

Article

« Au premier plan : les enfants ou les résultats? »

Marianne Cormier

Éducation et francophonie, vol. 39, n° 1, 2011, p. 7-25.

Pour citer cet article, utiliser l'adresse suivante :

<http://id.erudit.org/iderudit/1004327ar>

Note : les règles d'écriture des références bibliographiques peuvent varier selon les différents domaines du savoir.

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter à l'URI <http://www.erudit.org/apropos/utilisation.html>

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche. Érudit offre des services d'édition numérique de documents scientifiques depuis 1998.

Pour communiquer avec les responsables d'Érudit : erudit@umontreal.ca

Au premier plan : les enfants ou les résultats?

Marianne CORMIER

Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

RÉSUMÉ

Devant de faibles résultats à diverses épreuves nationales et internationales, le ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick a mis en place un plan d'amélioration intitulé *Les enfants au premier plan*. De nombreuses évaluations provinciales, en lecture, mathématiques et sciences, se rattachent à ce plan d'amélioration, et leurs résultats sont largement diffusés, dans les médias et en ligne. Dans cet article, nous posons un regard critique sur l'impact d'un accent mis sur les performances aux évaluations provinciales et nous interrogeons le contraste entre réussite scolaire et réussite éducative. D'abord, une étude de la situation alarmante dans laquelle se trouve le système scolaire francophone du Nouveau-Brunswick contextualise nos propos. Ensuite, nous explorons les impacts de ces nombreuses évaluations sur les acteurs du système. La pédagogie devient-elle plus transmissive et magistrale? Qu'en est-il de l'insécurité linguistique et de la menace du stéréotype? Enfin, quels sont les impacts sur la motivation des élèves ainsi que sur leurs buts d'apprentissage? En conclusion, nous explorons des solutions alternatives à la multiplication des évaluations.

ABSTRACT

What comes first: kids or results?

Marianne CORMIER
University of Moncton, New Brunswick, Canada

Because of poor results on a variety of national and international tests, New Brunswick's Ministry of Education implemented an improvement plan called *When Kids Come First*. Many provincial assessments for reading, math and sciences are included in this improvement plan, and the results are widely broadcast in the media and on line. In this article, we take a critical look at the impact of emphasizing performance in provincial assessments, and we question the contrast between scholastic success and educational success. First, a study on the alarming situation in New Brunswick's Francophone school system puts our subject into context. Then, we explore the impacts of these assessments on the system's actors. Should the teaching methods become more transmissive and magistral? What of linguistic insecurity and the threat of stereotyping? Finally, what are the impacts on the students' motivation and their learning goals? In conclusion, we explore alternatives to an increasing number of assessments.

RESUMEN

En primer plan: ¿los niños o los resultados?

Marianne CORMIER
Universidad de Moncton, Nuevo-Brunswick, Canadá

Ante los bajos resultados a las diversas pruebas nacionales et internacionales, el ministerio de Educación de Nuevo-Brunswick puso en marcha un plan de mejoramiento intitulado: *Los niños en primer plano*. Numerosas evaluaciones provinciales de lectura, matemáticas y ciencias, relacionadas con ese plan de mejoramiento así como sus resultados han sido ampliamente difundidas tanto a través de los medios de comunicación y en línea. En este artículo, planteamos un acercamiento crítico del impacto que tiene el énfasis sobre la performance en las evaluaciones provinciales y cuestionamos el contraste entre éxito escolar y éxito educativo. Por principio, un estudio de la situación alarmante en la cual se encuentra el sistema escolar francófono de Nuevo-Brunswick contextualiza nuestras deliberaciones. Después, exploramos los impactos de las numerosas evaluaciones sobre los actores del sistema. ¿La pedagogía es cada vez más transmisiva y magistral? ¿Qué pasa con la inseguridad lingüística y con la amenaza del estereotipo? En fin ¿cuales son los impactos sobre la motivación de los alumnos y sobre sus objetivos de aprendizaje? En conclusión, exploramos las alternativas a la multiplicación de las evaluaciones.

Introduction

Toutefois, les parents ne s'intéressent pas seulement aux notes de leur enfant. Nous voulons que nos enfants sachent faire preuve de créativité et qu'ils soient capables de résoudre des problèmes. Nous voulons que nos enfants soient des citoyens éclairés, responsables et solidaires. Et nous voulons doter nos enfants des habiletés dont ils auront besoin pour réussir leur vie dans un Nouveau-Brunswick autosuffisant (Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, 2006, p. 7).

Que signifie la réussite? Il s'agit d'un concept complexe qui peut se définir simplement (*un bon résultat*) ou de manière plus exhaustive en identifiant des valeurs ou des éléments qui y sont associés. Certains la qualifient... réussite personnelle, éducative, scolaire, souhaitant ainsi spécifier le type de réussite en question. Une réussite personnelle ou éducative pourrait s'incarner par une personne accomplie, créative, responsable, tandis qu'une réussite scolaire risque de se limiter à signaler des apprentissages solides dans les matières comme le français et les mathématiques. Il est pertinent de se demander quel type de réussite vise un système scolaire. Se limite-t-on à une réussite scolaire? Considère-t-on d'autres éléments? Lorsqu'on examine les documents du ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, on constate une intention plus large qu'une réussite uniquement scolaire. En parlant d'enfants en tant que «citoyens éclairés, responsables et solidaires», la citation ci-dessus nous apparaît comme une visée qui touche une réussite personnelle et éducative. En général, les missions des écoles articulent un souhait de développer des personnes créatives et autonomes. L'école vise donc l'apprentissage de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être.

Difficilement mesurables, les aspects de citoyenneté, de pensée critique, de créativité et d'autonomie peuvent parfois prendre une deuxième place dans les priorités si le système mise sur des résultats concrets et des performances solides. En effet, les enseignantes et les enseignants ont tendance à mettre leur énergie sur ce qui est évalué, surtout si cette évaluation est externe. Ces évaluations à grande échelle mesurent surtout les savoirs et mettent moins l'accent sur les savoir-faire et les savoir-être. Dans cet article, nous allons poser un regard critique sur le concept de réussite scolaire et sur l'impact d'un accent trop fort mis sur les résultats aux évaluations, en explorant la situation actuelle pour le secteur éducatif francophone du Nouveau-Brunswick. Le ministère de l'Éducation de cette province a publié son objectif dans son document *Les enfants au premier plan* (MÉNAB, 2006), dans lequel il précise son projet ambitieux de faire du système éducatif néo-brunswickois le meilleur au pays. Nous allons commencer par décrire la situation dans laquelle se trouve le système d'éducation francophone dans cette province, en expliquant comment le ministère de l'Éducation s'oriente vers des résultats solides à de nombreuses évaluations. Ensuite, nous expliquerons les impacts de cette visée sur les acteurs du système et sur la population francophone minoritaire du Nouveau-Brunswick. Enfin, nous proposerons une vision alternative de réussite éducative en passant par la valorisation du groupe et la valorisation de l'éducation.

Le contexte actuel du secteur éducatif francophone du Nouveau-Brunswick

Avec une population d'environ 750 000 personnes, le Nouveau-Brunswick est l'une des provinces les moins peuplées au Canada, après l'Île-du-Prince-Édouard et Terre-Neuve-et-Labrador. Près du tiers de cette population, soit 32 %, déclare le français comme langue maternelle. Cette minorité linguistique fait souvent l'envie des autres minorités francophones à l'échelle du pays. Elle détient, depuis 1974, la dualité au ministère de l'Éducation, et a donc, depuis cette date, sa propre gestion scolaire au Ministère, dans les districts et dans les écoles. Par ailleurs, la province se vante souvent d'être la seule officiellement bilingue au pays. Le groupe francophone s'identifie surtout à la culture acadienne, et a un projet clair de société dans la province. Elle a des institutions reconnues, comme l'Université de Moncton, des collèges communautaires, des médias francophones (un journal provincial, de nombreux hebdomadaires), des sites Internet (par exemple www.capacadie.com) et une belle brochette d'artistes qui la représentent autant localement qu'internationalement. Malgré ces éléments positifs, des défis se posent. Notamment, la population acadienne francophone est à la baisse. On peut en particulier constater cette diminution inquiétante lorsqu'on consulte les statistiques d'inscription aux écoles. Il s'avère qu'à l'échelle de la province les effectifs scolaires ont chuté d'approximativement 9 000 élèves entre 1998 et 2008, passant d'environ 40 000 à 31 000 élèves (MÉN B, 2009d). Les écoles francophones ont connu un déclin d'effectif scolaire de l'ordre de 22,4 % entre 1998 et 2007 (LeBlanc, 2009). Un faible taux de natalité, le vieillissement de la population, la migration transfrontalière et l'assimilation contribuent à cette baisse notable (Landry, 2010). De plus, pour diverses raisons, certaines familles choisissent d'inscrire leurs enfants à l'école de la majorité linguistique. Selon les critères de l'article 23¹, pour l'enseignement primaire, on estime qu'environ 81 % des élèves admissibles à l'école francophone y sont, alors que cette proportion décline à 79 % au secondaire (Corbeil, Grenier et Lafrenière, 2007). Souvent, les couples qui optent pour l'école anglophone pour leurs enfants sont exogames, et la langue d'usage de la famille est l'anglais. En effet, selon une étude récente de Landry (2010), qui se base sur les chiffres du recensement de 2006, 26 % des enfants admissibles à l'école francophone dans la province appartiennent à des familles exogames. Chez ces enfants, seulement une proportion de 49 % a le français comme langue maternelle quand c'est la mère qui est le parent francophone du couple, alors que cette proportion chute à 33 % si c'est le père qui est le parent francophone.

En plus des défis d'effectif, d'autres réalités sont tout aussi préoccupantes. D'abord, les faibles résultats à diverses épreuves de rendement sont régulièrement rapportés dans les médias. Par exemple, lors de l'évaluation du Programme international de suivi des acquis (PISA) en 2006, les élèves francophones du Nouveau-Brunswick ont obtenu de moins bons résultats. En sciences, la moyenne des élèves francophones de la province (482) est la deuxième plus faible au pays, après celle des

1. Le premier critère de l'article 23 de la Charte spécifie que, pour être admissible à l'école française, l'élève doit avoir au moins un parent dont la première langue apprise et encore comprise est le français.

élèves francophones de la Nouvelle-Écosse (475). Les élèves anglophones du Nouveau-Brunswick ont obtenu pour leur part une moyenne de 516. L'écart de 34 points entre la moyenne des élèves francophones et anglophones de la province est statistiquement significatif.

En lecture, les élèves du côté francophone ont affiché une moyenne de 465, alors que la moyenne atteignait 510 pour les élèves anglophones. Dans ce cas, l'intervalle est de 45. Il est à noter qu'en lecture la moyenne canadienne est de 527.

Toujours avec le PISA 2006, en mathématiques, la moyenne pour les francophones s'établissait à 499, alors qu'elle était de 509 chez les anglophones, pour une différence de 10 (Bussière, Knighton, et Pennock, 2007).

Le tableau 1 permet de comparer les résultats des deux groupes linguistiques de la province sur l'évaluation PISA, avec la moyenne canadienne.

Tableau 1.

Par ailleurs, la santé des jeunes est remise en question, puisqu'on rapporte que la proportion de jeunes qui cumulent au moins 60 minutes d'activités physiques par jour n'est que de 7 %. Il s'agit de la plus faible proportion au pays, bien en deçà de la moyenne nationale qui n'est pas non plus très encourageante (12 %). Les jeunes du Nouveau-Brunswick ont également un taux de prépondérance de poids ou d'obésité, cette fois-ci bien au-delà de la moyenne nationale de 26 % (Jeunes en forme Canada, 2010).

Face à ces réalités inquiétantes, le premier ministre a réagi, et son gouvernement a mis en place le plan *Les enfants au premier plan* (MÉNBN, 2006), dans lequel le premier ministre s'engage à «faire de notre système d'éducation le meilleur au Canada, car nous devons mieux préparer nos enfants à relever les défis de demain» (p. 2), et propose de le faire en concentrant sur huit engagements à l'égard des enfants du Nouveau-Brunswick. Ces engagements prennent en considération plusieurs éléments qui pourraient définir la réussite éducative, qui inclut autant les savoirs que les savoir-faire et les savoir-être, c'est-à-dire les éléments de la mission éducative de l'école. Certainement, il y a l'engagement deux, «Agir avec urgence en littératie, numératie et sciences», qui met l'accent surtout sur la performance scolaire et les résultats scolaires. Toutefois, nous notons par exemple l'engagement trois : «Éveiller la passion d'apprendre», l'engagement sept : «Développer une forte identité culturelle et linguistique» et l'engagement huit : «Créer des milieux scolaires sains et sécuritaires» (MÉNBN, 2006). Afin de rendre compte de ses engagements, le Ministère définit 23 cibles et il produit un rapport annuel pour attester l'atteinte ou non de ces cibles. Dans le rapport annuel 2009, on peut voir le lien entre les cibles et les engagements. On constate alors que cinq cibles ambitieuses se rattachent à l'engagement trois, celui qui se concentre sur la performance scolaire. Par exemple, la cible 5 stipule que «90 % des enfants atteignent le niveau prévu en numératie en troisième et cinquième année; 20 % des élèves le dépassent» (MÉNBN, 2009c, p. 4) (voir en annexe les différentes cibles du Ministère). Pour l'engagement d'éveiller la passion d'apprendre, il y a quatre cibles. Pour les autres engagements, on trouve seulement deux ou trois cibles, sauf pour l'engagement six, «Créer de nouveaux liens entre l'école et son milieu», auquel une seule cible est rattachée. Il est intéressant de noter que les deux cibles liées à l'engagement sept, qui vise un renforcement de l'identité culturelle et linguistique, se rapprochent plus d'une performance scolaire que d'un réel renforcement culturel. En effet, l'une de ces cibles traite de la capacité des diplômés à s'exprimer dans leur deuxième langue officielle, alors que l'autre vise que «Les élèves des Premières Nations ont le même rendement scolaire que les autres élèves de la province» (MÉNBN, 2009c, p. 4).

L'une des retombées de ce plan est de cibler une jeune population de retour (Rintéro

On ne place pas dans les sacs à dos, toutefois, le rapport annuel qui atteste l'atteinte ou non de toutes les cibles. Tous les bulletins, de toutes les écoles et de tous les districts, sont également publiés en ligne, sur le site du Ministère. Le rapport annuel se trouve également sur le site, mais il est beaucoup plus difficile à trouver. Il y a un lien directement sur la page d'accueil pour les bulletins des districts et des écoles, alors qu'il faut cliquer sur l'onglet « publication » pour trouver, parmi beaucoup d'autres documents, le rapport annuel. Dans les bulletins, on indique que le gouvernement s'engage à mieux informer la population sur la performance du système scolaire.

En quoi consistent ces bulletins? En consultant le bulletin du district scolaire 9 (MÉN B, 2009b), par exemple, nous apprenons que les évaluations ont lieu en 2^e année, pour la lecture, en 5^e année pour les mathématiques et sciences, et en 8^e et 11^e année pour le français et les mathématiques. Nous voyons aussi que pour l'année scolaire 2009-2010 des évaluations supplémentaires sont prévues en 3^e, 4^e, 5^e et 8^e année. Nous remarquons ensuite le taux de réussite des élèves, c'est-à-dire le pourcentage d'élèves qui ont obtenu la note de passage aux épreuves, et ce, pour chaque école et pour l'ensemble du district. La note moyenne des élèves à l'épreuve n'est pas indiquée. C'est ainsi que nous pouvons voir, par exemple, que 64 % des élèves du district scolaire 9 ont obtenu la note de passage à l'épreuve de français 8^e année. Ce taux est égal à la moyenne provinciale. Or, la cible que s'est fixée le Ministère est que 85 % des élèves obtiennent la note de passage d'ici à 2013. À l'épreuve de mathématique 8^e année, on voit que seulement 49 % des élèves du district scolaire 9 ont obtenu la note de passage, contre 58 % au niveau provincial, encore bien en deçà de la cible provinciale de 85 %. En consultant le bulletin d'une école, comme celui de l'école Mgr-François-Bourgeois (MÉN B, 2009a), du district scolaire 11, on peut voir les résultats des trois dernières années. Ainsi, pour l'évaluation mathématique 8^e année, on constate que l'école affiche un taux de réussite de 35 % en 2007, 33 % en 2008 et 34 % en 2009.

Nous avons donné des exemples typiques. Si certaines écoles affichent de meilleurs résultats que d'autres, en général le taux de réussite est bien en deçà de la cible que s'est fixée le Ministère. En résumé, il y a une grande quantité d'évaluations et, en général, les élèves y obtiennent de faibles résultats. L'état de la situation est tel qu'il y a un discours régulier dans les médias et dans les cercles éducatifs autour de la performance scolaire aux évaluations et des faibles résultats obtenus dans le secteur francophone. Il est possible d'entendre des acteurs parler de « résultats désastreux ».

La multiplication des épreuves d'évaluation n'est pas un phénomène unique au Nouveau-Brunswick. Plusieurs auteurs américains s'inquiètent des évaluations massives dans plusieurs États américains. Dans ces cas, souvent, de grands enjeux, tels que le financement ou la promotion, accompagnent ces évaluations, et on s'inquiète des effets pernicious qui s'ensuivent (Au, 2007; Horn, 2003; Nichols et Berliner, 2007; Sahlberg, 2010; Sloane et Kelly, 2003). En particulier, Horn (2003) conclut que les impacts négatifs des évaluations à grande échelle semblent avoir des effets encore plus adverses chez les populations minoritaires et chez les élèves à risque ou en difficulté d'apprentissage.

[...] les impacts négatifs des évaluations à grande échelle semblent avoir des effets encore plus adverses chez les populations minoritaires et chez les élèves à risque ou en difficulté d'apprentissage.

[...] nous trouvons que, malgré ce souci de développer la pensée critique, la créativité et l'autonomie, le discours politique mise surtout sur les résultats aux évaluations.

En consultant les divers documents du ministère de l'Éducation, nous y remarquons un effort afin de voir la réussite éducative dans son sens plus large, ainsi que l'indique la citation avec laquelle nous avons commencé ce texte. Toutefois, nous trouvons que, malgré ce souci de développer la pensée critique, la créativité et l'autonomie, le discours politique mise surtout sur les résultats aux évaluations. Par ailleurs, la diffusion massive de ces résultats, jumelée avec la multiplication des évaluations, nous indique qu'on veut surtout avoir des résultats mesurables qui peuvent être communiqués concrètement aux parents. Nous allons donc discuter de l'impact que peut avoir cet accent si important mis sur les résultats.

Impacts probables de la surévaluation

Cette surévaluation et cette diffusion massive des résultats ne sont pas sans conséquence. Récemment, le ministre se vantait d'une amélioration dans les résultats. Ainsi, affirmait-il, les investissements en éducation portent fruit (MÉNBB, 2009c). Nous accordons que les résultats s'améliorent, quoique légèrement. En outre, nous allons expliquer comment cette diffusion continue de faibles résultats peut nourrir une perception de statut inférieur et d'insécurité linguistique, peut également créer un effet pernicieux de contre-affirmation et de dévalorisation de l'éducation, et peut orienter autant les enseignantes et les enseignants que les élèves à viser des buts de performance contrairement aux buts de maîtrise souhaitables. Enfin, nous précisons également que la qualité de l'enseignement peut être affectée.

Complexe minoritaire, insécurité linguistique et continuité du stéréotype

Historiquement, les communautés minoritaires de langues officielles au Canada ont subi l'influence d'une idéologie assimilatrice qui visait l'homogénéité de la population. Cette vision homogénéiste attribuée à l'école, dans son rôle de socialisation et de transmission des valeurs de la société, la tâche de développer les citoyens selon un certain profil d'individu, profil mettant la langue et la culture anglaises au premier plan (Martel et Villeneuve, 1995). Dans l'optique de l'unité nationale, certaines lois sont venues limiter ou interdire l'enseignement en français, comme le règlement 17, en Ontario (Pilote et Magnan, 2008). Au long du 20^e siècle, à la suite de nombreuses revendications par les communautés francophones, l'idéologie canadienne a commencé à basculer vers une idéologie dualiste, qui s'est manifestée à la fin des années 1960 avec la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme et la mise en place de la loi sur les langues officielles (Martel et Villeneuve, 1995). Malgré cette volonté politique officielle de progresser vers une idéologie dualiste, consolidée par l'enchâssement de l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés, il s'avère ardu de faire abstraction des réalités sociopolitiques et socioculturelles qui ont sévi durant de longues années et qui perdurent aujourd'hui. En effet, malgré la protection officielle installée dans la Charte, Landry et Allard (1999) nous préviennent: «L'idéologie assimilatrice de la majorité anglophone persiste et ne se modifie que très lentement, les changements positifs étant plus souvent dictés par les tribunaux que par la bonne volonté des gouvernements»

(p. 410). Les nombreuses batailles juridiques (Rocque, 2008) qu'ont dû mener les communautés minoritaires pour la mise en œuvre de l'article 23 en témoignent.

Quand un groupe se retrouve dans une position subordonnée et endure une coercition de la part de la majorité, ce groupe peut internaliser le discours oppressif et critique de la majorité et peut alors dévaloriser ses propres écoles. Par ailleurs, cet historique d'oppression peut conduire à une ambivalence identitaire qui, à son tour, peut engendrer une certaine aliénation à l'égard de l'école et de l'effort scolaire (Cummins, 2000; Wagner et Grenier, 1991). Cummins (2000) affirme que les groupes minoritaires qui ont été historiquement subordonnés sont ceux qui sont susceptibles d'obtenir de faibles résultats scolaires. Est-ce qu'un discours régulier dans les médias, rapportant systématiquement de faibles résultats pour la population, ne prolonge pas ce discours de dévalorisation? Et qu'en est-il de l'estime de soi collective?

Ici, on parle mal! Tel est le stéréotype porté par de nombreux francophones du Nouveau-Brunswick, surtout les locuteurs du *chiac*², dans le sud-est de la province. La population francophone du Nouveau-Brunswick souffre d'insécurité linguistique (Boudreau, Dubois et d'Entremont, 2008; Boudreau et Perrot, 2005; Perrot, 2006). L'insécurité linguistique se définit comme une impression que l'on parle mal sa langue et que l'on ne pourra jamais bien la parler. Est-ce que les faibles résultats viennent confirmer et perpétuer l'intuition que les francophones de cette province ne sont pas forts en français? Une surévaluation en français, accompagnée de faibles résultats, pourrait amplifier les sentiments d'insécurité linguistique déjà bien présents dans la province. Une telle perception peut engendrer une diminution de l'expression orale et écrite (Boudreau et Perrot, 2005). Il nous semble alors qu'un cercle vicieux peut facilement s'installer. Si, parce qu'on a des perceptions d'insécurité linguistique, on diminue l'expression et qu'on s'exprime moins souvent, la compétence pourrait encore diminuer, ainsi que la perception de compétence.

Une recherche récente (Beaton, 2009; LeBlanc et Beaton, sous presse) a examiné l'effet de la théorie de la menace du stéréotype lors d'une évaluation en langue chez des femmes acadiennes. Cette théorie stipule simplement que les membres d'une catégorie sociale auxquels on associe un stéréotype ont tendance à obtenir de moins bons résultats lors d'une évaluation si l'on évoque le stéréotype avant qu'ils passent l'épreuve. La crainte de confirmer le stéréotype monopolise les ressources cognitives et entrave la performance. Les chercheuses ont ciblé des femmes acadiennes du Nouveau-Brunswick âgées d'environ 20 ans pour leur faire passer une épreuve de français. Pour l'épreuve, les chercheuses ont créé trois groupes, soit le groupe «Acadienne» (n = 15), le groupe «femme» (n = 15) et le groupe «contrôle» (n = 13). L'unique différence de traitement pour ces groupes se situait dans la première tâche, qui était le «sondage sur la vie des étudiants». Pour le groupe «Acadienne», les questions de ce sondage tournaient autour de la culture acadienne, alors que pour le groupe «femme» les questions évoquaient la catégorie féminine. Le groupe contrôle a répondu à des questions anodines. La théorie de la menace du stéréotype s'est

Une surévaluation en français, accompagnée de faibles résultats, pourrait amplifier les sentiments d'insécurité linguistique.

3. Variété interlectale qui se définit par une matrice française, mais de nombreux emprunts à l'anglais, et qui est parsemée de français archaïque.

confirmée, le groupe «Acadienne» obtenant des résultats significativement inférieurs à ceux des deux autres groupes. On anticipait une meilleure performance chez le groupe «femme», ce qui fut légèrement le cas, mais ces résultats n'étaient pas significatifs. La menace du stéréotype «Les Acadiens sont faibles en français» s'est avérée présente simplement en évoquant cette catégorie sociale avant une épreuve de français.

Les résultats de cette recherche nous portent à réfléchir sur l'impact d'une diffusion régulière des faibles résultats. Est-ce qu'on amplifie le sentiment d'insécurité linguistique et le stéréotype que les Acadiens sont faibles en langue? Nous nous interrogeons aussi sur le discours de l'enseignante ou de l'enseignant juste avant la passation de ces évaluations. Le stéréotype est-il évoqué? Avec de bonnes intentions, ces enseignantes et enseignants préviennent-ils leurs élèves de la nécessité de faire un effort particulier en lançant des encouragements comme «Voici le test... on va leur montrer que les Acadiens sont bons», mettant alors en avant la menace du stéréotype?

Impacts sur l'enseignement et l'apprentissage

Est-ce qu'un accent trop fort mis sur l'évaluation a un impact sur l'enseignement? Dans le discours politique, on semble affirmer que l'évaluation contribuera à améliorer l'enseignement et l'apprentissage (MÉN, 2006). Or, de nombreuses recherches tendent à démontrer que l'impact des évaluations associées à de grands enjeux va faire en sorte que les enseignantes et les enseignants réduiront l'étendue du curriculum pour se concentrer d'abord sur les aspects mesurés. De plus, dans la majorité des cas, l'enseignement devient surtout transmissif et magistral. Les impacts sont une réduction de la créativité, de l'autonomie et de l'engagement des élèves envers l'école. Si les résultats aux évaluations s'améliorent, c'est souvent parce que les élèves ont appris à bien y répondre, et moins parce qu'ils ont développé les compétences souhaitées de pensée critique et de créativité (Au, 2007; Nichols et Berliner, 2007; Sahlberg, 2010).

L'apprentissage est tributaire de la motivation à apprendre. Dans une perspective de psychologie cognitive, la motivation scolaire se définit comme l'engagement et la persistance de l'élève. Il s'agit d'un phénomène dynamique et réciproque dans lequel entrent en jeu les perceptions de l'individu, ses comportements et son environnement. La motivation à apprendre pousse un individu à s'engager, à interagir et à persévérer dans un processus d'apprentissage en vue d'atteindre un but, et cela, même face aux difficultés (Tardif, 1992; Viau, 2009; Wigfield *et al.*, 2006). Les chercheurs s'entendent pour affirmer que la motivation scolaire varie en fonction des expériences vécues à l'école et de différentes perceptions de l'élève au regard des tâches demandées. En effet, la motivation scolaire variera selon les perceptions qu'a l'élève de la valeur de cette tâche, de la contrôlabilité de cette tâche et de son niveau de compétence perçu pour accomplir la tâche (Ormrod, 2008; Tardif, 1992; Viau, 2009). Ces déterminants agissent réciproquement et influencent la motivation scolaire de l'élève. On peut donc se demander si les élèves qui travaillent dans un contexte de surévaluation perçoivent qu'ils ont un contrôle sur les tâches qui leur sont

Les personnes qui poursuivent des buts de maîtrise souhaitent développer leurs compétences, leurs connaissances et leurs habiletés.

demandées, s'ils perçoivent qu'ils ont les compétences pour les accomplir et, enfin, s'ils perçoivent une valeur dans les tâches demandées. Si la tendance dans des situations de surévaluation est que l'enseignement devient de plus en plus magistral et transmissif, il serait pertinent de s'interroger au sujet de l'impact de cette tendance sur la motivation scolaire. Comment se situent les élèves dans leur perception de la valeur des tâches, de leur contrôle sur celles-ci ou encore de leur niveau de compétence face à celles-ci?

Plusieurs auteurs font la distinction entre des buts de performance et des buts de maîtrise (Deci et Ryan, 2008; Ormrod, 2008; Tardif, 1999). Les personnes qui poursuivent des buts de maîtrise souhaitent développer leurs compétences, leurs connaissances et leurs habiletés. Elles prennent des risques dans leur démarche d'apprentissage, car l'erreur pour eux signifie une étape normale dans l'évolution de leurs connaissances et compétences. Au contraire, les personnes qui ont des buts de performance veulent surtout valider leurs compétences et obtenir un jugement extérieur favorable. Or, il se trouve que le contexte et le discours autour des personnes peuvent jouer et influencer sur le type de buts qu'elles poursuivent. Un système qui valorise l'apprentissage et le cheminement incitera les gens à se doter de buts de maîtrise et, au contraire, un système qui valorise les résultats aux examens et la performance poussera plutôt les acteurs à privilégier des buts de performance. Selon Tardif (1999), les élèves se construisent des perceptions des buts qui sont poursuivis par l'école. Si les évaluations sont fréquentes, sommatives et que l'on y attache une grande importance, cette perception sera que l'école se fixe des buts de performance. Toujours selon Tardif (1999), typiquement, les incidences de ces perceptions sont nombreuses. Un élève qui perçoit que l'école entretient des buts de performance se donnera des critères de réussite selon la norme du groupe et non selon ses critères personnels liés à ses connaissances antérieures. Le choix de ses activités se fera selon les activités qui contribueront à faire valider sa compétence au lieu de celles qui aideront à construire ses connaissances. En d'autres mots, l'élève optera pour des activités qui comportent moins de risque au lieu de se donner des défis. Souvent, s'il réussit, il croira que la performance était aléatoire et qu'il a été chanceux, au lieu d'attribuer sa réalisation à ses capacités et à son usage de stratégies efficaces. Son engagement et sa participation aux activités seront fortement influencés par sa perception de jugement probable. Ainsi, des échecs antérieurs diminueront son engagement futur.

En raison des nombreuses évaluations sommatives publiées par le ministère de l'Éducation, il serait raisonnable de croire qu'à la fois les enseignantes et les enseignants du Nouveau-Brunswick ainsi que leurs élèves et leurs parents entretiennent des perceptions de buts de performance. Ainsi, ces derniers risquent de se concentrer surtout sur une validation de leurs savoirs et non sur la construction de leurs apprentissages. Il serait toutefois possible que cet impact soit atténué pour certains élèves si, dans la famille, les parents soutiennent surtout des buts de maîtrise et appuient l'apprentissage. Les parents peuvent avoir une influence sur les perceptions des élèves.

Contre-affirmation et dévalorisation de l'éducation

Lorsque les échecs se répètent, souvent les élèves peuvent développer ce que les psychologues appellent l'impuissance acquise (Ormrod, 2008). Ces élèves croient l'échec probable et ont tendance à sous-estimer leurs capacités. Ils évitent donc des situations d'apprentissage et peuvent adopter des comportements d'évitement (Viau, 2009). Ces comportements peuvent se manifester de différentes façons. Les élèves éviteront d'entamer une activité et pourront ainsi expliquer leur échec en affirmant qu'ils n'ont pas effectué le travail, au lieu de démontrer réellement une incompétence en tentant de faire l'activité et en échouant. C'est ainsi que les élèves qui adoptent des comportements d'évitement attendront à la dernière minute pour tenter l'activité ou encore ils oublieront le matériel requis pour l'effectuer, par exemple (Ormrod, 2008). Qu'arrive-t-il lorsqu'un tout un groupe minoritaire se fait constamment répéter qu'il a obtenu de faibles résultats? Adoptera-t-il, en tant que groupe, des comportements d'évitement? Comment réagiront les élèves? les enseignants? les parents? À l'automne 2008, le ministère de l'Éducation a créé une commission sur l'école francophone au Nouveau-Brunswick. Le commissaire a sillonné la province et a recueilli des impressions des acteurs en éducation, dont les parents, les enseignants et le personnel-cadre des districts scolaires. Dans son rapport, il mentionne que « [l]a Commission a entendu à maintes occasions que l'éducation n'est pas suffisamment valorisée dans la province, qu'on ne parle pas assez d'éducation et de sa valeur sociale » (LeBlanc, 2009, p. 55). Cette dévalorisation de l'éducation, perçue par les différents acteurs, illustre-t-elle une stratégie défensive et un comportement d'évitement? Wagner et Grenier (1991) ont également souligné une dévalorisation de l'école par les minorités francophones: « Il peut arriver que la minorité dévalorise ses propres écoles ou refuse d'en avoir parce qu'elle a honte d'elle-même, de sa culture, parce qu'elle se voit à travers le regard critique ou méprisant de l'homme majoritaire » (Wagner et Grenier, 1991, p. 41). À nos yeux, cette dévalorisation de l'éducation pourrait indiquer une contre-affirmation pour se protéger du discours de faibles résultats. De prime abord, les recherches en psychologie sociale démontrent que les individus cherchent une identité sociale positive. Pour y arriver, ils vont faire des comparaisons sociales, c'est-à-dire qu'ils comparent leur groupe social à d'autres groupes. S'ils trouvent que les attributs de leur groupe sont au moins comparables à ceux des autres groupes, ils se donneront une identité sociale positive (Tajfel et Turner, 1986). Par exemple, les francophones du Nouveau-Brunswick se comparent aux anglophones ou, encore, aux autres minorités francophones du pays. Or, quand, par le biais de la comparaison sociale, les membres du groupe constatent que les attributs du groupe se comparent désavantageusement à ceux des autres groupes, ils feront preuve de stratégies pour relever les résultats de cette comparaison. À cet effet, les membres du groupe peuvent choisir de changer les critères de comparaison et d'accorder moins d'importance aux critères qui leur sont défavorables. Est-ce que les constats de la commission LeBlanc (2009) concernant le manque de valorisation de l'éducation identifient une stratégie défensive face aux faibles résultats de la population scolaire francophone?

Et si l'on pensait autrement

Au vu des faibles résultats systématiques des minorités francophones au Canada aux diverses évaluations nationales et internationales, le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada a effectué une étude pour mieux comprendre le sens de ces résultats. L'un de leurs constats est que «de tels résultats scolaires ne relèvent pas exclusivement de problématiques d'ordre pédagogique ou didactique, mais également de facteurs socioculturels et économiques» (CMEC, 2004, p. 5). Ce même rapport indique que les élèves du milieu minoritaire font moins souvent usage de stratégies de lecture que leurs homologues canadiens, qu'ils persévèrent moins face à des difficultés en lecture et qu'ils auront plus souvent des comportements d'évitement. Ces conclusions corroborent les caractéristiques des élèves qui adoptent des buts de performance, tels que ceux énumérés par Tardif (1999). On indique également que ces élèves aiment moins lire, et que «la lecture est faiblement à modérément encouragée à la maison» (CMEC, 2004, p. 34). Ces propos ne sont pas surprenants, car l'enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes de 2003 (Corbeil, 2006) a révélé que 66 % des francophones au Nouveau-Brunswick se situent dans les deux niveaux d'alphabétisme les plus bas (niveaux un et deux), au-dessous du seuil considéré comme «minimum» pour bien fonctionner dans la société et que 60 % des adultes francophones du Nouveau-Brunswick ont indiqué ne jamais ou ne pratiquement jamais lire. Si les adultes ne lisent pas, il est raisonnable de croire qu'ils n'encourageront pas systématiquement la lecture chez leurs enfants. Or, les compétences en lecture prédisent le succès scolaire et l'intégration harmonieuse à la société. Au contraire, de faibles compétences en lecture entraînent souvent des difficultés scolaires et une marginalisation sociale. Pour améliorer les compétences en lecture, il faut... lire, lire et lire (Jolicœur, 2010).

Selon LeBlanc (2009), «[p]our réussir à l'école, l'enfant doit vouloir apprendre. Or, ce désir d'apprendre est lié à la valeur que les parents et la société dans son ensemble accordent à l'éducation» (p. 55). Tajfel et Turner (1986) disent que, devant une identité sociale négative, des stratégies de créativité sociale pour valoriser le groupe sont appropriées. Nous proposons donc, au lieu d'investir temps, énergie, ressources et frustrations à l'égard de ces nombreuses évaluations, qu'il faudrait miser sur la valorisation de l'éducation et de la lecture pour l'ensemble de la population du Nouveau-Brunswick. Nous avons déjà proposé qu'en contexte minoritaire il faut adopter une pédagogie qui vise, entre autres, un rapport positif avec la langue pour contrer l'insécurité linguistique et la faible estime de soi (Cormier, 2005, sous presse). Dans une perspective de développer un rapport positif avec la langue, nous recommandons un enseignement explicite et contextualisé du vocabulaire, un accent particulier sur les stratégies de lecture et d'écriture, une maximisation des contacts langagiers et l'intégration de stratégies langagières dans toutes les matières scolaires. La langue peut devenir un outil cognitif pour l'apprentissage et, ainsi, l'accent est mis sur la pensée critique et créative, alors que la pédagogie mise sur l'autonomie de l'élève.

La langue peut devenir un outil cognitif pour l'apprentissage et, ainsi, l'accent est mis sur la pensée critique et créative, alors que la pédagogie mise sur l'autonomie de l'élève.

De plus, un virage dans le discours des médias vers la valorisation du groupe et de l'éducation peut venir nourrir l'estime de soi collective. Des sentiments d'appartenance, de compétence et d'autonomie nourrissent la motivation intrinsèque (Deci et Ryan, 2008). Les élèves francophones du Nouveau-Brunswick ont besoin de sentir qu'ils appartiennent à une communauté d'apprenants qui valorise l'apprentissage et qui permet la prise de risque. Ils ont besoin de vivre des succès dont ils se sentent entièrement responsables, par leur recours à des stratégies efficace et un effort approprié. Ils ont besoin d'avoir des choix qui valorisent leur réflexion, leur autonomie et leur pensée critique (Rivard et Cormier, 2008).

Conclusion

Les faibles résultats des populations minoritaires ont fait couler beaucoup d'encre et en ont fait réagir plusieurs. Certes, il s'agit d'une indication de défis particuliers chez ce groupe, des défis qui nous apparaissent en séquelle d'un discours longtemps oppressif, de marginalisation sociale en raison de difficiles conditions économiques et d'une idéologie homogénéisante. Devant ces résultats, il est vrai qu'il faut agir. Or, il nous semble que de poursuivre un programme intensif d'évaluation qui entretient ce discours négatif chez la population ne fait que faire perdurer cette oppression et cette marginalisation.

Les enseignantes et les enseignants risquent d'adopter des buts de performance, autant pour eux que pour leurs élèves, ce qui ne favorise pas la prise de risque et le développement des connaissances. On risque de réduire l'étendue du curriculum et se concentrer uniquement sur les savoirs (et sur comment bien répondre aux évaluations) au détriment des savoir-faire et des savoir-être. Qu'advient-il du développement de la pensée critique, de la créativité et de l'autonomie? Comme nous l'avons dit, des évaluations externes systématiques occasionnent souvent une pédagogie plutôt magistrale, qui diminue la créativité et la prise de parole.

Nous souhaitons voir un virage vers la valorisation de l'éducation et la création d'une culture d'apprentissage. Nous voulons nourrir l'estime de soi collective de la population minoritaire. Ce virage pourrait avoir comme effet ricochet une amélioration sur le plan de la santé également. Si l'on veut réellement que les enfants soient au premier plan, et que l'on souhaite développer des « citoyens éclairés, responsables et solidaires » (MÉNAB, 2006, p. 7), il me semble qu'il faudrait miser sur une culture de l'apprentissage qui valorise la prise de risque, la pensée critique et l'autonomie. Sinon, ce sont les résultats, et non les enfants, qui seront au premier plan.

Références bibliographiques

- AU, W. (2007). High-stakes testing and curricular control: A qualitative metasynthesis. *Educational Researcher*, 36(5), 258-267.
- BEATON, A. (2009). *Menace du stéréotype: un survol*. Causerie-midi présentée au Centre de recherche et de développement en éducation, Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton, le 11 mars 2009.
- BOUDREAU, A., DUBOIS, L. et D'ENTREMONT, V. (2008). Représentations, sécurité/insécurité et éducation en milieu minoritaire. Dans P. Dalley et S. Roy (dir.), *Francophonie, minorités et pédagogie* (p. 145-175). Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.
- BOUDREAU, A. et PERROT, M.-E. (2005). Quel français enseigner en milieu minoritaire? Minorités et contact de langues: le cas de l'Acadie. *Glottopol, Revue de sociolinguistique en ligne*, 6, 7-21. [En ligne]. http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/numero_6/gpl6_01boudreau.pdf.
- BUSSIÈRE, P., KNIGHTON, T. et PENNOCK, D. (2007). *À la hauteur: résultats canadiens de l'étude PISA de l'OCDE. La performance des jeunes du Canada en sciences, en lecture et en mathématiques. Premiers résultats de 2006 pour les Canadiens de 15 ans*. Ottawa: Ressources humaines et Développement social Canada, Conseil des ministres de l'Éducation et Statistique Canada.
- DECI, E. et RYAN, R. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49, 14-23.
- CMEC (2005). *Rapport sur l'évaluation en sciences III. Programme d'indicateurs du rendement scolaire*: Toronto: Conseil des ministres de l'Éducation du Canada.
- CMEC (2004). *Résultats pancanadiens des élèves francophones en milieu minoritaire au Programme d'indicateurs du rendement scolaire (PIRS). Rapport analytique*. Toronto: Conseil des ministres de l'Éducation du Canada.
- CORBEIL, J.-P. (2006). *Le volet canadien de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes de 2003 (EIACA): état de la situation chez les minorités de langue officielle*. Ottawa: Statistique Canada.
- CORBEIL, J.-P., GRENIER, C. et LAFRENIÈRE, S. (2007). *Les minorités prennent la parole: résultats de l'enquête sur la vitalité des minorités de langue officielle*. Ottawa: Statistique Canada.
- CORMIER, M. (2005). *La pédagogie en milieu minoritaire francophone: une recension des écrits*. Moncton: Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.
- CORMIER, M. (sous presse). La pédagogie en milieu minoritaire francophone. Dans J. Rocque (dir.), *La direction d'école et le leadership en milieu francophone minoritaire*. Winnipeg: Presses universitaires de Saint-Boniface.

- CUMMINS, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- HORN, C. (2003). *High-stakes testing and students: stopping or preparing a cycle of failure? Theory into Practice*, 42(1), 30-41.
- JEUNES EN FORME CANADA (2010). *Les saines habitudes de vie débutent plus tôt qu'on le pense. Le bulletin 2010 de l'activité physique chez les enfants et les jeunes de Jeunes en forme Canada*. Toronto: Jeunes en forme Canada. [En ligne].
[<http://www.activehealthykids.ca/ecms.ashx/Bulletin2010deJeunesenformeCanada-versiondetaillée.pdf>].
- JOLICŒUR, M. (2010). *Faire la promotion de la lecture par la bande: expérience d'un cercle de lecture au sein d'une équipe de hockey*. Thèse de maîtrise inédite. Université de Moncton.
- LANDRY, R. (2010). *Petite enfance et autonomie culturelle: là où le nombre le justifie... V*. Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.
- LANDRY, R. et ALLARD, R. (1999). L'éducation dans la francophonie minoritaire. Dans J. Y. Thériault (dir.), *Francophonies minoritaires au Canada, l'état des lieux* (p. 403-433). Moncton: Éditions d'Acadie.
- LANDRY, R. et ALLARD, R. (2002). *Résultats pancanadiens des élèves francophones en milieu minoritaire aux évaluations du PIRS: variables contextuelles et conséquences pédagogiques*. Rapport de recherche soumis au Conseil des ministres de l'Éducation. [En ligne].
[<http://www.cmec.ca/else/francophone/RapportTechniqueVoletA.fr.pdf>].
- LEBLANC, G. (2009). *L'éducation en Acadie de Nouveau-Brunswick: une voie vers l'autosuffisance linguistique et culturelle, Rapport du président de la Commission sur l'école francophone*. Fredericton: Gouvernement du Nouveau-Brunswick. [En ligne]. [<http://www.gnb.ca/0000/cef.asp>].
- LEBLANC, S. et BEATON, A. (sous presse). Les facteurs qui favorisent et qui entravent le rendement à une tâche en français: la perspective des femmes d'origine acadienne. *Éducation francophone en milieu minoritaire*.
- MARTEL, A. et VILLENEUVE, D. (1995). Idéologies de la nation, idéologie de l'éducation au Canada entre 1867 et 1860: le «bénéfice du locuteur» majoritaire ou minoritaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 20, 392-406.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU NOUVEAU-BRUNSWICK (2006). *Les enfants au premier plan*. Province du Nouveau-Brunswick: Éducation. [En ligne].
[<http://www.gnb.ca/0000/kidsfirst-f.asp>].
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU NOUVEAU-BRUNSWICK (2009a). *Le bulletin de l'école 2008-2009, École Mgr-François-Bourgeois*. Province du Nouveau-Brunswick: Éducation. [En ligne].
[<http://www.gnb.ca/0000/bulletin/ecoles/BulletinEcole1315.pdf>]

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU NOUVEAU-BRUNSWICK (2009b). *Le bulletin du district 2008-2009; district scolaire 9*. Province du Nouveau-Brunswick: Éducation. [En ligne].
[<http://www.gnb.ca/0000/bulletin/districts/BulletinDistrict09.pdf>].
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU NOUVEAU-BRUNSWICK (2009c). *L'état de la situation: notre progression vers les cibles du plan pour l'éducation Les enfants au premier plan 2009*. Province du Nouveau-Brunswick: Éducation. [En ligne].
[<http://www.gnb.ca/0000/publications/comm/Létat-de-la-situation2009.pdf>].
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU NOUVEAU-BRUNSWICK (2009d). *Statistiques sommaires, année scolaire 2008-2009*. La Division des politiques et de la planification, Province du Nouveau-Brunswick: Éducation. [En ligne].
[<http://www.gnb.ca/0000/publications/polplan/stat/Statistiquesommaires2008-2009.pdf>].
- NICHOLS, S. et BERLINGER, D. (2007). *Collateral Damage: How High-stakes Testing Corrupts America's Schools*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- ORMROD, J. E. (2008). *Human Learning* (5^e éd.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- PERROT, M. E. (2006). Statut et fonction symbolique du chiac: analyse de discours épilinguistiques. *Francophonies d'Amérique*, 22, 140-151.
- PILOTE, A. et MAGNAN, M.-O. (2008). L'école de la minorité francophone: l'institution à l'épreuve des acteurs. Dans J. Y. Thériault, A. Gilbert et L. Cardinal (dir.), *L'espace francophone en milieu minoritaire au Canada* (p. 275-317). Québec: Éditions Fides.
- RIVARD, L.P. et CORMIER, M. (2008). Teaching science to French speaking students in English Canada using an instructional congruence model involving discourse-enabling strategies. *L1 – Educations Studies in Language and Literature*, 8(1), 23-41.
- ROCQUE, J. (2008). La vitalité des écoles de langue française en milieu francophone minoritaire: droit fondé sur les luttes du passé. *Le point en administration de l'éducation*, 11(2), 36-39.
- SAHLBERG, P. (2010). Rethinking accountability in a knowledge society. *Journal of Educational Change*, 11, 45-61.
- SLOANE, F. C. et KELLY, A. E. (2003). Issues in high-stakes testing programs. *Theory into Practice*, 42(1), 12-17.
- TAJFEL, H. et TURNER, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. Dans S. Worchel et W. Austin (dir.), *Psychology of Intergroup Relations* (2^e éd.) (p. 7-24). Chicago: Nelson-Hall.
- TARDIF, J. (1999). *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Éditions Logiques.

VIAU, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Montréal: Éditions du renouveau pédagogique.

WAGNER, S. et GRENIER, P. (1991). *Analphabetisme de minorité et alphabétisation d'affirmation nationale: à propos de l'Ontario français*. Toronto: Ministère de l'Éducation de l'Ontario.

Annexe

Les cibles du plan provincial *Les enfants au premier plan*

Cible	Engagement
1. Tous les enfants sont prêts à entreprendre leur parcours scolaire à leur arrivée en maternelle.	1
2. Dans 80 % des cas, le plan d'intervention pour les enfants qui ont des besoins particuliers a été établi avant leur entrée en maternelle.	1
3. 90 % des parents dont l'enfant entrera à la maternelle participent au programme <i>Je suis prêt pour l'école</i> .	1
4. 90 % des enfants atteignent le niveau prévu en littératie en deuxième et quatrième années; 20 % des élèves le dépassent.	2
5. 90 % des enfants atteignent le niveau prévu en numératie en troisième et cinquième années; 20 % des élèves le dépassent.	2
6. 85 % des élèves de la 6 ^e à la 12 ^e année atteignent ou dépassent le niveau prévu aux examens provinciaux de littératie, numératie et sciences.	2
7. Le groupe des élèves qui se situent dans la tranche supérieure de 20 % obtiendra des résultats comparables à ceux de leurs pairs dans les trois meilleures provinces canadiennes.	2
8. 70 % des diplômés du secondaire sont capables de s'exprimer efficacement dans leur deuxième langue officielle.	7
9. Le Nouveau-Brunswick se classe parmi les trois meilleures provinces canadiennes aux évaluations nationales et internationales en lecture, mathématiques et sciences.	2
10. Le taux de participation des élèves du Nouveau-Brunswick aux études postsecondaires est l'un des trois meilleurs au Canada et une proportion croissante des étudiants du Nouveau-Brunswick obtient un diplôme d'études postsecondaires.	3
11. Le Nouveau-Brunswick se classe parmi les trois meilleures provinces canadiennes en ce qui a trait à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires.	3
12. Les élèves des Premières Nations ont le même rendement scolaire que les autres élèves de la province.	7
13. 90 % des diplômés du secondaire indiquent avoir l'intention de voter dès qu'ils le pourront aux élections fédérales, provinciales et municipales.	3
14. Le pourcentage d'enfants et d'adolescents suffisamment actifs pour un développement optimal s'accroît de 10 points.	8
15. Au moins 75 écoles communautaires au Nouveau-Brunswick sont soutenues par leur milieu et le secteur privé.	6

16. Un pourcentage croissant des élèves de la 6^e à la 12^e année déclarent qu'ils se sentent en sécurité et qu'ils ont un sentiment d'appartenance à leur école; le niveau de sécurité ressenti par les élèves aux prises avec des difficultés d'apprentissage est comparable au niveau signalé par les autres élèves; les comportements agressifs (intimidation) sont en diminution constante dans les écoles du Nouveau-Brunswick. 8
17. 90 % des élèves et des parents indiquent que les élèves reçoivent les services dont ils ont besoin pour apprendre. 5
18. 80 % des élèves qui ont un plan d'intervention atteignent les cibles de leur plan et des mesures spéciales sont en place pour aider le reste des élèves à les atteindre. 5
19. Toutes les écoles ont des plans d'intervention adéquats en cas d'urgence et des procédures de verrouillage des portes. Ces plans et procédures ont été élaborés en collaboration avec les autorités concernées. 8
20. 90 % des enseignants indiquent qu'ils ont réussi avec succès à intégrer les technologies à leurs pratiques d'enseignement. 4
21. 90 % des finissants indiquent qu'ils ont eu des occasions de suivre des cours de métier ou d'art ou encore de faire des études coopératives ou du bénévolat. 3
22. Un pourcentage croissant de directeurs d'école indique que les projets du Fonds d'innovation en apprentissage ont des effets positifs sur l'enseignement et les apprentissages dans leur école. 4
23. Un pourcentage croissant d'enseignants indique que les élèves doués peuvent réaliser leur plein potentiel. 5