28 juillet 2026

Rapport d’étape du comité d’examen externe indépendant du système d’éducation du Yukon avec annexes

Table des matières

1. Mise en contexte
2. Constatations par domaine prioritaire : thèmes abordés à ce jour
    - Normes et culture
    - Relations et communication
    - Structures
    - Reddition de comptes
3. Recommandations de mesures à prendre sans délai
4. Priorités à venir
5. Risques
6. Résumé
7. Annexes
8. Bibliographie

1. Mise en contexte

Nom du projet

Examen externe indépendant du système d'éducation du Yukon – Ministère de l'Éducation

Période couverte par le rapport
17 mars au 30 juin 2026

Préparé par

Lorraine Taillefer (liaison)
Gillian Staveley
Greg Storey
Judith Arnold

Résumé

Le comité d'examen externe indépendant du système d'éducation du Yukon (le comité) a entrepris ses travaux tout de suite après l'annonce de l'examen devant l'Assemblée législative, le 17 mars 2026. Ces travaux visent à évaluer le travail du ministère de l'Éducation, à suggérer des améliorations pour aider les apprenantes et les apprenants à obtenir de meilleurs résultats et à formuler des recommandations concrètes pour orienter les prochaines étapes. Le comité a immédiatement conçu un processus fondé sur la recherche pour mobiliser le personnel du Ministère, le personnel scolaire, les parents, des conseils scolaires, les commissions scolaires, les Premières Nations, ainsi que des partenaires et d'autres parties prenantes de ces travaux. Le présent rapport d'étape informe le ministre de l'Éducation des conclusions du comité tirées jusqu'à maintenant et de ses premières recommandations en vue d'une action immédiate et à long terme. Le rapport décrit en outre la manière dont le comité étudiera en détail ces conclusions et recommandations et en vérifiera la validité lors de la prochaine phase de l'examen.

Le comité a entrepris ses travaux auprès des participantes et des participants le 10 avril 2026 et a tenu plus de 55 séances avec des personnes et des groupes, d'abord auprès de membres du personnel du ministère de l'Éducation et du personnel enseignant du Yukon, puis en incluant les conseils scolaires, les commissions scolaires et les groupes partenaires.

Les séances étaient structurées autour de quatre domaines prioritaires : les normes et la culture; les relations et la communication; les structures; et la reddition de comptes. Les participantes et les participants ont fait part de leurs points de vue sur les forces, les défis et les possibilités pour l'avenir de chaque domaine.

Les domaines prioritaires sont inspirés d'un cadre stratégique de 2004 élaboré par Bruce S. Cooper, Lance D. Fusarelli et E. Vance Randall pour évaluer l'efficacité des politiques en matière d'éducation. Le comité a adapté ce cadre afin d'examiner les questions centrales de l'examen : pourquoi le Ministère n'est-il pas parvenu, après 50 ans de recommandations tirées de divers rapports et documents, à apporter les changements durables requis pour améliorer les résultats de l'ensemble des apprenantes et des apprenants du Yukon? Quelles mesures

pourraient être envisagées pour remédier à cette situation? L'annexe A présente le cadre, la manière dont le comité d'examen l'a utilisé pour analyser ces questions centrales et la manière dont cette analyse a façonné les séances de la phase 1.

Lors de ces séances, les participantes et les participants ont fait état de la passion et du haut niveau de compétence qui caractérisent le ministère de l'Éducation. Il a également été fait mention de l'abondance des ressources mises à la disposition des écoles et du système d'éducation. À mesure que les séances progressaient, les participantes et les participants ont manifesté une disposition de plus en plus marquée à la réflexion, à l'ouverture d'esprit et à l'espoir quant à l'avenir. Le comité tient à reconnaître le travail acharné accompli chaque jour, même si le rapport d'étape porte sur les difficultés auxquelles le Ministère fait face et sur les occasions qui s'offrent à lui.

Des préoccupations importantes dans chacun de ces domaines ont émergé lors des séances, ce qui a amené le comité à valider l'opinion du gouvernement selon laquelle le ministère de l'Éducation doit faire l'objet d'une refonte en profondeur. Les domaines prioritaires doivent faire l'objet d'une étude plus approfondie pendant la phase 2, avant que le comité ne soit en mesure de formuler des recommandations plus détaillées. Des questions plus approfondies seront posées aux participantes et participants. Certains domaines, détaillés dans les premières recommandations, requièrent toutefois une attention immédiate.

2. Constatations par domaine prioritaire : thèmes abordés à ce jour

Les constatations suivantes résument ce qu'a entendu le comité d'examen lors des séances de mobilisation de la phase 1. Elles sont classées en fonction des quatre domaines prioritaires abordés lors de chaque séance, conformément au cadre décrit à l'annexe A. Chaque section commence par la question centrale qui a guidé la discussion des participantes et des participants pour chaque domaine.

Normes et culture

Question centrale

Dans quelle mesure le ministère de l'Éducation favorise-t-il le partage des responsabilités, s'attaque-t-il efficacement aux conflits, à la discrimination ou à la complaisance et fait-il progresser l'équité afin d'améliorer les résultats pour l'ensemble des apprenantes et des apprenants?

Constatations

Des normes et une culture positives dans le système d'éducation constituent le socle sur lequel repose le travail d'amélioration des résultats pour l'ensemble des élèves. Elles favorisent la responsabilité collective, la sécurité psychologique, un dialogue constructif et le bien-être du personnel et des élèves.

Le comité a constaté, à l'échelle du Ministère, que les normes et la culture ne reflètent pas une responsabilité collective importante à l'égard de l'amélioration de la réussite des élèves et que des lacunes sont omniprésentes.

La présence d'une certaine complaisance figure parmi les principales préoccupations. Des conflits ont été relevés au sein du personnel du Ministère, de même qu'avec des écoles et des commissions scolaires. Les participantes et les participants ont décrit une dynamique « nous contre eux » dans le cadre de laquelle les comportements inappropriés sont laissés sans suite, la faute est rejetée sur autrui lors d'interactions difficiles et la peur des représailles dissuade les personnes à soulever leurs préoccupations. Le comité a recueilli peu de données probantes sur la manière dont les gens travaillent ensemble afin de créer une culture centrée sur les apprenantes et les apprenants et leurs besoins. Le personnel du Ministère, des commissions scolaires, des conseils scolaires, des écoles et d'autres personnes ont indiqué que le manque de respect mutuel nuisait à leur capacité de travailler ensemble pour les apprenantes et les apprenants et contribue à l'épuisement professionnel, à la méfiance, à un fort taux de roulement et à la création de milieux de travail où les gens ne se sentent ni en sécurité ni soutenus lorsqu'il s'agit de soulever des préoccupations.

Au sein du Ministère, le mot « cloisonnement » et ses variantes, mentionnés par le personnel du Ministère et d'autres personnes, témoignent d'une culture où les directions travaillent en vase clos, de façon indépendante et souvent concurrentielle, sans vision commune, compréhension mutuelle ni processus collectif de résolution des problèmes pour aider les apprenantes et les apprenants. Le manque de communication entre les directions au sein du Ministère entraîne de la confusion dans les écoles.

Certains ont également mentionné que les impératifs politiques prennent le dessus sur le travail nécessaire pour soutenir les élèves et les écoles. Le personnel a le sentiment que les priorités du Ministère sont dictées par la réactivité politique plutôt que par la responsabilité de se concentrer sur la réussite des élèves. Le personnel enseignant signale un sentiment croissant d'isolement et un manque de soutien, parallèlement à l'accroissement de la complexité des situations en classe.

Le modèle d'inclusion en vigueur fait l'objet de préoccupations notables en ce qu'il ne permet pas de répondre aux besoins des élèves, particulièrement ceux qui se trouvent en situation de vulnérabilité ou qui présentent des besoins complexes. Diverses personnes ont soulevé des préoccupations relatives à la sécurité. L'intervention précoce est un autre facteur important pour l'amélioration de la réussite à long terme des apprenantes et des apprenants. Il faut renforcer considérablement le soutien offert de la maternelle à la 3e année. Il faut également créer un plan stratégique pour mettre en œuvre et surveiller les programmes de ressources partagées, ainsi qu'un modèle thérapeutique. Consultez l'annexe B pour obtenir plus de détails sur l'inclusion.

Le comité a pris acte de l'existence de problèmes de discrimination notables au Yukon. Cet aspect fera l'objet d'un examen approfondi dans le cadre de la phase 2.

Dans l'ensemble, le comité a constaté un fort désir de mettre en place une culture plus respectueuse, transparente, collaborative et axée sur les élèves. Pour y arriver, il faut que tout le monde travaille ensemble à élaborer et à mettre en œuvre une vision, une mission, des valeurs et des priorités axées sur les élèves, y compris des normes de conduite respectueuse. Il y a lieu de réaliser un virage délibéré afin que toutes les composantes du système forment une équipe fondée sur des relations respectueuses et axée sur les services et le soutien aux apprenantes et aux apprenants.

Relations et communication

Question centrale

Dans quelle mesure les relations au sein du ministère de l'Éducation et avec les écoles, les parents, les partenaires et les parties prenantes sont-elles positives et axées sur l'amélioration de la réussite de chaque apprenante ou apprenant?

Constatations

Le comité a eu du mal à trouver un lien, dans les relations entre le ministère de l'Éducation et les écoles, les parents, les partenaires, les parties prenantes et les gouvernements des Premières Nations, qui soit axé sur l'amélioration de la réussite des élèves.

Le comité a été informé d'un manque de communication entre le Ministère et les partenaires, les organismes externes et les commissions et conseils scolaires. Les gens ne se sentent pas écoutés, n'obtiennent pas de réponses et se sentent frustrés. Les participantes et participants ont indiqué au comité que des relations sont rompues et que la communication est limitée. Des perceptions de favoritisme, d'incohérences et d'iniquités se manifestent à tous les niveaux. Des cas d'ingérence politique ont été mentionnés au cours des séances. Consultez l'annexe C pour obtenir plus de détails.

En ce qui concerne la prise de décisions, le comité a relevé que bon nombre de décisions sont prises sans la participation des commissions scolaires, des conseils scolaires, du personnel scolaire et des Premières Nations. On juge que cette exclusion est délibérée et qu'elle a été instaurée dans le but de limiter le dialogue et les discussions entourant les enjeux d'importance. Les participantes et les participants ont souligné la disparition de comités consultatifs. De tels agissements de la part du Ministère minent la confiance, entravent la mise en commun des responsabilités et empêchent la mobilisation du soutien nécessaire à la mise en œuvre des changements qui s'imposent pour améliorer les résultats pour l'ensemble des apprenantes et des apprenants.

La culture actuelle pousse des écoles à éviter toute communication avec le Ministère, et des écoles signalent que les consultants et les spécialistes du Ministère viennent rarement dans leur établissement et que, même si des suggestions de programmes sont formulées, les suivis sont limités. Les participantes et les participants ont fait état d'une partialité dans les processus de prise de décisions du Ministère et ont indiqué que les décisions ne sont pas toujours fondées sur des faits ou des recherches. Il en résulte malheureusement que les écoles ne reçoivent pas toutes le même niveau de services et de soutien de la part du Ministère, ce qui crée des iniquités dans l'ensemble du système et mine la confiance.

Cette rupture touche aussi les relations avec les écoles et les commissions scolaires. Il arrive fréquemment que les réponses à des questions importantes tardent à venir, et, lorsqu'elles arrivent, les situations problématiques ne sont ni clarifiées ni résolues, ce qui accroît le stress et la méfiance.
Les participantes et les participants ont décrit deux rythmes bien différents : celui du Ministère,

caractérisé par une réactivité lente lorsqu'il s'agit de fournir des conseils ou de proposer des mesures appropriées, et celui des écoles, beaucoup plus soutenu et nécessitant souvent une intervention ou des conseils sans délai. Il arrive fréquemment que le personnel des écoles ignore à qui s'adresser au Ministère pour traiter un problème donné, et, lorsqu'une personne-ressource est jointe, il n'est pas garanti que celle-ci dispose des pouvoirs nécessaires pour régler le problème. Il peut en résulter de longues périodes d'attente pour obtenir des réponses, des échéances non respectées et des décisions prises en vase clos.

Les écoles établissent leur propre culture en l'absence quasi totale de surveillance, de soutien ou de suivi de la part du Ministère, et nombreuses sont celles qui s'isolent délibérément pour éviter toute interaction avec le Ministère. L'insuffisance des relations et la persistance des problèmes de communication ne contribuent pas à l'instauration d'une approche axée sur la réussite des élèves.

Le nombre considérable de demandes provenant du Ministère nuit à la capacité des directions d'écoles d'exercer le rôle de leaders pédagogiques dans la mesure qu'elles le voudraient. En effet, les directions d'écoles consacrent souvent leur temps à des tâches administratives imposées par le Ministère, au détriment de leur présence auprès du personnel et des élèves. Tous ces problèmes doivent être résolus pour que les relations se reconstruisent et que la transparence et l'équité deviennent la norme dans l'ensemble du système.

Il ressort également des entretiens menés auprès d'enseignantes et d'enseignants en milieu scolaire que le terme « consultation », utilisé par divers membres du personnel du Ministère, désigne la transmission d'informations ou d'attentes. Tout le personnel du milieu de l'éducation doit comprendre que l'emploi du mot « consultation », qui revêt une signification particulière au Yukon, peut sous-entendre « consultation publique » et que l'utilisation du terme sans son qualificatif pour désigner des processus de mobilisation est donc inexacte et doit être corrigée.

Structures

Question centrale

Dans quelle mesure les structures organisationnelles actuelles (rôles, hiérarchie) et de fonctionnement (processus, prestation de services, soutien) du ministère de l'Éducation sont-elles utiles aux élèves des écoles, aux communautés scolaires, aux partenaires et aux parties prenantes?

Constatations

À l'heure actuelle, le Ministère est organisé en cinq directions, chacune dirigée par un sous-ministre ou un sous-ministre adjoint, avec des sous-directions dirigées par un directeur ou un surintendant. Le Ministère fournit aussi des services à deux commissions scolaires, soit la First Nation School Board et la Commission scolaire francophone du Yukon. La structure organisationnelle n'est pas claire, et l'organigramme de 30 pages remis au comité est source de confusion. Les directions d'écoles, le personnel scolaire et le public ne savent pas qui appeler pour obtenir de l'aide pour régler un problème précis. Cette situation est aggravée par un manque de clarté concernant les rôles et les responsabilités exacts de chaque direction et sous-direction. Les réorganisations fréquentes au sein du Ministère ajoutent à la confusion lorsqu'on tente de résoudre un problème ou d'obtenir de l'aide, et les processus de travail découlant de la complexité de la bureaucratie actuelle restent difficiles à comprendre.

Les écoles et les groupes administratifs ont indiqué au comité qu'ils ne comprennent pas pourquoi les effectifs du Ministère semblent augmenter alors que le nombre d'écoles placées sous son autorité directe diminue. Il est possible que le nombre de postes de direction contribue aux problèmes d'ordre organisationnel et relationnel.

Par ailleurs, sur le plan du fonctionnement, les écoles relevant de l'autorité du Ministère ne disposent pas, à l'heure actuelle, des effectifs, des budgets et des pouvoirs décisionnels dont elles auraient besoin pour soutenir leur personnel et réaliser un travail comparable à celui des deux commissions scolaires. Cette réalité engendre des iniquités dans tous les secteurs de service. L'autorité des surintendants et de la sous-ministre adjointe de la Direction des écoles publiques semble s'être amenuisée au fil des ans, si bien que ce pont essentiel avec les écoles s'est fragilisé et qu'il est de plus en plus difficile de pourvoir ces postes. Le roulement de personnel à ces postes de direction est constant.

En ce qui concerne les besoins des élèves, les écoles font état d'un manque de personnel et d'espace attribuable à l'absence de projections fiables sur le nombre d'élèves. On note également un manque de transparence et de clarté en ce qui concerne les niveaux de service. Le personnel du Ministère signale l'absence d'une planification stratégique rigoureuse, et les données disponibles ne semblent pas suffisamment fiables pour étayer la prise de décisions. La communication des données recueillies par le Ministère aux écoles ne s'effectue pas de manière uniforme.

Les programmes innovants sont créés isolément par des directions d'écoles plutôt que dans le

cadre d’un plan stratégique d’ensemble. Il est également possible que les programmes soient établis en fonction de considérations politiques plutôt que sur la base de données et d’informations. Les directions d’école ont fait remarquer que les tâches imposées ne sont souvent pas directement liées à l’amélioration des résultats pour les apprenantes et les apprenants.

L’organisation et les structures de fonctionnement en place ne servent pas les intérêts des élèves. Le Ministère exerce à la fois des fonctions ministérielles et des fonctions habituellement dévolues aux autorités scolaires. Ces fonctions, imbriquées dans sa structure organisationnelle, ne sont ni bien comprises, ni clairement différenciées, ni correctement exercées. La confusion des rôles est généralisée et accentue le manque d’orientations au Ministère. Cette situation doit être corrigée. Les fonctions ministérielles et les fonctions d’autorité scolaire doivent être dissociées et clairement définies afin que chacun des deux volets puisse assumer pleinement les responsabilités qui lui incombent pour favoriser la réussite de tous les élèves. Consultez l’annexe D pour obtenir plus de renseignements sur le double rôle du ministère de l’Éducation.

Reddition de comptes

Question centrale

Dans quelle mesure le ministère de l'Éducation utilise-t-il des processus cohérents et fondés sur des données avec les écoles, les sites scolaires et les commissions scolaires pour surveiller les progrès des élèves, examiner la réussite et mettre en œuvre des stratégies efficaces pour combler les lacunes et améliorer constamment les résultats scolaires?

Constatations

Un système scolaire imputable est un système qui assume activement la responsabilité de l'apprentissage de l'ensemble des élèves. Le travail visant à répondre aux besoins de chaque élève exige honnêteté, transparence, collaboration et efforts soutenus, depuis le Ministère jusqu'aux autorités scolaires, aux écoles et à chaque titulaire de classe. Les systèmes efficaces utilisent des données et des informations pour établir les objectifs pédagogiques et d'apprentissage, prendre des décisions en matière de ressources et de soutien, et renforcer la capacité du personnel à favoriser la réussite de l'ensemble des élèves.

Le comité n'est pas parvenu à comprendre comment les données sont recueillies et analysées au Ministère afin de produire de l'information qui mène à l'action dans les écoles et au sein du Ministère pour améliorer les résultats des élèves. On dit souvent que le Yukon est riche en données, mais pauvre en information. Or, des questions entourant la validité, la crédibilité et l'utilité des ensembles de données actuels ont été soulevées et devront faire l'objet d'un examen plus approfondi.

Le comité a trouvé peu de preuves de suivi des progrès des élèves ou de mise en œuvre de stratégies dont l'efficacité serait mesurée pour combler les lacunes bien connues en matière de rendement scolaire. Il est aussi ressorti clairement des séances que le soutien dont le personnel enseignant, les membres des directions d'écoles et les autres membres du personnel auraient besoin pour mettre en place des initiatives, des ressources ou des programmes novateurs n'est ni constant ni efficace. Des participantes et participants, tant au sein du Ministère qu'en externe, ont relevé qu'il y a trop de choses en cours pour qu'elles puissent être faites correctement.

Des systèmes de reddition de comptes efficaces permettraient de travailler de manière que tous les groupes d'élèves, dont les populations mal desservies, comme les élèves des régions rurales et les élèves des Premières Nations au Yukon, obtiennent de meilleurs résultats. Or, dans bien des cas, les progrès pourtant nécessaires ne se concrétisent pas. Par ailleurs, rien n'indique clairement que les ressources sont acheminées aux écoles qui en ont besoin, ce qui pose des questions quant à l'équité dans la prestation des services et du soutien. Les participantes et participants ont également soulevé des questions d'équité concernant la transparence du financement des commissions scolaires et des deux autorités, ainsi que la répartition des aides-enseignants.

La notion d'autonomie des établissements scolaires dans le contexte de la reddition de comptes

nécessite une analyse plus poussée. Cette approche est perçue comme un transfert des responsabilités du Ministère vers les écoles, ce qui soulève des préoccupations quant à la charge de travail des directions d'école dans un contexte où les situations vécues en milieu scolaire s'avèrent de plus en plus complexes. Les directions d'école ne disposent généralement pas du temps nécessaire pour assurer l'encadrement, le mentorat et l'évaluation du personnel scolaire ni pour travailler à l'élaboration des plans de croissance des écoles.

Le système scolaire a besoin de personnel d'éducation hautement qualifié. Le recrutement, le soutien et la supervision, dans chaque école, d'un personnel doté d'expertise et tourné vers la croissance doivent constituer une priorité dans la transition vers un système imputable.

Les questions importantes soulevées ci-dessus devront être clarifiées auprès du personnel du Ministère et des écoles dans le cadre de la phase 2 de l'examen. La reddition de comptes est au cœur du travail visant à améliorer la réussite des élèves au Yukon. Sans la mise en place d'un système d'éducation bien structuré et imputable, les lacunes relevées par les rapports du vérificateur général du Canada et dans d'autres rapports perdureront. Consultez l'annexe E pour obtenir plus de détails.

3. Recommandations de mesures à prendre sans délai

Les quatre recommandations qui suivent sont fondées sur les thèmes dégagés au fil des séances tenues à ce jour et l'analyse documentaire du comité sur les difficultés auxquelles le Ministère fait face dans son travail pour améliorer les résultats pour les élèves. Chacune de ces recommandations, y compris l'analyse connexe, fait l'objet d'une description détaillée dans les annexes. Des travaux de recherche et de mobilisation approfondis menés au cours de la phase 2 valideront les recommandations actuelles et futures.

1. Mettre fin à l'ingérence politique

Ces recommandations visent à soutenir le ministre et à assurer la crédibilité et l'équité à tous les échelons de gouvernance. Le comité de travail formule les recommandations suivantes :

- Créer une structure ou un comité d'assurance de la qualité pour assurer le suivi des problèmes opérationnels en éducation et les régler à mesure qu'ils surgissent.
- Entre-temps, communiquer à tous une marche à suivre pour faire part des préoccupations. Ce processus devrait commencer par le signalement des préoccupations au titulaire de classe, puis remonter au niveau de la direction de l'école, puis au niveau du conseil scolaire et de la commission scolaire, au niveau de la surintendance et, enfin, au niveau du sous-ministre adjoint ou du sous-ministre, au besoin.
- À plus long terme, modifier les politiques ou la *Loi sur l'éducation* pour veiller à ce que le ministre de l'Éducation n'intervienne pas dans les décisions de fonctionnement courantes et ne les impose pas.

Si le ministre peut établir des politiques générales ou émettre certaines directives au Ministère, il ne doit pas être en mesure de passer outre les décisions prises au sein des différents échelons de gouvernance du système d'éducation concernant les activités courantes, ni dicter le déroulement de ces activités.

2. Diviser le double rôle du ministère de l'Éducation

Le comité recommande une séparation physique et fonctionnelle des rôles et la création d'une structure qui distingue les fonctions ministérielles des fonctions d'autorité scolaire. Ces deux volets devront avoir des rôles clairement définis, un personnel adéquat et des niveaux de service bien établis.

Il faut élaborer une formule de financement qui assure la transparence, l'équité et la reddition de comptes. Le recours à un financement par enveloppe budgétaire pourrait faciliter cette transition.

3. Renforcer le soutien à l'éducation inclusive

L'inclusion en éducation doit être définie, comprise, soutenue de façon appropriée et encadrée par la loi. Les recommandations du comité pour renforcer le soutien à l'éducation inclusive sont les suivantes :

- Créer une structure semblable à celle du Centre de développement de l'enfant (CDE) et la proposer aux élèves et aux familles jusqu'à la fin de la 3e année.
- Réaliser et entretenir un inventaire des programmes de ressources partagées, des programmes spécialisés et des programmes scolaires, et les utiliser en vue d'orienter un processus de planification stratégique qui établit une approche de prestation de services cohérente et uniforme et des responsabilités bien définies.
- Mettre en place un modèle thérapeutique à l'intention de l'ensemble des élèves et des écoles. Pendant l'élaboration de ce modèle, le Ministère devrait examiner les divers modèles utilisés ailleurs au Canada, y compris le modèle mis au point par la Direction de l'éducation des Premières Nations du Yukon.

4. Instaurer un système de reddition de comptes rigoureux

Le comité de travail formule les recommandations suivantes :

- Élaborer un mécanisme de reddition de comptes rigoureux pour le Yukon, en s'appuyant sur des recherches pertinentes pour guider le travail d'amélioration de la réussite des élèves. Cela doit comprendre un processus pour l'élaboration de nouvelles initiatives grâce à une collaboration entre le personnel du Ministère, le personnel scolaire, les Premières Nations et les partenaires.
- Évaluer la crédibilité et la validité des données utilisées constitue une stratégie importante. Il faut aussi examiner d'autres ensembles de données pour vérifier s'ils pourraient être utiles pour les écoles et le Ministère. Le comité poursuivra ses travaux avec le personnel du Ministère afin de déterminer si les données actuellement recueillies aident les écoles et le Ministère à prendre des décisions éclairées et concrètes. La collecte et l'analyse de données génèrent des renseignements exploitables par les écoles et le Ministère.
- Concevoir un nouveau processus d'intégration, en collaboration avec l'Association des professionnels de l'éducation du Yukon, pour le nouveau personnel scolaire et ministériel, et affiner les processus de recrutement, d'embauche et de supervision.

4. Priorités à venir

Description
1. Poursuivre les séances d'exploration en approchant les leaders des Premières Nations, les conseils scolaires, les écoles et les communautés des milieux ruraux et urbains. 2. Poursuivre les séances d'exploration auprès des écoles, des conseils scolaires, des partenaires, des parties prenantes et des membres du public qui n'ont pas pris part à la phase 1, sur demande et sur invitation. 3. Entreprendre des séances d'approfondissement à partir des questions et des problèmes relevés par le comité dans le cadre de ses travaux, ainsi que des séances thématiques pour chaque domaine prioritaire. Note : Dans certains cas, les séances d'exploration et d'approfondissement pourront être regroupées. 4. Élaborer un outil de sondage en vue de le proposer au public au début du mois de septembre. 5. Poursuivre l'analyse des données recueillies auprès des participantes et participants ou tirées des travaux de recherche, et diffuser les pratiques exemplaires des systèmes d'éducation responsables. 6. Mener à terme les travaux de recherche portant sur les pratiques exemplaires qui permettraient d'encadrer la séparation des responsabilités ministérielles et des responsabilités assimilables à celles des autorités scolaires, et faire connaître ces pratiques exemplaires. 7. Recueillir les commentaires et suggestions concernant la transition éventuelle vers une structure dans laquelle les fonctions ministérielles et les fonctions assimilables à celles d'autorités scolaires seraient séparées. 8. Assurer le suivi des réponses du ministère de l'Éducation aux recommandations du présent rapport d'étape.

5. Risques

Ci-dessous se trouvent les risques recensés par le comité que le Ministère devrait prendre en compte dans l'application des recommandations.

Risque	Répercussions
Changements insuffisants (rythme trop lent ou effets insuffisants)	Il existe du cynisme et du scepticisme à l'égard d'un énième comité ou groupe qui produirait un rapport sans que rien ne change. Au moment d'entreprendre la phase 2 de l'examen, il faut que des éléments probants convaincants prouvent que de véritables changements systémiques sont en voie de réalisation, afin que ceux qui devront prendre des décisions difficiles puissent s'appuyer sur la confiance de la population.
Changement non encadré	Une gestion du changement planifiée stratégiquement, par phases réalisables, sera indispensable pour la suite des travaux. Cela permettra d'éviter toute confusion et de reconnaître la passion et les compétences du personnel concerné par les changements.
Manque de cohérence dans les communications	La communication des constatations et des changements doit être planifiée de façon à garantir l'exactitude, la transparence et l'équité et à susciter l'adhésion de la population.

6. Résumé

La première phase de l'examen externe indépendant du système d'éducation du Yukon a permis de confirmer que le ministère de l'Éducation doit faire l'objet de changements considérables, à l'échelle de l'ensemble du système. Le comité a jusqu'à présent concentré ses travaux sur le personnel du Ministère, le personnel scolaire, les conseils scolaires, les commissions scolaires, les partenaires et les parties prenantes. Les thèmes qui ont émergé au fil de plus de 55 séances se sont révélés constants, graves et étroitement interreliés.

Le comité a constaté que la culture actuelle du Ministère, ses pratiques de communication, sa structure et ses mécanismes de reddition de comptes ne sont pas axés sur l'amélioration des résultats pour l'ensemble des apprenantes et des apprenants. Les participantes et les participants ont décrit un système où le double rôle du Ministère, à la fois ministère et autorité scolaire, génère de la confusion, une responsabilité floue, des iniquités et des incohérences dans la prise de décisions. Il manque une mission commune, des priorités claires et des objectifs mesurables pour orienter le travail du système.

Plusieurs problèmes nécessitent une attention immédiate. Il faut notamment empêcher l'ingérence politique dans la prise de décisions opérationnelles, distinguer les fonctions ministérielles des fonctions assimilables à celles des autorités scolaires, élaborer une formule de financement transparente et équitable, et prendre certaines mesures immédiates en matière d'inclusion.

Le comité reconnaît néanmoins que l'on trouve, dans l'ensemble du système d'éducation, des personnes engagées et qualifiées qui se soucient profondément du bien-être des élèves et dont la contribution sera indispensable au rétablissement de la confiance ainsi qu'à l'amélioration des résultats. Le changement doit donc être concret, réalisé en temps opportun et géré avec soin. Le Ministère ne peut se permettre un changement qui serait soit trop lent ou symbolique, soit trop rapide et insuffisamment communiqué, ce qui risquerait d'entraîner une instabilité supplémentaire ou une perte de capacités importantes au sein du personnel.

La phase suivante de l'examen sera d'une importance cruciale. Le comité poursuivra ses échanges avec les Premières Nations du Yukon, le personnel du Ministère, les conseils scolaires, les commissions scolaires, le personnel scolaire, les partenaires, les familles, les élèves et la population. Le comité a besoin des points de vue de toutes ces parties pour évaluer, approfondir et affiner ses constatations et ses recommandations. Les problèmes soulevés jusqu'à présent sont néanmoins suffisamment graves pour justifier la prise de mesures correctives rapides, et ils confirment que le système d'éducation doit opérer un virage net en faveur de la transparence, de la reddition de comptes, du partage des responsabilités, de l'équité et de la prise de décisions centrée sur les élèves.

Annexe A

Cadre de l’examen

Le comité a déterminé qu’établir un cadre pour l’examen constituait une première étape importante avant de recommander des modifications au Ministère. Ce cadre vise à appuyer un examen holistique qui tient compte non seulement des politiques et des structures, mais aussi de la culture, des relations et de la reddition de comptes qui influencent le fonctionnement du système d’éducation. Il offre une manière cohérente de coordonner la mobilisation du personnel du Ministère, du personnel enseignant, des Premières Nations, des parents, des partenaires, des élèves et du public. Il aide à structurer les échanges portant sur les forces, les difficultés et les échecs du système d’éducation actuel et sur les possibilités et les aspirations pour l’avenir.

Ce cadre s’appuie sur un cadre stratégique élaboré par Cooper et coll. (2004), lequel constitue un modèle conceptuel conçu pour évaluer et analyser l’efficacité des politiques en matière d’éducation en fonction de quatre dimensions interdépendantes :

- La dimension des normes et de la culture examine les valeurs, les croyances et les objectifs moraux qui guident le travail, notamment les responsabilités partagées, la gestion des conflits, la discrimination, le racisme et l’équité.
- La dimension structurelle analyse les hiérarchies organisationnelles, les rôles et les règles institutionnelles qui régissent le système, notamment les activités ministérielles, la prestation des programmes et des services ainsi que le financement et les mesures de soutien.
- La dimension relationnelle et communicationnelle évalue le pouvoir politique, les intérêts des parties prenantes, les relations et l’influence publique concernés, y compris les relations et communications internes et externes, la participation ainsi que la prise de décision.
- La dimension de la reddition de comptes porte sur les méthodes de mise en œuvre, les résultats des élèves, les stratégies d’amélioration, notamment l’utilisation des données probantes relatives aux élèves, le renforcement des capacités, le suivi des progrès et l’adaptation des stratégies, ainsi que l’évaluation de l’efficacité des stratégies et des initiatives en place (Gouvernement du Yukon, 2026).

Ces quatre dimensions sont devenues les domaines prioritaires de l’examen du comité et ont structuré les séances de mobilisation de la phase 1.

L’éthique et la justice sociale sont au cœur du modèle de Cooper et coll. En d’autres termes, l’objectif du comité est de placer les élèves et l’apprentissage au centre de l’examen et d’évaluer la contribution de chaque domaine prioritaire à l’atteinte de résultats équitables dans les écoles du Yukon. La phase 2 de l’examen sera notamment caractérisée par un sondage public ainsi qu’une analyse approfondie de l’éthique et de la justice sociale dans chacun de ces domaines.

Difficultés liées au double rôle du Ministère

La phase 1 examinait la question fondamentale suivante :

> Le double rôle actuel du Ministère, qui agit à la fois comme ministère et comme autorité scolaire, a-t-il une incidence sur le travail requis pour améliorer la réussite de tous les élèves, et quelles sont les mesures nécessaires pour surmonter les défis liés à la structure actuelle?

La recherche du comité sur ce double rôle démontre que le système yukonnais se distingue de la plupart des autres provinces et territoires, lesquels partagent les responsabilités entre le ministère de l'Éducation et les commissions scolaires locales élues. La combinaison de ces deux rôles engendre plusieurs problèmes, notamment :

- la perte de démocratie locale;
- le dégagement de ses responsabilités;
- la perte de réactivité;
- l'ingérence politique en éducation.

Perte de démocratie locale

Lorsqu'un ministère remplit les rôles de diverses autorités du système, les parents et les parties prenantes locales perdent leur voix démocratique (Pollock, 2023).

Une administration centrale qui prend des décisions concernant l'ensemble des élèves sans tenir compte de la diversité de la population et qui s'inscrit dans une structure coloniale en place depuis des décennies dilue les différentes voix, cultures et langues des Premières Nations du Yukon (Direction de l'éducation des Premières Nations du Yukon, 2022).

Dégagement de ses responsabilités

Cumuler les rôles de ministère et d'autorité scolaire permet aux gouvernements de se soustraire à leurs responsabilités à l'égard des problèmes systémiques en rejetant la faute sur les administrations précédentes plutôt qu'en réglant les problèmes.

Au Yukon, plusieurs rapports du vérificateur général relèvent des écarts en matière de réussite scolaire qui n'ont pas été comblés chez les élèves des régions rurales, les élèves des Premières Nations et les élèves en difficulté. L'absence d'une gouvernance localisée de l'éducation des Premières Nations a compromis la mise en œuvre d'un programme d'études et d'un soutien adaptés à la culture. Il s'agit d'une raison expliquant la création de la First Nation School Board.

Aucune surveillance indépendante n'est appliquée lorsque le ministère s'occupe à la fois du financement, de l'établissement des normes et de la gestion opérationnelle de l'éducation, comme c'est le cas au Yukon. En cas de différend concernant des décisions ministérielles ou opérationnelles, aucun mécanisme ne permet de tenir le gouvernement responsable. En l'absence d'une telle reddition de comptes, les gouvernements qui subissent des pressions pour réaliser des progrès ont tendance à prendre des mesures qui peuvent sembler proactives à première vue, mais qui n'apportent pas nécessairement des changements positifs. Une reddition de comptes rigoureuse exige une explication des raisons derrière les écarts de réussite, la mise en place de stratégies et d'initiatives fondées sur la recherche et le suivi de leur efficacité pour garantir que les écarts sont

comblés.

Perte de réactivité

Lorsqu'un ministère chargé de l'éducation assume la gestion des opérations à l'échelle des écoles en plus d'établir des politiques et des normes à l'échelle du système, ce système devient, comme le souligne Ted Hupe (2026), paralysé par sa propre croissance, ce qui empêche les écoles de réagir promptement aux urgences locales. Les opérations centralisées peinent à gérer les réalités propres aux milieux ruraux, comme les graves pénuries de logements pour le personnel enseignant des collectivités et le taux de roulement élevé du personnel, en particulier dans les régions rurales. Un grand nombre de participantes et de participants voient le Ministère central comme un frein administratif qui, au lieu d'offrir aux écoles le soutien pédagogique et l'accompagnement dont elles ont besoin, s'occupe principalement d'envoyer des documents et des directives.

Ingérence politique en éducation

La centralisation risque de transformer des enjeux éducatifs localisés en débats politiques. Une attention disproportionnée est accordée aux budgets et aux indicateurs normalisés au détriment du bien-être des élèves (Fédération des enseignantes et des enseignants de l'élémentaire de l'Ontario, 2026).

Dans son rapport final de l'examen de l'éducation inclusive et de l'éducation spécialisée au Yukon, publié en 2021, Nikki Yee a constaté que les dynamiques politiques déstabilisatrices exacerbent les discours et les structures discriminatoires, racistes et colonialistes ancrés dans le système d'éducation du Yukon. Le cycle électoral de quatre ans entraîne des changements fréquents et abrupts en éducation : chaque nouveau gouvernement impose ses priorités et ses stratégies et ignore ou rejette les efforts déjà entrepris pour répondre aux besoins des élèves. Comme les partis d'opposition et les défenseurs locaux n'ont cessé de le faire remarquer, cette réalité a créé la perception que les décisions en matière d'éducation sont davantage motivées par des idéologies politiques que par des données probantes sur ce qui améliore les résultats des élèves.

Certaines personnes ont également exprimé au comité leur crainte que l'ingérence politique n'atteigne les décisions opérationnelles. Lorsque des personnes font appel à leurs relations avec des représentants gouvernementaux pour traiter un problème particulier qui touche leur enfant et que des changements opérationnels sont imposés en réponse, le public a l'impression que le système manque d'équité. L'ingérence politique nuit à la capacité du Ministère et des écoles à offrir à l'ensemble des élèves des mesures de soutien équitables et des programmes fondés sur la recherche.

Annexe B

Recommandation : Renforcer le soutien à l'éducation inclusive

L'éducation inclusive repose sur le principe selon lequel tous les élèves ont le droit de bénéficier de possibilités de formation significatives, de participer pleinement au milieu scolaire et de recevoir le soutien nécessaire à l'atteinte de leur potentiel. L'éducation inclusive moderne ne se limite pas à la salle de classe. Les systèmes d'éducation efficaces offrent un soutien coordonné, des interventions en temps opportun, un accès équitable aux services et un environnement d'apprentissage pouvant s'adapter aux forces et aux besoins diversifiés des élèves. Une inclusion réussie dépend également du renforcement des capacités du personnel enseignant grâce à une pratique collaborative, un perfectionnement professionnel et une responsabilité partagée de la réussite des élèves.

Pour que le soutien à l'éducation inclusive du Yukon atteigne ce niveau, le comité de travail formule les recommandations suivantes :

a. Créer une structure semblable à celle du CDE et la proposer aux élèves et aux familles jusqu'à la fin de la 3e année.
b. Réaliser un inventaire des programmes de ressources partagées, des programmes spécialisés et des programmes scolaires et l'utiliser en vue d'orienter un processus de planification stratégique qui établit une approche de prestation de services cohérente et uniforme et des responsabilités bien définies.
c. Mettre en place un modèle thérapeutique à l'intention de l'ensemble des élèves et des écoles.

La section ci-dessous explique en quoi les présentes recommandations s'appuient sur la législation yukonnaise, les politiques en vigueur, les examens précédents et les recherches en cours sur le renforcement de l'éducation inclusive dans l'ensemble du territoire.

a. Proposer un soutien coordonné et précoce jusqu'à la fin la 3e année

L'examen de l'éducation inclusive et de l'éducation spécialisée de 2021 relevait des services fragmentés, un accès inégal au soutien, une charge de travail accrue pour le personnel enseignant et une navigation entre plusieurs systèmes séparés pour accéder aux services. Si le Yukon a progressé depuis, le comité fait ressortir les mêmes éléments, ce qui suggère que le système nécessite de plus amples améliorations.

Par l'entremise du CDE, le territoire a fait preuve de leadership en offrant des services multidisciplinaires coordonnés aux enfants, de la naissance jusqu'à l'entrée à l'école. Le CDE utilise un modèle fondé sur des données probantes qui intègre des évaluations du développement, des interventions thérapeutiques, une pratique centrée sur la famille et une collaboration entre les services de santé, d'éducation et aux collectivités.

Le comité recommande au Ministère d'examiner comment les principes efficaces déjà intégrés au sein du CDE pourraient s'appliquer aux élèves et aux familles jusqu'à la fin de la 3e année. La recherche internationale définit systématiquement la période de la naissance jusqu'à l'âge de huit ans comme la plus importante pour le développement du

cerveau. À cet âge, les enfants développent les compétences de base, comme la littératie, la numératie, la communication, les fonctions exécutives et l'autorégulation, qui influenceront leur réussite scolaire et leur bien-être. La recherche montre que cerner rapidement les difficultés et intervenir de façon coordonnée durant cette période améliorent les résultats scolaires et limitent le besoin d'interventions intensives dans l'avenir.

Le Yukon a mis en place un cadre législatif et stratégique pour l'éducation inclusive. La *Loi sur l'éducation* exige que chaque enfant d'âge scolaire puisse suivre un programme d'études adapté à ses besoins et prévoit un plan d'études individualisé, la participation des parents ainsi qu'un apprentissage dans l'environnement le moins restrictif et le plus inclusif possible pour les élèves en difficulté. Ces principes sont appuyés par les Lignes directrices sur l'éducation inclusive, qui définissent l'inclusion comme un principe directeur du système d'éducation et qui encouragent la pratique axée sur l'élève, le système de soutien à paliers multiples, les « cercles de soins » collaboratifs, la conception universelle de l'apprentissage et les partenariats avec les Premières Nations du Yukon.

La recherche indique qu'une éducation inclusive efficace ne dépend pas uniquement des services spécialisés, mais également du renforcement des capacités du personnel enseignant grâce à un perfectionnement professionnel continu, à un accompagnement, à la conception universelle de l'apprentissage, à une planification collaborative et à une résolution des problèmes en milieu scolaire (Fullan, 2017; Meyer et coll., 2024; Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, 2020).

Malgré le cadre législatif et stratégique, un changement majeur survient lorsque les enfants intègrent le système d'éducation de la maternelle à la 12^{e} année. Les familles passent souvent d'un modèle de services coordonné à de multiples systèmes indépendants exigeant un nouvel aiguillage, des évaluations et des listes d'attente. L'accès en temps opportun au soutien et aux services coordonnés de spécialistes est parfois compromis.

Le Yukon a des forces qu'il peut exploiter. L'application des principes collaboratifs du CDE pour proposer des services aux premières années de l'école élémentaire améliorerait le lien entre les services à la petite enfance et les services en milieux scolaires. Ainsi, ils correspondraient mieux aux lois et aux politiques du Yukon tout en assurant un soutien coordonné durant une période critique du développement de l'enfant. Les changements structurels sont insuffisants. Une éducation inclusive durable nécessite une perception commune des services, des responsabilités de leadership clairement définies, un perfectionnement professionnel, une pratique collaborative et une reddition de comptes dans l'ensemble du système d'éducation. La réussite de cette mise en œuvre repose sur le soutien apporté au personnel enseignant, aux directions d'écoles et aux spécialistes pour qu'ils travaillent comme une équipe intégrée plutôt que comme services distincts.

Équipes d'intervention multidisciplinaires

L'examen de l'éducation inclusive et de l'éducation spécialisée de 2021 préconisait une prestation de services collaborative entre le personnel enseignant, les spécialistes, les familles et les partenaires communautaires. Les Lignes directrices sur l'éducation inclusive encouragent l'application de cette méthode par l'entremise de « cercles de soins » axés sur l'élève.

En dépit de ces recommandations, le comité a remarqué l'absence d'un modèle collaboratif

au sein du système d'éducation du Yukon ainsi qu'une coordination irrégulière des services entre les écoles et les collectivités. Améliorer l'efficacité, la cohérence et la reddition de comptes des équipes multidisciplinaires s'avère indispensable.

Selon les besoins locaux, les équipes multidisciplinaires peuvent regrouper :

- des ergothérapeutes;
- des orthophonistes;
- des psychologues scolaires;
- des spécialistes en comportement;
- des travailleuses et travailleurs en soin des enfants et des jeunes;
- du personnel de soutien aux familles;
- des intervenantes et intervenants en mieux-être autochtone;
- des Aînés, des gardiens du savoir et du personnel de soutien à la langue et à la culture.

Si elles travaillaient ensemble, ces équipes prendraient directement part aux évaluations, aux consultations, aux interventions, à la planification de transitions, à l'accompagnement en classe et à la mobilisation des familles.

Système de soutien à paliers multiples

L'une des victoires les plus importantes de l'éducation inclusive au cours des deux dernières décennies est l'abandon de l'approche « attendre l'échec avant d'agir ».

Les écoles offrent de plus en plus de soutien grâce au système de soutien à paliers multiples et au modèle de réponse à l'intervention, plutôt que d'attendre que les élèves connaissent des échecs scolaires considérables ou qu'ils soient soumis à une évaluation psychoéducative. Le système de soutien à paliers multiples est désormais intégré dans les Lignes directrices sur l'éducation inclusive du Yukon.

Palier	Objectif	Exemples
1	Soutiens universels	Enseignement de grande qualité, conception universelle de l'apprentissage, enseignement différencié, dépistage universel
2	Soutiens ciblés	Soutien en littératie et en numératie en petit groupe, interventions comportementales, consultations à court terme avec des spécialistes
3	Soutiens intensifs	Interventions multidisciplinaires personnelles, soutiens thérapeutiques, programmes spécialisés

Cette approche progressive habilite le personnel enseignant à intervenir pour des besoins éducatifs avant que les difficultés d'apprentissage prennent racine tout en garantissant que les élèves ayant besoin de services spécialisés reçoivent un soutien intensif.

Dépistage universel

Contrairement aux modèles traditionnels d'aiguillage qui reposent sur des problèmes comportementaux ou académiques visibles, le dépistage universel contribue à identifier les élèves dont les besoins passent inaperçus en raison de leur tranquillité, de leur respect des règles et de leur performance dans la moyenne malgré des difficultés d'apprentissage et

des troubles du développement sous-jacents. Le développement précoce des compétences en littératie est l'un des meilleurs indices précurseurs de réussite scolaire. Le National Early Literacy Panel (2008), le National Institute of Child Health and Human Development (2000) ainsi que Snow, Burns, and Griffin (1998) ont tous conclu que l'acquisition précoce des compétences en littératie chez l'enfant est fortement liée aux futurs apprentissages et réussites, ce qui souligne l'importance d'un dépistage universel et d'une intervention précoce durant les années élémentaires.

Plusieurs gouvernements ont instauré le dépistage universel dans leur programme d'éducation de la petite enfance, généralement durant la maternelle, la 1re et la 2e année, pour évaluer les compétences suivantes :

- le développement du langage;
- les compétences en littératie précoces;
- les aptitudes préalables à l'apprentissage des mathématiques;
- l'audition et la vue;
- le développement de la motricité fine;
- le développement socioaffectif;
- l'autorégulation.

Avec la recommandation du comité de proposer un soutien à l'apprentissage inclusif jusqu'à la 3e année, le dépistage universel devrait s'inscrire dans un système d'intervention précoce coordonné plutôt que dans un processus d'évaluation isolé. Le dépistage est plus efficace lorsqu'il est jumelé à un suivi en temps opportun, à une collaboration multidisciplinaire, à une participation de la famille et à un soutien progressif qui répond aux besoins cernés.

Cette approche correspond aux principes énoncés par le CDE et dans les Lignes directrices sur l'éducation inclusive, qui encouragent un soutien proactif axé sur l'élève plutôt qu'une intervention effectuée après l'apparition de difficultés d'apprentissage et de troubles du développement importants.

Facteurs à considérer pour une future exploration

Des modèles régionaux utilisés dans les provinces de l'Alberta, de la Colombie-Britannique, de la Saskatchewan et de l'Ontario proposent une approche possible pour coordonner l'expertise des spécialistes tout en prenant en compte le contexte géographique et les contraintes en matière de ressources humaines. Des approches semblables méritent d'être explorées au Yukon, en complément des forces et des partenariats communautaires actuels.

b. Réaliser un inventaire des programmes et ressources et un plan stratégique

En l'absence d'une compréhension claire des services en place, le système d'éducation évolue de façon fragmentaire et il en résulte des pratiques incohérentes, un accès inéquitable parmi les écoles ou les régions, des responsabilités floues et des expériences différentes selon les élèves et les familles.

La planification stratégique permet au système d'éducation :

- d'établir une norme de service commune;
- de clarifier les rôles et responsabilités au sein du système d'éducation;

- de cerner les lacunes dans les programmes et dans les services spécialisés;
- d'améliorer la collaboration entre le système d'éducation, le système de santé et les partenaires communautaires;
- de garantir un accès équitable, peu importe où l'élève est scolarisé;
- d'harmoniser les ressources aux besoins des élèves et aux priorités pédagogiques.

Le Yukon a déjà adopté plusieurs principes appuyant une approche coordonnée à l'éducation inclusive. La *Loi sur l'éducation* établit une base législative pour les plans d'études individualisés, les évaluations multidisciplinaires, la participation des parents et les programmes qui satisfont les besoins individuels des élèves. Les Lignes directrices sur l'éducation inclusive approfondissent ces principes. Elles définissent l'inclusion comme étant une responsabilité partagée dans l'ensemble du système d'éducation et établissent la planification axée sur l'élève, les cercles de soins collaboratifs, la conception universelle de l'apprentissage, le système de soutien à paliers multiples et les pratiques adaptées à la culture comme des principes directeurs pour les écoles yukonnaises. L'examen de l'éducation inclusive et de l'éducation spécialisée de 2021 souligne de façon similaire le besoin d'optimiser la coordination entre les services, la gouvernance et la collaboration, tout en privilégiant une approche intégrée au soutien des élèves ayant des besoins particuliers. Dresser un inventaire territorial et élaborer un plan stratégique constitue la prochaine étape logique pour mettre en œuvre ces engagements législatifs et stratégiques.

Une inclusion réussie nécessite des systèmes coordonnés plutôt que des programmes individuels. Bien que les services spécialisés demeurent essentiels, l'éducation inclusive repose sur un leadership fort, le renforcement des capacités du personnel enseignant, le partage des responsabilités et la reddition de comptes relativement à la mise en œuvre.

Plusieurs gouvernements se tournent vers un soutien coordonné à l'éducation inclusive en commençant par inventorier :

- les programmes de ressources partagées;
- les programmes spécialisés;
- les soutiens scolaires;
- les services orthopédagogiques;
- les modèles d'attribution des aides-enseignants;
- le personnel spécialisé (psychologues, ergothérapeutes, orthophonistes, personnes-conseils en comportement, etc.);
- les soutiens pour la santé mentale et le mieux-être;
- les programmes d'éducation et de bien-être pour les Autochtones;
- les partenariats avec la communauté;
- les aides à la transition;
- les modèles de prestation de services aux collectivités rurales et éloignées.

Ces informations permettent de cerner les dédoublements, les lacunes dans les services, les inégalités et les possibilités d'amélioration en matière de coordination.

L'inclusion véritable ne repose pas seulement sur le personnel enseignant et les spécialistes. Cette responsabilité doit être partagée entre les écoles, la direction ministérielle, les commissions scolaires, les familles, les Premières Nations du Yukon et les partenaires communautaires. Un système cohérent nécessite une harmonisation structurelle et une perception commune des services.

Les écoles doivent posséder leurs propres compétences pour que l'éducation inclusive

soit efficace. La capacité des écoles à soutenir directement les élèves s'acquiert grâce à un perfectionnement professionnel continu, à une résolution de problèmes collaborative, à un accompagnement professionnel et à un leadership en matière d'enseignement. Plusieurs gouvernements y parviennent par l'entremise d'orthopédagogues ou de postes similaires, qui coordonnent les interventions, appuient le personnel enseignant, assurent le suivi des progrès des élèves et mettent les écoles en relation avec les services spécialisés. De tels rôles confinent la responsabilité de l'inclusion au sein du milieu scolaire et donnent au personnel enseignant un accès en temps opportun aux connaissances spécialisées en cas de besoin. Tout processus de planification stratégique ultérieur devrait viser à renforcer les capacités scolaires, puisque les services spécialisés et le soutien en classe sont complémentaires.

Avantages possibles d'un inventaire et d'un plan stratégique

Un inventaire complet des services et un plan stratégique territorial se traduiraient par un système d'éducation inclusif plus coordonné, équitable et responsable.

Élèves	Personnel enseignant	Familles	Système d'éducation
Accès plus équitable aux services	Précision accrue concernant le soutien disponible	Expériences plus cohérentes d'une école à l'autre	Meilleure coordination des services
Accès plus rapide aux interventions	Collaboration plus étroite avec les spécialistes	Démarche plus précise pour obtenir du soutien	Meilleure utilisation des ressources actuelles
Meilleure continuité entre les écoles et les services	Perfectionnement professionnel accru	Confiance accrue pour s'orienter dans le système	Réduction des dédoublements et des lacunes dans les services
Meilleurs résultats scolaires	Responsabilité partagée pour l'inclusion	Partenariats plus solides	Reddition de comptes accrue et amélioration continue

c. Mettre en place un modèle thérapeutique à l'intention des élèves des régions rurales et urbaines

L'éducation inclusive, ce n'est pas de placer tous les élèves dans le même environnement. L'inclusion véritable implique plutôt que tous les élèves reçoivent le niveau de soutien dont ils ont besoin pour participer, s'intégrer et réussir.

La plupart des élèves auront simplement besoin d'un enseignement de grande qualité, d'interventions ciblées et de consultations avec un spécialiste. Quelques élèves auront toutefois besoin de services multidisciplinaires intensifs intégrant un programme pédagogique assorti de mesures de soutien en matière de comportement, de développement, de santé mentale et de vie familiale.

Partout au Canada, des modèles thérapeutiques d'éducation ont été conçus pour répondre à ces besoins complexes. Bien que les modèles diffèrent selon les provinces et les

territoires, les approches fructueuses combinent généralement des programmes pédagogiques avec un accès coordonné à des psychologues, des ergothérapeutes, des orthophonistes, des spécialistes en comportement, des travailleurs en soin des enfants et des jeunes, des professionnels de la santé mentale et des services de soutien aux familles.

Les modèles thérapeutiques peuvent accroître la motivation des élèves, réduire l'escalade des comportements, renforcer les capacités du personnel enseignant, améliorer la sécurité dans les écoles et favoriser une transition réussie vers des milieux d'apprentissage moins intensifs, le cas échéant. Cette approche n'est pas distincte de l'inclusion. Il s'agit plutôt d'une composante d'un continuum de soutien correspondant au niveau d'intervention dont tous les élèves auront besoin à un certain moment.

Adaptation d'un modèle thérapeutique au contexte du Yukon

La géographie unique du Yukon, ses petites écoles et ses obligations envers les Premières Nations requièrent des solutions qui reflètent les réalités locales. Les Lignes directrices sur l'éducation inclusive encouragent une planification axée sur l'élève, des cercles de soins collaboratifs, des pratiques adaptées à la culture et des partenariats entre le système d'éducation, le système de santé, les familles, les Premières Nations du Yukon et les organismes communautaires.

De même, l'examen de l'éducation inclusive et de l'éducation spécialisée de 2021 souligne l'importance d'une approche multidisciplinaire coordonnée et d'une collaboration plus étroite entre les systèmes.

Le travail actuellement accompli par la Direction de l'éducation des Premières Nations du Yukon constitue un excellent exemple de pratique innovatrice dans le domaine, ici même, au Yukon. Plutôt que d'opter exclusivement pour des modèles conçus ailleurs au Canada, les futurs travaux visant à élaborer un modèle thérapeutique yukonnais devraient examiner de près celui proposé par la Direction afin de voir comment ses principes, ses réussites et ses leçons tirées peuvent s'appliquer à des approches plus larges pour soutenir les élèves dans l'ensemble du Yukon.

Avantages possibles d'un modèle thérapeutique

Un modèle thérapeutique pourrait garantir que les élèves aux besoins les plus complexes reçoivent un soutien coordonné personnalisé qui préserve autant que possible leurs liens avec leur milieu scolaire.

Élèves	**Personnel enseignant**	**Familles**	**Système d'éducation**
Bien-être et engagement accru	Confiance accrue pour le soutien des élèves aux besoins complexes	Meilleure coordination des services	Continuum de soutien plus fort
Accès rapide aux services multidisciplinaires	Meilleur accès aux consultations avec des spécialistes	Meilleure participation à la planification pédagogique	Collaboration plus étroite entre les ministères et les organismes
Milieux d'apprentissage plus sûrs et bienveillants	Responsabilité partagée pour l'inclusion	Démarche plus précise pour obtenir du soutien	Utilisation plus efficace de l'expertise des spécialistes
Transitions plus solides entre les niveaux de soutien	Diminution de l'isolement et de l'épuisement professionnel du personnel enseignant	Confiance accrue envers le système d'éducation	Amélioration des résultats à long terme sur l'apprentissage et le bien-être

Annexe C

Recommandation : Régler l'ingérence politique en fondant un comité d'assurance de la qualité

Compte tenu des commentaires précis et variés sur l'ingérence politique, le comité de travail formule les recommandations suivantes au gouvernement du Yukon :

a. Créer un comité d'assurance de la qualité pour assurer le suivi des problèmes opérationnels en éducation et les régler à mesure qu'ils surgissent. Entre-temps, les écoles, les conseils scolaires, les commissions scolaires, les parents et les collectivités devront disposer d'un processus provisoire clair de signalement des problèmes jusqu'à ce que le comité soit mis sur pied.
b. Modifier les politiques ou la *Loi sur l'éducation* afin de s'assurer que le ministre de l'Éducation n'intervient pas dans les décisions opérationnelles courantes. Cette recommandation vise à soutenir le ministre et à assurer la crédibilité et l'équité à tous les échelons de gouvernance.

Processus provisoire

Le comité convient que la mise sur pied d'un comité d'assurance de la qualité peut prendre du temps. D'ici sa création, le traitement des plaintes devra procéder selon l'ordre suivant et ce processus devra être clairement communiqué aux écoles, aux conseils scolaires, aux parents et aux collectivités :

- les titulaires de classe;
- l'administration scolaire;
- les commissions et les conseils scolaires (conformément à la Politique sur la résolution des différends aux commissions et aux conseils scolaires de 2013 d'Éducation Yukon);
- la surintendance et la direction générale;
- le sous-ministre adjoint ou la sous-ministre adjointe;
- le ou la sous-ministre.

a. Rôle et fonction du comité d'assurance de la qualité

Une fois instauré, le comité d'assurance de la qualité constituera une entité indépendante responsable d'examiner et de résoudre les plaintes concernant les services d'éducation, les processus et les décisions administratives avant qu'ils ne soient transmis au Tribunal d'appel de l'éducation ou au ministre. L'objectif est de renforcer la crédibilité, de consolider la confiance, d'améliorer la reddition de comptes et de régler les plaintes aussi près que possible de leur lieu d'origine.

Le comité d'assurance de la qualité ne remplacera pas le Tribunal d'appel. Il offrira plutôt un examen indépendant pour veiller à ce que les processus d'appel soient justes, fondés sur des données probantes et conformes aux lois et aux politiques. La recherche sur la justice procédurale (Tyler, 2006), la gestion de la qualité (Deming, 1986; Juran, 1980), l'apprentissage organisationnel (Senge, 2006) et le droit administratif canadien (Mullan, 2021) démontrent que ce type de contrôle précoce de la qualité permettrait d'améliorer la qualité des décisions, de repérer plus tôt les problèmes systémiques, de réduire la quantité d'appels inutiles et de renforcer la confiance envers l'intégrité du processus

décisionnel.

Fondamentalement, un comité d'assurance de la qualité aide à garantir l'équité procédurale avant qu'une décision ne soit soumise à un organisme d'appel (Mullan, 2021).

Comité d'assurance de la qualité	Tribunal d'appel
Examiner les plaintes et les problèmes	Examiner certaines décisions
Viser l'amélioration et la reddition de comptes	Exercer une fonction quasi judiciaire
Juger si les processus, services et pratiques respectent les normes établies	Juger si une décision doit être maintenue, modifiée ou annulée
Examiner les plaintes avant qu'elles soient envoyées en appel	Entendre la cause après qu'une décision formelle a été prise
Privilégier la résolution individuelle et l'amélioration systémique	Assurer la protection des droits de la personne

Rôle du comité

Le comité :

- examinera les plaintes qui n'ont pas été réglées par l'entremise des processus scolaires ou ministériels habituels;
- examinera les problèmes systémiques et récurrents;
- surveillera la conformité avec les lois, les politiques et les normes;
- recommandera des mesures correctives;
- s'assurera que les processus sont suivis équitablement, adéquatement et uniformément.

Le comité surveillera les problèmes, cernera les tendances des plaintes et encouragera des améliorations ciblées dans la pratique et les politiques. Marzano (2003) a insisté sur l'importance d'améliorer les pratiques pédagogiques afin d'enrichir l'apprentissage des élèves. De même, Harvey et Knight (1996) ont affirmé que [traduction] « l'assurance de la qualité en éducation consiste à créer une culture d'amélioration continue plutôt qu'à simplement se conformer aux normes ».

Les problèmes qui relèveraient du comité comprennent notamment :

- les problèmes dans la prestation des services;
- les retards dans l'offre de soutien aux élèves;
- les enjeux concernant le climat scolaire;
- les pannes de communication;
- les problèmes liés à la mise en œuvre des politiques;
- les allégations concernant un manquement aux procédures.

Plutôt que de chercher à jeter le blâme sur quelqu'un, le comité évaluera la clarté des politiques, le respect des procédures, l'adéquation des documents et le suivi des processus de communication. En surveillant les problèmes et en cernant les tendances des plaintes,

le comité proposera régulièrement des améliorations dans la pratique et les politiques. Ce type d'approche systémique est conforme aux principes d'amélioration continue de la qualité de Deming (1986).

Membres du comité

Le comité sera composé des personnes suivantes :

- une présidence indépendante (ex. juge, avocate ou avocat, ombudsman);
- un membre de l'administration scolaire qui n'est pas directement lié à l'enjeu;
- une représentante ou un représentant de l'Association des professionnels de l'éducation du Yukon;
- une représentante ou un représentant des Premières Nations du Yukon;
- un parent;
- un élève du secondaire, s'il y a lieu;
- un ou une spécialiste de l'éducation inclusive.

Un comité composé d'individus ayant des connaissances différentes permet de recevoir des suggestions de multiples parties prenantes, notamment le personnel enseignant et administratif, les parents et les élèves. Une large représentation favorise une perspective globale de la qualité de l'éducation (Commission européenne, 2025)

Les membres recevront une formation sur l'équité administrative et sur les exigences de la *Loi sur l'accès à l'information et la protection de la vie privée*. Le perfectionnement professionnel continu sur des sujets tels que l'équité administrative et la résolution des conflits aide à maintenir l'intégrité du processus d'assurance de la qualité (Darling-Hammond, 2017). Ils devront également signer des ententes de confidentialité et se conformer aux exigences relatives aux conflits d'intérêts.

Le droit administratif canadien exige que les décisions administratives soient prises selon un processus juste, transparent, responsable et fondé sur les données probantes. Un processus d'examen préalable à l'appel démontre qu'une organisation a pris des mesures raisonnables pour s'assurer du respect de ces principes avant d'entamer un litige ou un appel officiel (Evans et coll., 2021).

Processus et recours hiérarchique

Le processus de recours hiérarchique proposé sera le suivant :

- résolution par le personnel enseignant ou l'école;
- examen de la direction;
- examen de la commission ou du conseil scolaire;
- examen de la surintendance ou de la direction générale;
- examen et recommandations du comité d'assurance de la qualité;
- recommandations formulées à l'intention de l'autorité compétente responsable de la mise en œuvre et de la reddition de comptes dans le délai prescrit;
- examen par le Tribunal d'appel;
- intervention du ou de la ministre, lorsqu'une orientation stratégique ou qu'une attention ministérielle est nécessaire.

Ce processus assurera la concentration du ministre sur la gouvernance, la politique et le

leadership stratégique et lui évitera de devenir le point de contact par défaut pour les plaintes. Il mettra également en place un mécanisme visant à renforcer la confiance du public et la crédibilité dans l'ensemble du système d'éducation.

b. Intervention limitée du Ministère dans les activités

À plus long terme, il pourrait être nécessaire de modifier les politiques ou la *Loi sur l'éducation* afin de s'assurer que le ministre de l'Éducation n'intervient pas dans les décisions opérationnelles courantes.

L'article 204 de la *Loi sur la sécurité et l'indemnisation des travailleurs* fournit un exemple de limites législatives à la participation des ministres dans les décisions opérationnelles. Sous un modèle de gouvernance similaire, le ministre peut établir des politiques générales ou donner des directives stratégiques, mais il ne peut pas passer outre ni dicter les décisions opérationnelles prises au sein des différents échelons de gouvernance, sauf dans les cas prévus par la loi.

Annexe D

Recommandation : Diviser le double rôle du ministère de l'Éducation

Le comité de travail formule les recommandations suivantes au gouvernement du Yukon :

a. Scinder, sur les plans physique et fonctionnel, les rôles actuels de ministère et d'autorité scolaire du ministère de l'Éducation en deux entités distinctes ayant des rôles clairement définis, un personnel adéquat et des niveaux de service bien établis.
b. Amorcer l'élaboration d'un mode de financement scolaire garantissant la transparence, l'équité et la reddition de comptes.

a. Définir les rôles de ministère et d'autorité scolaire

Le comité souligne l'importance de clarifier tous les rôles et responsabilités lorsque le gouvernement ira de l'avant avec la création d'un ministère et d'une autorité scolaire.

La Colombie-Britannique constitue un point de référence utile. Le ministère de l'Éducation et des Services à la petite enfance de la Colombie-Britannique régit le système de la maternelle à la 12e année ainsi que les services de garde, en assurant le leadership provincial, le financement et la législation. Il impose également des normes pour les programmes d'études et des exigences relatives à l'obtention du diplôme, alloue des ressources pour favoriser l'éducation inclusive et le soutien au succès des élèves autochtones et crée des processus de reddition de comptes et en assure le suivi, notamment pour la réussite des élèves. Les systèmes de niveaux des provinces et territoires voisins pourraient guider l'établissement des niveaux de service ministériels. Le comité souligne l'importance d'analyser les niveaux de dotation d'un ministère au sein d'autres gouvernements. Par exemple, on peut tenir compte du niveau de dotation du ministère de la Colombie-Britannique, qui gère 60 districts scolaires et plus de 600 000 élèves.

Un district scolaire (ou commission scolaire) agit en tant qu'organe local de direction en éducation. Il est responsable de gérer les écoles à l'échelle régionale, de mettre en œuvre les programmes d'études, d'engager le personnel et d'allouer le budget octroyé par le Ministère selon les besoins de la collectivité. Comprendre la division du travail entre ces deux entités permet de clarifier le fonctionnement du système d'éducation. Le Yukon devra étudier quel processus électoral démocratique conviendra pour une autorité scolaire.

Rôles et responsabilités du ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique

- **Gouvernance et surveillance (reddition de comptes) :** Le Ministère dirige les systèmes scolaires publics et privés au moyen de lois comme la *School Act*, l'*Independent School Act* et la *Teachers Act*.
- **Programme d'études et évaluation :** Il établit des politiques, comme le programme d'études English Language Arts, pour aider les élèves à développer leur pensée critique et leurs compétences en littératie.
- **Financement et infrastructure :** Le Ministère octroie des fonds d'immobilisation et de fonctionnement, y compris des investissements ciblés, comme le Classroom

Enhancement Fund, qui sert à améliorer les infrastructures et installations scolaires.
- **Éducation inclusive :** Il gère les politiques et vérifie les inscriptions pour veiller à ce que les élèves ayant des capacités diverses reçoivent des ressources et des services de soutien ciblés.
- **Éducation des Premières Nations :** Le Ministère appuie la réussite scolaire des élèves autochtones et intègre l'histoire et les langues autochtones dans le programme d'études provincial.
- **Intégration des services de garde :** Parallèlement à l'éducation, le Ministère s'occupe également des services de garde pour offrir aux familles des programmes accessibles et abordables de qualité.

Le gouvernement du Yukon pourrait envisager un cadre similaire tout en y incorporant des éléments propres au territoire, comme l'éducation de la petite enfance, la gouvernance des Premières Nations et les compétences postsecondaires et futures.

Rôles et responsabilités de l'autorité scolaire de la Colombie-Britannique (districts et conseils scolaires)

Les districts scolaires sont régis par leur propre conseil scolaire comportant cinq à sept conseillères ou conseillers scolaires élus localement. Le conseil assume les responsabilités suivantes :

- **Orientation stratégique :** Élaborer un plan stratégique pluriannuel décrivant les priorités pédagogiques locales.
- **Élaboration de politiques :** Créer et réviser les politiques du district conformément aux lignes directrices provinciales.
- **Approbation du budget :** Examiner et approuver le budget d'exploitation et le plan d'immobilisations annuels.
- **Surveillance de niveau de direction :** Embaucher et évaluer le surintendant ou la surintendante et lui déléguer le pouvoir administratif.
- **Mobilisation communautaire :** Promouvoir l'éducation publique et consulter les familles, les communautés autochtones et les parties prenantes locales.
- **Appel final :** Examiner les appels officiels portés par les parents concernant des décisions du personnel qui ont une incidence importante sur un élève.

Caractéristiques des districts scolaires efficaces

Marzano et Waters (2009) ont réalisé une analyse pluriannuelle des districts scolaires ayant des retombées concrètes et mesurables sur les résultats scolaires des élèves. Cette étude a révélé que ces districts partageaient cinq pratiques qui avaient une corrélation statistique positive et considérable sur la réussite des élèves :

- **Définition collaborative des objectifs :** Toutes les parties prenantes, y compris la direction d'école, participent à l'établissement et à la mesure des objectifs.
- **Objectifs non négociables en matière de réussite et d'enseignement :** Stratégies visant à appuyer des objectifs fondés sur la recherche et à renforcer la capacité du personnel enseignant afin d'améliorer la réussite des élèves
- **Harmonisation du district avec les objectifs :** Le district se concentre principalement sur les objectifs et sur les stratégies visant à les appuyer.
- **Suivi constant des objectifs de réussite et d'enseignement :** La direction du district suit continuellement les progrès réalisés en vue d'atteindre les objectifs.

- **Attribution des ressources en soutien aux objectifs :** Le temps, l'argent, le personnel et le matériel sont attribués de manière à atteindre les objectifs et à appuyer le personnel enseignant dans sa démarche pédagogique.

Consultez l'annexe E pour approfondir la question des systèmes de reddition de comptes au Yukon.

b. Élaborer une formule de financement

Les travaux du ministère et de l'autorité scolaire reposent sur l'élaboration d'une formule de financement. Le Yukon doit tenir compte de nombreux éléments lors de l'élaboration de sa formule, et le recours à un financement par enveloppe budgétaire pourrait faciliter cette transition. Une formule transparente et prévisible permettra à l'autorité et aux commissions de planifier à long terme et d'assurer l'équité pour tous les élèves yukonnais.

La Direction de l'éducation des Premières Nations du Yukon a examiné de manière approfondie les formules utilisées par d'autres gouvernements afin de créer un modèle de départ pour le territoire. Le comité suggère fortement que ces travaux soient menés en collaboration avec la Direction et qu'une enveloppe budgétaire soit envisagée.

Le comité suggère également d'examiner le cadre de financement des écoles des Territoires du Nord-Ouest. Il s'agit d'un modèle fondé sur une formule qu'utilise le ministère de l'Éducation, de la Culture et de la Formation du territoire pour distribuer le budget aux organismes scolaires régionaux afin qu'ils couvrent les coûts liés aux salaires du personnel, au soutien à l'éducation inclusive et aux programmes culturels. Cette distribution s'appuie sur des facteurs comme l'inscription des élèves, les conventions collectives et l'Indice du coût de la vie dans le Nord. La transparence et l'amélioration du rendement doivent guider la formule de financement conçue par le gouvernement du Yukon pour les commissions et l'autorité scolaires. Il convient de noter que certaines commissions scolaires peuvent avoir accès à un financement du gouvernement fédéral qui n'a rien à voir avec la formule de financement du gouvernement du Yukon.

Annexe E

Recommandation : Instaurer un système de reddition de comptes rigoureux

Le comité de travail formule les recommandations suivantes :

a. Élaborer un mécanisme de reddition de comptes rigoureux pour le Yukon, en s'appuyant sur des recherches pertinentes pour guider le travail d'amélioration de la réussite des élèves. Un processus permettant d'élaborer des initiatives en collaboration avec le Ministère, les écoles, les Premières Nations et d'autres partenaires devrait être compris.
b. Évaluer la crédibilité et la validité des données utilisées constitue une stratégie importante. Il faut aussi examiner d'autres ensembles de données pour vérifier s'ils pourraient être utiles pour les écoles et le Ministère. Le comité poursuivra ses travaux avec le personnel du Ministère afin de déterminer si les données actuellement recueillies aident les écoles et le Ministère à prendre des décisions éclairées et concrètes. La collecte et l'analyse de données génèrent des renseignements exploitables par les écoles et le Ministère.
c. Concevoir un nouveau processus d'intégration, en collaboration avec l'Association des professionnels de l'éducation du Yukon, pour le nouveau personnel scolaire et ministériel, et affiner les processus de recrutement, d'embauche et de supervision.

a. Pourvoir à la nécessité d'un système de reddition de comptes

Il n'existe actuellement aucune structure distincte au sein du Ministère qui est responsable de superviser et de stimuler l'amélioration de la réussite des élèves.

Dans la plupart des gouvernements canadiens, ces responsabilités sont clairement définies et divisées. Les ministères adoptent des politiques et tiennent les commissions et les autorités responsables d'améliorer les résultats des élèves. Les commissions et les autorités scolaires sont responsables d'appliquer ces politiques, d'intervenir face aux lacunes et aux besoins locaux et d'appuyer les écoles dans leur tentative d'amélioration des résultats. Lorsque le gouvernement yukonnais adoptera la structure présentée à l'annexe D, le rôle de reddition de comptes au sein du Ministère, des commissions scolaires et des autorités scolaires sera clairement défini et des mesures concrètes pourront être mises en place pour assurer l'épanouissement des élèves.

Le comité a relevé que le Ministère repose davantage ses décisions sur les politiques ministérielles, ce qui reflète probablement le double rôle qu'il joue à l'heure actuelle. Cela devra être revu à mesure que les rôles et les responsabilités seront clarifiés. Les systèmes d'éducation hautement performants font preuve d'un alignement systémique. La politique est liée à la pratique et aux résultats dans les écoles et les salles de classe de l'ensemble du territoire. Le renforcement des capacités et le soutien nécessaire sont en place à tous les niveaux pour mener à bien les travaux. Pour l'heure, le système du Yukon n'est pas structuré ainsi.

La Stratégie intégrée axée sur les résultats pour les apprenants du Yukon de 2025 reconnaît les défis qu'entraîneront les travaux à venir : « Pour améliorer les résultats

d'apprentissage, il est essentiel de renforcer la communication entre les élèves, les écoles, les parents, les Premières Nations du Yukon, les partenaires et les porte-parole. Une collaboration intensive sera nécessaire pour repenser les systèmes et les structures d'éducation afin de mieux soutenir les apprenants et d'améliorer leurs résultats » (Ministère de l'Éducation du gouvernement du Yukon, 2025, p. 16).

Facteurs à considérer pour un système de reddition de comptes

Concevoir un système ou un cadre de reddition de comptes lors de la séparation des rôles et des responsabilités entre le ministère et l'autorité scolaire nécessite le type de communication et de collaboration abordé ci-dessus. Un tel système nécessitera l'intégration décrite dans la Stratégie intégrée axée sur les résultats pour les apprenants du Yukon. Il devra respecter la gouvernance partagée de l'éducation entre la First Nation School Board, la Commission scolaire francophone du Yukon et les deux secteurs actuellement régis par le Ministère, ainsi qu'intégrer à ses processus le renouvellement de la politique dans les plans d'amélioration des écoles.

Comme les écoles publiques du Yukon suivent le programme d'études de la Colombie-Britannique, un système ou un cadre de reddition de comptes pourrait tirer parti des compétences disciplinaires de cette province tout en adaptant localement les indicateurs et les données probantes afin de refléter le contexte communautaire et les priorités éducatives uniques du Yukon.

Un cadre de reddition de comptes de la maternelle à la 12^{e} année devrait être un système structuré conçu pour mesurer, évaluer et améliorer continuellement les résultats scolaires et la réussite des élèves. Un cadre de reddition de comptes efficace met l'accent sur la réussite globale des élèves, se concentre sur l'amélioration continue plutôt que sur des mesures punitives, prévoit la mobilisation active des parties prenantes et des Premières Nations, adopte des pratiques équitables et inclusives et prend des décisions fondées sur des données probantes qui garantissent la transparence.

Les ressources suivantes constituent un point de référence utile pour comprendre comment ces principes sont appliqués :

- la feuille de route collaborative du Cadre pour enrichir l'apprentissage des élèves;
- le cadre « Assurance and accountability in Alberta's K to 12 education system », qui fournit un exemple d'amélioration continue en pratique;
- les documents de référence fournis à l'annexe D, qui explorent les structures possibles pour le Yukon.

b. Définir le rôle des données dans les systèmes de reddition de comptes

L'utilisation de données qualitatives et quantitatives est essentielle. Les données ne devraient pas uniquement servir à monter le dossier de réussite des élèves, mais également à former une base sur laquelle s'appuyer pour prendre des décisions éclairées, maximiser l'amélioration continue et guider le système de reddition de comptes.

Utilisation judicieuse et efficace des données

Une utilisation efficace des données dépasse la collecte d'informations numériques. Elle demande une analyse approfondie qui transforme les données en renseignements significatifs ainsi que l'application de la recherche pour cerner des

pratiques fondées sur des données probantes qui améliorent les résultats scolaires des élèves. L'analyse des données favorise également un suivi constant pour déterminer si les pratiques adoptées ont les résultats souhaités.

Actuellement, la collecte de données au sein du système d'éducation yukonnais n'est pas systématiquement analysée ou partagée. Par conséquent, les occasions de cerner les lacunes, d'en comprendre les causes sous-jacentes et de choisir les interventions les plus adaptées sont limitées. Une approche plus systématique de collecte, d'analyse, d'interprétation et de communication des données permettrait au personnel enseignant et aux décisionnaires d'utiliser des données concrètes pour améliorer l'enseignement, attribuer stratégiquement les ressources et maximiser les résultats d'apprentissage dans l'ensemble du territoire.

Les données ont de nombreuses fonctions dans un système d'éducation fructueux. Elles peuvent être utilisées à des fins sommatives pour évaluer les progrès à un moment précis, ou à des fins formatives pour éclairer les décisions dans les classes, les écoles et l'ensemble du système. Ces deux types d'évaluation sont nécessaires pour comprendre les progrès des élèves, déterminer les zones d'inquiétude et prévoir les interventions appropriées. Les systèmes d'éducation hautement performants n'utilisent pas les données uniquement pour résumer les réussites, mais également pour anticiper les difficultés émergentes, guider les interventions et favoriser l'amélioration continue (Edmentum, 2024).

Les systèmes efficaces de reddition des comptes s'appuient sur un éventail de données probantes pour comprendre comment les élèves progressent. Certains gouvernements utilisent des tableaux simples et visuels pour suivre un éventail d'indicateurs globaux de réussite ainsi que les résultats des évaluations uniformisées. Par exemple, la Colombie-Britannique complète les résultats des évaluations uniformisées avec des normes de performance scolaire de la 1re à la 9e année dans les domaines de la lecture, de l'écriture, de la numératie, de la responsabilité sociale et des saines habitudes de vie.
Les indicateurs inclus dans le cadre de reddition de comptes devraient fournir des mesures prospectives et rétrospectives. Les indicateurs prospectifs contribuent à identifier les élèves qui pourraient avoir besoin de soutien supplémentaire avant qu'ils n'obtiennent de faibles résultats à un examen (Young et O'Leary, 2016). Par exemple, le niveau de lecture à la fin de la 3e année est reconnu comme un indice précurseur de réussite scolaire. Comme mentionné à l'annexe B, les indicateurs prospectifs contribuent à repérer les élèves en difficulté avant qu'il n'atteigne cette étape et à leur offrir rapidement du soutien et des interventions. De même, la réussite à la 9e année est étroitement liée à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires, ce qui rend l'identification et l'intervention précoces indispensables pour les élèves à risque d'échec scolaire.

Les indicateurs rétrospectifs, comme les taux de diplomation, produisent des renseignements sur des résultats déjà produits. Si ces mesures sont précieuses pour évaluer le rendement global du système, elles n'expliquent pas pourquoi certains élèves sont en échec. Les données sont significatives uniquement lorsqu'elles sont analysées, interprétées et traduites en informations qui appuient les interventions. Renforcer la capacité analytique au sein du système d'éducation est primordial pour améliorer les résultats d'apprentissage.

Il est important de disposer des bonnes données probantes. De plus en plus, les systèmes utilisent des données qui couvrent davantage de domaines que la littératie et la numératie. Les évaluations doivent couvrir une gamme de domaines d'apprentissage qui sont

indispensables à la réussite globale des élèves. Les domaines d'apprentissage suivants, qui tiennent compte des savoirs, savoir-être et savoir-faire des Premières Nations du Yukon, pourraient être envisagés :

- la réussite scolaire;
- la santé mentale et physique;
- le développement socioaffectif;
- la participation, la créativité et l'innovation (ex. apprentissage en nature);
- la citoyenneté, la démocratie, les habiletés culturelles et la revitalisation des langues.

Une prise de décision guidée par les données et axée sur les élèves gagne en importance (Leithwood, 2008). Le personnel ministériel responsable de collecter, d'analyser et de communiquer les données aura un rôle de premier plan à jouer pour déterminer les interventions et les programmes les plus adaptés pour les élèves avant qu'ils ne prennent du retard. Cette prévision ne peut être accomplie qu'avec la collaboration du personnel enseignant pour utiliser les données et les informations appropriées sur les élèves afin que les interventions, l'attribution des ressources et le soutien offert aient un effet positif sur eux.

Le comité examinera comment ces fonctions pourraient être renforcées lors des prochaines discussions avec le personnel du Ministère. Afin de concevoir un système d'éducation plus proactif et responsable, la réforme à venir nécessitera des connaissances spécialisées pour élaborer les nouveaux systèmes, processus et structures.

c. Renforcer les capacités du personnel et créer un nouveau processus d'intégration

Le levier le plus efficace pour assurer une amélioration scolaire durable est ce que le personnel enseignant sait et ce qu'il peut faire et enseigner. Fullan (2011) définit le renforcement des capacités comme un développement constant des habiletés, des ressources et des convictions communes au sein d'une organisation. En éducation, le renforcement des capacités donne au personnel enseignant les moyens d'améliorer les pratiques pédagogiques, de favoriser l'amélioration continue et d'apporter des modifications systémiques profondes. Plutôt que de compter sur des mandats directifs et rigides, le renforcement des capacités au sein du système yukonnais doit miser sur le développement des compétences, des réseaux collaboratifs et la maîtrise des données pour s'adapter aux besoins changeants des classes.

Le Yukon éprouve encore des difficultés à embaucher des éducatrices et des éducateurs et à les maintenir en poste. Des améliorations à long terme dépendent d'une direction et d'un corps enseignant compétents et bien soutenus, surtout pour ceux qui débutent dans la profession ou qui sont nouveaux au Yukon. Durant les séances de consultation, les participantes et les participants ont confié au comité que le Ministère n'offre que très peu de soutien aux nouvelles éducatrices et aux nouveaux éducateurs qui commencent à travailler dans le territoire. Un accompagnement professionnel et un mentorat seront cruciaux, particulièrement lorsque le personnel récemment engagé provient de collectivités rurales ou éloignées et qu'il connaît peu le fonctionnement du système.

Avantages de renforcer les capacités et de créer un nouveau processus d'intégration

Investir dans le renforcement des capacités professionnelles, particulièrement pour le personnel débutant dans la profession, a le potentiel de réformer le système

d'éducation de la maternelle à la 12e année grâce à des leviers essentiels et des stratégies interreliées qui favorisent la réussite des élèves.

Amélioration du perfectionnement professionnel

Le perfectionnement professionnel qui enrichit les connaissances pédagogiques, l'organisation pédagogique et l'enseignement différencié contribue directement à l'amélioration de l'enseignement en classe et à des expériences d'apprentissage de qualité supérieure pour les élèves. Le renforcement des capacités devrait aller au-delà du recours à des modèles d'experts isolés (Darling-Hammond, cité dans Wood et coll., 2026) et viser à doter l'ensemble des éducatrices et éducateurs des compétences fondamentales en éducation inclusive, en technologie d'aide et en conception universelle de l'apprentissage (CAST, 2018). Cette approche favorise un accès équitable aux possibilités d'apprentissage pour tous les élèves, tout en renforçant les capacités d'enseignement à l'échelle du système d'éducation.

Développement d'une culture professionnelle collaborative

Établir des communautés serrées de perfectionnement professionnel permet au personnel enseignant, en début de carrière ou chevronné, de collaborer, de partager son expertise, de résoudre des problèmes ensemble et de gérer les priorités pédagogiques en évolution. Le perfectionnement professionnel collaboratif favorise l'amélioration continue et renforce les capacités dans tout le système (Dufour et coll., 2005).

Soutien au recrutement, à la rétention et au bien-être

La compréhension du contexte culturel, historique et communautaire des écoles et des Premières Nations du Yukon est fondamentale pour nouer des relations positives avec les élèves, les familles et les collectivités. Durant les séances de consultation, les participantes et les participants ont confié au comité que la confiance est gagnée grâce à des relations authentiques et à un engagement démontré envers le bien-être des enfants du Yukon. Ce n'est qu'alors que l'expertise professionnelle pourra être pleinement appréciée.

Des programmes exhaustifs d'intégration, de mentorat et d'accompagnement peuvent contribuer à réduire l'isolement et le stress, surtout pour le personnel enseignant travaillant dans des collectivités rurales ou éloignées (Ingersoll et Strong. 2011).

Ce soutien aide à améliorer la rétention du personnel et à favoriser des milieux de travail sains qui avantagent les élèves et le personnel. Des approches à l'échelle du système qui promeuvent le bien-être du personnel enseignant sont étroitement liées à de bons résultats scolaires pour les élèves et à des améliorations durables (Jennings et Greenberg, 2009).

Collaborer avec l'Association des professionnels de l'éducation du Yukon pour mettre sur pied un programme d'intégration aiderait à garantir que les éducatrices et les éducateurs arrivant au Yukon se sentent acceptés, outillés et soutenus. Le personnel enseignant a besoin d'aide pour établir des pratiques pédagogiques efficaces, mais également pour comprendre le contexte social, culturel et de gouvernance particulier des collectivités nordiques, y compris la relation de gouvernance partagée entre les Premières Nations et

le gouvernement du Yukon.

Il ne suffit pas de réviser les processus actuels de recrutement et d'embauche, comme les calendriers d'affichage de postes vacants. Il faut également adopter des pratiques de supervision qui garantissent que le personnel enseignant qualifié reçoit continuellement du soutien, une orientation professionnelle significative et des encouragements à construire une carrière à long terme dans les écoles du Yukon.

Reddition de comptes et responsabilité

Reconnaître que la reddition de comptes aujourd'hui devrait être plus axée sur la responsabilité collective que sur le blâme et la honte du passé. Appliquer les résultats de la recherche tout en tenant compte de ce que signifient la reddition de comptes et la responsabilité dans le travail que nous avons à faire ensemble.

Même s'ils sont étroitement liés, ces deux concepts représentent des aspects différents du parcours d'apprentissage :

- La responsabilité est une question d'action et de processus et implique d'assumer ses tâches à tous les niveaux : des ministères aux districts, et des commissions et autorités scolaires aux écoles, au personnel enseignant et aux élèves.
- La reddition de comptes concerne les résultats et les conséquences, notamment s'assurer que la tâche a bien été achevée, assumer les conséquences des résultats et prendre des mesures pour améliorer le rendement si les résultats prévus n'ont pas été atteints (Ministère de l'Éducation et des Services à la petite enfance de la Colombie-Britannique, 2017).

Ultimement, le travail d'un système ou d'un cadre de reddition de comptes au Yukon pourrait trouver sa place dans la structure avec d'autres initiatives, comme le comité d'assurance de la qualité proposé à l'annexe C.

Toutefois, l'engagement à refondre le système d'éducation du Yukon dépend des mesures prises par le gouvernement pour opérer les changements structurels essentiels qui placent la barre plus haut et diminuent l'écart pour tous les élèves du territoire. La réponse à la question de savoir pourquoi les résultats ne s'améliorent pas, bien que complexe, pourrait enfin émerger.

Bibliographie

CAST (2018). *Universal Design for Learning guidelines version 2.2*. [https://udlguidelines.cast.org]

COOPER, B. S., L. D. FUSARELLI et E. V. RANDALL (2004). *Better policies, better schools: Theories and applications*, Pearson.

CBC NEWS (12 juin 2026). *Outgoing head of teachers' association slams Yukon education system*, *CBC Radio One*. [Émission de radio].

COMMISSION EUROPÉENNE. DIRECTION GÉNÉRALE DE L'EMPLOI, DES AFFAIRES SOCIALES ET DE L'INCLUSION, K. LUOMI-MESSERER et Z. ZARKA (2025). *The role of engaging stakeholders and of quality assurance for delivering on the potential of micro-credentials: synthesis report from the Peer Learning Activity 21-22 May 2025*, Office des publications de l'Union européenne. [https://data.europa.eu/doi/10.2767/4261608]

DARLING-HAMMOND, L., M. E. HYLER et M. GARDNER (2017). *Effective teacher professional development*, Learning Policy Institute. [https://learningpolicyinstitute.org/product/teacher-prof-dev]

DEMING, W. E. (1986). *Out of the crisis*, Massachusetts Institute of Technology, Center for Advanced Engineering Study.

DIRECTION DE L'ÉDUCATION DES PREMIÈRES NATIONS DU YUKON (2022). *Our children, our education, our way: Annual report 2021–2022*.

[https://static1.squarespace.com/static/5ddc27b50cfd2a79a6da6595/t/62b6353cfb85de505e2e9160/1656108361168/YFNED+Annual+Report+2022_web2.pdf]

DUFOUR, R., R. EAKER et R. DUFOUR (dir.) (2005). *On common ground: The power of professional learning communities*, Solution Tree Press.

EDMENTUM (2024). *Understanding diagnostic, formative, and summative assessments*. [https://www.edmentum.com/articles/understanding-diagnostic-formative-and-summative-assessments/]

EVANS, J. M., H. N. JANISCH et D. J. MULLAN (1995). *Administrative law: Cases, text, and materials*, 4e éd., Emond Montgomery Publications.

FÉDÉRATION DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS DE L'ÉLÉMENTAIRE DE L'ONTARIO (13 avril 2026). *ETFO rejects education overhaul as an unprecedented rollback of local democracy.* [Communiqué de presse]. [https://www.etfo.ca/news-publications/media-releases/etfo-rejects-education-overhaul-as-an-unprecedented-rollback-of-local-democracy]

FULLAN, M. (2011). *Choosing the wrong drivers for whole system reform*, Centre for Strategic Education. [Document de la série de séminaires no 204]

GOUVERNEMENT DU YUKON (17 mars 2026). *Mandat – Examen externe indépendant*. [https://open.yukon.ca/information/8587f6a2-00c3-48fb-82be-a317a160375a/resource/d63d15d3-fecd-47f5-9796-2e90ad1f8c78/download/mandat-du-comite-independant-2026.03.17.pdf]

HARVEY, L., et P. T. KNIGHT (1996). *Transforming higher education*, Society for Research into Higher Education et Open University Press.

INGERSOLL, R. M., et M. STRONG (2011). « The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research », *Review of Educational Research*, vol. 81, no 2, p. 201-233. [https://doi.org/10.3102/0034654311403323]

JENNINGS, P. A., et M. T. GREENBERG (2009). « The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes », *Review of Educational*

Research, vol. 79, nº 1, p. 491-525. [https://doi.org/10.3102/0034654308325693]

JURAN, J. M., et F. M. GRYNA JR (1980). *Quality planning and analysis: From product development through use*, 2e éd., McGraw-Hill.

MARZANO, R. J. (2003). *What works in schools: Translating research into action*, ASCD.

MARZANO, R. J., et T. WATERS (2009). *District leadership that works: Striking the right balance*, Solution Tree Press.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU YUKON (2013). *Politique sur la résolution des différends aux commissions et aux conseils scolaires*. [https://yukon.ca/sites/default/files/edu/edu-school-council-dispute-resolution-policy_fr.pdf]

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU YUKON (2025). *Stratégie intégrée axée sur les résultats pour les apprenants du Yukon*. [https://yukon.ca/fr/strategie-integree-axee-sur-les-resultats-pour-les-apprenants-du-yukon]

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DES SERVICES À LA PETITE ENFANCE DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE (2026). *Framework for enhancing student learning*, Province de la Colombie-Britannique. [https://www2.gov.bc.ca/gov/content/education-training/k-12/administration/legislation-policy/public-schools/framework]

MULLAN, D. J. (2001). *Administrative law*, Irwin Law.

POLLOCK, K. (2023). *The erasure of local democratic voice in education*, Association canadienne des commissions/conseils scolaires. SENGE, P. M. (2006). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization,* éd. rév., Currency/Doubleday.

Senge, P. M. (2006). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization* (Rev. ed.). Currency/Doubleday.

THIERS, N. (2017). « Making progress possible: A conversation with Michael Fullan », *Educational Leadership*, vol. 74, nº 9, p. 8-14.

TYLER, T. R. (2006). *Why people obey the law*, Princeton University Press.

WOOD, S., E. LEIF et U. SHARMA (2026). « Building inclusive education capability through an in-school consultation model: Changes in educator attitudes and practice use after a yearlong program », *Journal of Educational and Psychological Consultation*, vol. 36, nº 2, p. 142-168. [https://doi.org/10.1080/10474412.2026.2649129]

YEE, N. (2021). *Rapport final de l'examen de l'éducation inclusive et de l'éducation spécialisée au Yukon*, Gouvernement du Yukon. [https://yukon.ca/sites/default/files/edu/edu-inclusive-special-education-final-report-2021.pdf]

YOUNG, V. M., et P. O'LEARY (2016). *Leading and lagging indicators in education*, Institute for Evidence-Based Change