programme travail-études ou d'une autre expérience de travail offerte par l'école?

Inclusion et élèves

3. Quelles caractéristiques des programmes travail-études renforcent l'inclusion et comblent les besoins des élèves exceptionnels?
4. Quelles caractéristiques des programmes travail-études renforcent l'inclusion et comblent les besoins des élèves autochtones et des élèves des groupes sous-représentés?

Évaluation

5. Comment peut-on évaluer efficacement les objectifs des programmes travail-études et comment peut-on évaluer lesdits programmes de manière à pouvoir juger de leur efficacité globale?

## Séance 2 : Résultats d'apprentissage et Formation en enseignement

### • Résultats d'apprentissage

Par Henry Schulz, Glenn Clark, and Robert Crocker

1. Il serait nécessaire d'évaluer le degré d'appui populaire envers les énoncés des résultats élaborés par les instances provinciales et territoriales ou régionales et de cerner les priorités qu'accorderait la population aux divers résultats.
2. Il serait nécessaire d'obtenir du milieu professionnel la validation des énoncés d'objectifs et de résultats sous-jacents et de mettre au point les instruments de mesure requis dans les domaines autres que les matières scolaires de base, pour lesquelles la population appuie déjà la mesure des résultats.
3. Il serait utile de développer une base de données pancanadienne, de laquelle on pourrait tirer à la fois des études secondaires sur une longue période et des résultats longitudinaux.

Les enquêtes existantes couvrent un énorme éventail de variables liées au contexte et aux intrants. Mais leur utilité est restreinte au-delà de la description, car on ne possède pas encore beaucoup de données sur les processus et on n'est pas encore en mesure de relier celles dont on dispose au rendement. Il serait plus utile de concerter tous les efforts derrière une seule étude omnibus plutôt que de conserver une série d'études isolées.

4. Il serait nécessaire d'examiner de plus près ce qui se passe en classe, ce qui n'est pas possible avec les enquêtes de grande échelle.

Il n'est pas facile de collecter des données adéquates sur les processus pédagogiques à l'aide de sondages auprès du personnel enseignant et des élèves. Pour mieux s'approcher des activités pédagogiques, on doit avoir recours à l'étude par observation. Celle-ci requiert d'importantes ressources financières et humaines, mais pas plus que les enquêtes de grande échelle qui reposent sur des rencontres individuelles ou qui, comme le PIRS, exigent beaucoup de travail pour la correction des épreuves. L'étude par observation se révélerait particulièrement utile pour corroborer les relations intéressantes qui ressortent des données d'auto-évaluations.

5. Il serait utile d'examiner de plus près les facteurs influant sur des résultats autres que ceux des matières de base. Il faut plus particulièrement étudier les conflits possibles dans les conditions requises pour arriver à des résultats différents.
6. Il serait nécessaire de renforcer la capacité de modélisation et d'analyse des données, afin d'intégrer dans les projets d'envergure une phase d'analyse détaillée et d'allouer une plus grande portion des ressources à cette tâche.
7. Afin de commencer à évaluer toute la gamme des résultats, il serait nécessaire d'effectuer des recherches pour trouver comment utiliser la grande quantité d'information sur le rendement que collecte le personnel enseignant au cours de ses activités pédagogiques. Il faudrait de surcroît élaborer des méthodes d'évaluation que pourrait directement administrer et utiliser le personnel enseignant.
8. Il serait nécessaire de mener des recherches afin de trouver des façons de mieux se servir des résultats d'évaluation pour améliorer l'enseignement.

*Mesure complète des acquis*

*Measure complète des acquis*  
par R. A. Yackulic et B. W. Noonan

1. Comment pourrions-nous adapter les méthodes d'évaluation existantes de manière à mieux tenir compte de tous les apprentissages?  
À l'heure actuelle, les évaluations de grande échelle visent une notion plutôt étroite du rendement. Le milieu de la recherche doit adapter la technologie disponible de manière à mesurer les objectifs se rapportant à tous les apprentissages. Il pourrait par exemple se poser les questions précises suivantes :
  - a) Comment peut-on évaluer les qualités personnelles et sociales?
  - b) Est-il possible de déterminer des seuils-repères pour ces qualités?
  - c) Quelle est l'incidence sur les acquis (et les résultats d'apprentissage plus traditionnels) quand on axe l'évaluation de grande échelle plus particulièrement sur les résultats d'apprentissage non traditionnels?
  - d) Comment peut-on s'assurer de la validité des mesures de l'apprentissage non traditionnel?
2. Comment les nouvelles techniques d'évaluation (p. ex., simulations informatisées) peuvent-elles améliorer l'évaluation de résultats non traditionnels? Ces techniques peuvent-elles répondre au besoin de mises en situations réalistes qu'ont exprimées les théoriciennes et théoriciens de la cognition en situation?
3. Dans quelle mesure le concept de l'occasion d'apprentissage peut-il faciliter la définition de l'ensemble des apprentissages et comment les données concernant ce concept peuvent-elles appuyer les méthodes d'évaluation actuelles?
4. Quels sont les liens entre *l'évaluation en vue de la reddition de compte* et *l'évaluation en vue d'améliorer l'apprentissage scolaire*?  
Une prémisses courante veut que l'évaluation en vue de la reddition de compte serve à rehausser l'enseignement. Il faudrait examiner la nature du lien qui existe entre les deux types d'évaluation.
5. Dans quelle mesure les politiques et les méthodes pancanadiennes reflètent-elles les objectifs énoncés dans les programmes d'études et les lignes directrices concernant les meilleures pratiques?  
Toutes les instances du Canada ont endossé les Principes d'équité relatifs aux pratiques d'évaluation des apprentissages scolaires au Canada. Avec l'évolution rapide des programmes d'évaluation de grande échelle, le personnel enseignant doit savoir jusqu'à quel point ces programmes d'évaluation traduisent les principes endossés.



- *Séance 2 : Formation des maîtres (suite)*

*Savoirs professionnels et formation à l'enseignement*

*par Maurice Tardif en collaboration avec Clermont Gauthier, Diane Gérin-Lajoie, Yves Lenoir, Claude Lessard, Daniel Martin, Donatille Mujawamariya et Joséphine Mukamurera*

(Les questions de recherche sous forme de recommandations.)

1. De poursuivre le projet Conditions des enseignants (CDE), afin de constituer une base de données (statistiques et documentaires) d'envergure pancanadienne sur la profession enseignante, qui fournirait à l'ensemble des chercheuses et chercheurs au Canada, ainsi qu'aux agentes et agents gouvernementaux et scolaires des informations variées et précises sur les enseignantes et enseignants de toutes les provinces et des territoires, sur leur travail et pratiques pédagogiques, ainsi que sur les environnements scolaires dans lesquels œuvrent et se forment les corps enseignants au Canada.
2. D'entreprendre des études longitudinales pancanadiennes sur l'évolution actuelle de la profession enseignante et de la formation des enseignantes et enseignants en lien avec les autres recommandations de recherche que nous allons proposer dans la suite du rapport.
3. De rassembler, d'organiser et de rendre aisément accessible à l'ensemble des acteurs éducatifs au Canada (chercheurs, enseignants, étudiants, autorités scolaires et gouvernementales, etc.) les principaux résultats de recherche sur l'enseignement et la formation à l'enseignement, afin de les intégrer aux pratiques, aux programmes et aux politiques de formation.
4. De mener des initiatives de recherche dans les provinces et territoires où des ordres professionnels des enseignantes et enseignants ont été institués ou sont en voie de l'être, afin d'évaluer l'impact de ce changement majeur sur la formation des enseignantes et enseignants et l'enseignement.
5. D'instituer, à différents endroits du Canada, des observatoires permanents d'étude des changements en cours dans l'enseignement et la formation à l'enseignement. Des universitaires, des enseignantes et enseignants, des responsables éducatifs et gouvernementaux, des représentants de groupes d'intérêt et du public en seraient membres; ils devraient se coordonner et créer conjointement des instruments d'analyse et d'évaluation des changements.
6. De promouvoir des initiatives de recherche sur le renouvellement de l'effectif de la profession enseignante au Canada et sur les moyens à mettre en œuvre pour favoriser le recrutement et l'insertion des nouveaux enseignants et enseignantes.
7. Compte tenu que ce modèle de formation professionnelle est en gestation, compte tenu qu'il donne lieu à une large diversité de pratiques, d'initiatives et de dispositifs, compte tenu qu'il rencontre des obstacles importants au sein même des universités et des milieux scolaires, de mettre en place des initiatives de recherche pancanadiennes portant spécifiquement sur les programmes de formation à l'enseignement, afin de les connaître dans l'ensemble de leurs composantes (modèles, principes, acteurs, pratiques, dispositifs, ressources, etc.), mais aussi de dégager les pratiques innovantes qui ont un effet positif sur l'amélioration de la qualité dans la préparation à l'enseignement.
8. De procéder à la synthèse des recherches sur les savoirs pédagogiques (portant sur la gestion des classes et l'enseignement des contenus), afin de dégager des résultats convergents qui pourraient aider non seulement à comprendre la

- pratique enseignante mais aussi à la transformer dans le cadre de la formation pour la rendre encore plus efficace. Ces résultats devraient être intégrés dans les programmes de formation à l'enseignement.
9. En substance, face à la conception disciplinaire qui prédomine dans la formation à l'enseignement et qui conduit à des approches peu enclines à favoriser l'intégration des différents savoirs professionnels requis, face à la nécessité d'approches de formation plus englobantes et intégratives, il importerait de se pencher sur la formation des formateurs universitaires et des formateurs en milieu de pratique, sous l'angle de l'interdisciplinarité, de manière à développer une congruence étroite entre les pratiques de formation à l'enseignement et les pratiques attendues de la part des futurs enseignants et enseignantes.
  10. D'encourager des initiatives de recherche portant sur les façons dont les programmes de formation des maîtres, partout à travers le Canada, négocient avec les croyances antérieures des étudiantes et étudiants. Bref, en tiennent-ils compte? Si oui, de quelles manières, à l'aide de quels dispositifs et pratiques de formation?
  11. D'entreprendre des études comparées sur les dispositifs et les pratiques de formation de courte durée (par ex. : les cours d'un semestre) et de longue durée (par ex. : des stages annuels), afin d'évaluer leurs impacts respectifs sur les étudiantes et étudiants, leurs croyances, et surtout sur la permanence des acquis que les programmes sont censés leur offrir.
  12. D'entamer des initiatives de recherche sur les pratiques d'enseignement et de formation à l'enseignement orientées vers la prise en charge efficace de la différenciation des élèves et leur réussite scolaire : élèves en difficulté, élèves provenant des minorités, élèves d'autres cultures et d'autres ethnies, etc. Ces initiatives pourraient s'inspirer de programmes semblables actuellement en implantation dans d'autres pays.
  13. D'examiner la situation de l'enseignement en milieu minoritaire au Canada en faisant, dans un premier temps, un bilan de ce qui se fait à l'échelle du pays dans les provinces et territoires, où les francophones sont minoritaires. Cet examen devrait se faire à partir des contextes régionaux, car les conditions de travail ne sont pas les mêmes partout et les recherches entreprises à ce jour ont surtout porté sur les particularités régionales. Ce bilan devrait servir de fondement pour une étude pancanadienne sur les besoins en formation du personnel enseignant œuvrant dans les écoles minoritaires de langue française.
  14. De développer des initiatives de recherche qui viseraient à déterminer dans quelle mesure la formation actuelle à l'enseignement est adaptée au pluralisme culturel.
  15. D'entreprendre, principalement dans les grands centres urbains, des recherches sur les politiques de sélection des futurs enseignants et enseignantes, afin de voir comment elles peuvent être adaptées à la nécessité de recruter davantage d'étudiantes et étudiants provenant de toutes les cultures et ethnies.
  16. Finalement, d'examiner l'état actuel de la formation continue au sein de la profession enseignante au Canada, afin de promouvoir de nouvelles pratiques d'apprentissage continu susceptibles de répondre aux besoins des nouvelles générations d'enseignantes et enseignants. Une attention particulière devrait être portée aux instances œuvrant en partenariat (écoles de stages, écoles de recherche, etc.), où les enseignantes et enseignants, avec d'autres acteurs éducatifs, seraient coresponsables de leur formation.

### Séance 3 : Technologie

*La technologie implique l'apprentissage et le perfectionnement du personnel enseignant en plus des ressources financières et de la formation en enseignement par Anne L. Jefferson et Susan D. Edwards*

1. Quel aspect de la capacité de raisonnement enseigne-t-on quand on a recours à la technologie en salle de classe?
2. Quels programmes de perfectionnement professionnel ont mis en place les conseils scolaires pour leur personnel enseignant? Dans quelle mesure celui-ci prend-il avantage de ces programmes?
3. Qu'en coûte-t-il à une école, un conseil scolaire et un ministère de l'Éducation pour se prévaloir du matériel technologique servant à l'enseignement et le maintenir à niveau?
4. Qu'en coûte-t-il pour établir un partenariat tripartite entre un conseil scolaire, le secteur privé et un ministère de l'Éducation afin d'assurer que les programmes de formation en enseignement offrent au futur personnel scolaire les notions voulues en matière de technologie?
5. Quelles mesures peuvent prendre les ministères de l'Éducation, de concert avec les conseils scolaires, pour subventionner un accès équitable à la technologie?

*Options de recherche au Canada : la nouvelle technologie de l'information et l'apprentissage par Margaret Haughey*

1. Comment peut-on planifier une infrastructure assez stable pour faciliter les développements dans le domaine de l'enseignement reposant sur la nouvelle technologie de l'information?
2. Quelles sont la rentabilité et la viabilité des programmes d'études faisant appel aux nouvelles technologies d'apprentissage?
3. Dans quelle mesure les partenariats avec des organismes des secteurs privé ou public ont-ils permis d'offrir d'intéressantes possibilités d'apprentissage avec support technologique?
4. Quelles sont les stratégies et les méthodes d'enseignement ayant fait leur marque pour ce qui est de tirer avantage du potentiel des nouvelles technologies d'apprentissage?
5. Quel est le rendement des personnes ayant entrepris des études en direct?
6. Quelles sont les mesures mises de l'avant pour préparer le personnel enseignant actuel et futur à travailler avec la nouvelle technologie?
7. Comment peut-on planifier le développement des ressources didactiques multimédia en direct?

## Séance 4 : Civisme et cohésion sociale et Diversité et équité

- *Civisme et cohésion sociale*

*L'apprentissage de la démocratie dans une société pluraliste : établir une base de recherche pour l'éducation civique au Canada*

par A.M. Sears, G.M. Clarke et A.S. Hughes

1. Quelles sont les connaissances particulières, les compétences en participation et les dispositions à la vie démocratique que devraient acquérir les enfants pendant qu'ils fréquentent l'école publique?
2. Quel est le niveau de rendement des élèves quant aux trois principaux éléments du civisme?
3. Quelles méthodes générales employer pour surveiller les progrès de l'éducation civique aux échelles pancanadienne et provinciale?
4. Quelles devraient être les caractéristiques générales d'un programme d'éducation civique qui tiendrait compte de notre niveau actuel de connaissances sur l'apprentissage de l'enfant et la façon de le favoriser par l'instruction, en particulier par l'apprentissage localisé et la pédagogie constructiviste? (Il s'agit d'établir les spécifications pour la conception de tout travail d'élaboration de programmes d'études dans le domaine de l'éducation civique.)
5. Les personnes diplômées de facultés des sciences de l'éducation au Canada possèdent-ils le savoir-faire nécessaire pour offrir efficacement le programme d'études en éducation civique?

- *Diversité et équité*

*Programme pancanadien de recherche visant la multiplication des écoles inclusives au Canada : Dossier de recherche sur la diversité et l'équité*

par David Corson

1. Quel genre de programme pancanadien de recherche permettrait d'identifier et de décrire les diverses approches ayant fait leur preuve dans le domaine de l'administration autochtone en éducation, desquelles pourraient s'inspirer d'autres collectivités des premières nations?
2. Quel genre de programme pancanadien de recherche aiderait les ministères à atténuer les problèmes d'intégration auxquels se heurtent à l'heure actuelle les enfants d'origine culturelle différente dans les systèmes d'éducation?
3. Un programme pancanadien de recherche pourrait-il aider à réduire l'écart observé dans l'accès à la littératie académique au sein des divers groupes sociaux, culturels et régionaux?
4. Des recherches sur l'instauration des politiques pourraient-elles aider à l'élaboration, à l'examen et à la rationalisation de politiques éducationnelles plus équitables à l'échelle pancanadienne?

*Marginalisation, décolonisation et voix : les perspectives de l'éducation des Autochtones au Canada*

par Terry Wotherspoon et Bernard Schissel

1. Quels genres d'indicateurs éducationnels sont requis pour comprendre parfaitement l'incidence combinée des caractéristiques sociales et scolaires et celles des méthodes et des résultats de la réussite scolaire? Comment combiner d'autres mesures de l'expérience scolaire (comme la sécurité affective, la satisfaction scolaire et l'acquisition de connaissances élémentaires) aux indicateurs traditionnels pour créer une mesure holistique (et une compréhension des raisons) de la réussite scolaire?
2. Comment les ministères et les instances scolaires de tous les paliers, y compris les Premières Nations, peuvent-ils mieux coordonner leurs efforts pour recueillir et échanger des données sur les principaux indicateurs éducationnels, de l'information sur les nouvelles initiatives et le nouveau matériel, ainsi que sur d'autres questions d'intérêt commun?
3. Dans quelle mesure peut-on intégrer les modifications requises pour faire une place aux élèves et collectivités autochtones dans les systèmes d'éducation provinciaux et territoriaux et les programmes de formation des adultes?
4. Dans quelle mesure la mise en place de réseaux scolaires ou d'écoles d'enseignement non traditionnel est-elle essentielle à la réussite des élèves autochtones, et dans quelle mesure doit-elle être appuyée et financée publiquement? Quelles formes d'apprentissage et de coopération mutuelles entre les systèmes ont été mises à l'essai et en œuvre, et avec quelles conséquences?
5. Quels types de relation doivent établir les établissements d'enseignement avec d'autres organismes publics, privés et communautaires pour favoriser la réussite scolaire des Autochtones? L'instruction peut-elle allier les mandats de la justice, du bien-être social, de la santé et des systèmes d'éducation pour favoriser une éducation holistique adaptée aux élèves autochtones et non autochtones? Quels types de facteurs favorisent ces arrangements ou y nuisent?
6. Dans quelle mesure les innovations qui contribuent à l'éducation holistique dans des écoles autochtones et d'enseignement non traditionnel s'appliquent-elles à l'éducation des élèves non autochtones et des apprenants adultes?

## Séance 5 : Programmes relatif aux besoins spéciaux

### *Marche lente vers l'inclusion : le dilemme de l'excellence et de l'équité dans nos écoles*

par Judy L. Lupart

1. Que veut dire le terme éducation inclusive pour la majorité des enseignantes et enseignants?
2. Comment promouvoir une compréhension et une pratique rationnelles et adéquates de l'éducation inclusive au Canada?
3. Quels changements doivent opérer les écoles, les universités, les gouvernements et les groupes de revendication pour s'engager à l'unisson envers l'inclusion?
4. Y a-t-il eu des développements intéressants dans le domaine de la collaboration ou du travail d'équipe entre le personnel enseignant des classes ordinaires et adaptées qui pourraient favoriser l'harmonisation des expertises et des pratiques?
5. Comment pouvons-nous évaluer avec précision les forces et les faiblesses des mesures novatrices mises de l'avant pour promouvoir l'inclusion?

### *L'intégration scolaire des élèves ayant une incapacité dans les provinces et territoires du Canada*

par Robert Doré, Serge Wagner, Jean-Pierre Brunet et Nathalie Bélanger

1. Définitions opérationnelles et indicateurs communs
 

Il nous semble prioritaire d'ouvrir un chantier portant sur les définitions des ÉAI (élèves ayant une incapacité) et sur les indicateurs statistiques permettant de diagnostiquer la situation dans l'ensemble du Canada. Il y aurait lieu, par exemple, d'examiner les indicateurs de Statistiques Canada et ceux des provinces et territoires en les comparant à ceux des États-Unis et à ceux de l'OCDE.
2. Études comparatives des politiques et de l'impact de la jurisprudence
 

Au total, les études des politiques d'intégration des provinces et des territoires nous semblent encore limitées (ou encore obsolètes eu égard à l'évolution de ces politiques). Aussi, des études comparatives détaillées (en fonction, par exemple, des incapacités identifiées), et en lien avec les statistiques de fréquentation des différents services et des résultats, seraient fort utiles. En outre, il ne nous semble pas que l'impact des décisions des tribunaux ait fait l'objet de recherches détaillées.

Des recherches pourraient produire des documents de «bonnes politiques» (analogues aux publications de good practices).
3. Mesure des résultats de l'inclusion surtout au secondaire
 

Peu de recherches ont été réalisées au secondaire qui présente des défis très particuliers (Schumaker et Deshler, 1988).

Il est impératif d'étudier davantage les bénéfices que les élèves peuvent retirer d'une intégration en classe ordinaire au secondaire en prenant en considération les défis posés et en la considérant du point de vue de la rentabilité ou des bénéfices pour l'élève et du point de vue de la faisabilité, c'est-à-dire de la capacité à créer dans l'école secondaire des conditions de réussite requises.



## 4. Les facteurs de réussite de l'intégration

L'intégration en classe ordinaire d'ÉAI peut favoriser le développement social si les ÉAI intégrés interagissent fréquemment et de manière positive avec leurs compagnons de classe ou, en d'autres termes, si les ÉAI sont intégrés socialement au groupe de leurs pairs (Guralnick, 1982; Guralnick et Neville, 1997). Or ce n'est pas toujours le cas. La qualité de l'intégration sociale diffère de manière importante d'un élève à l'autre, certains étant bien intégrés socialement, alors que d'autres rencontrent des difficultés (Siperstein et Leffert, 1997). Malheureusement, la compréhension de cette disparité est limitée et nous ne disposons pas de stratégies d'intervention efficaces pour améliorer la qualité de l'intégration sociale.

Il s'agirait d'évaluer l'impact de trois facteurs sur la qualité de l'intégration sociale d'ÉAI en classe ordinaire : le degré de compétence sociale de l'ÉAI, son degré d'incapacité ainsi que les actions posées par l'enseignant pour favoriser l'intégration. L'on peut avancer l'hypothèse que l'influence des degrés de compétences sociales et d'incapacité sur la qualité de l'intégration sociale des jeunes en cause variera en fonction des actions de l'enseignant. Si cette hypothèse s'avère exacte, elle pourrait avoir un impact important sur les stratégies d'intégration des ÉAI en classe ordinaire.

## 5. Autres questions

Enfin, nous énumérons quelques questions qui appelleraient des enquêtes sur le terrain.

- a) Comment se réalise la transition entre un système comportant des écoles spéciales et des classes spéciales dans des écoles ordinaires à un système qui favorise l'intégration en classe ordinaire? Quel en est l'impact sur le développement des élèves qui présentent des besoins spéciaux?
- b) Comment résoudre le paradoxe qui consiste, d'une part, à instaurer des programmes d'études provinciaux uniformes mais qui, d'autre part, pour faire face à la diversité des élèves, doit favoriser une approche singulière pour chacun d'entre eux?
- c) Comment les élèves, dans les différents systèmes scolaires, sont-ils signalés et identifiés comme ayant des besoins éducatifs particuliers (le problème de l'opérationnalisation des clientèles)?
- d) Quels types de partenariat entre l'école, la famille et la collectivité favorisent la réussite de l'intégration?
- e) Comment favoriser l'intégration des élèves qui présentent des besoins particuliers dans un contexte de compressions budgétaires?

