Éducation
Québec
Direction de l'accès à l'information et des plaintes

Québec, le 28 juillet 2022

PAR COURRIEL

Objet : Demande d'accès à des documents administratifs
Notre dossier : 16310/21-516

Bonjour,

Nous donnons suite à votre demande d'accès, visant à obtenir les documents relatifs au Comité sur les résultats scientifiques et le milieu scolaire, notamment :

1. Le nom des personnes composant, siégeant, ayant fait partie ou dont l'avis a été sollicité ou contractuellement obtenu par le comité ou dans le cadre de son mandat;
2. Les critères et processus ayant permis la sélection ou la désignation des membres du comité, ou des personnes dont l'avis a été sollicité ou contractuellement obtenu par le comité;
3. Le mandat du comité;
4. Le cas échéant, les ordres du jour et comptes rendus des rencontres ou séances du comité;
5. Les montants des contrats conclus de gré à gré dans le cadre du mandat du comité;
6. Les documents produits dans le cadre du mandat du comité.

Afin de répondre au premier, au troisième et au sixième points de votre demande, vous trouverez ci-annexé un document présentant le mandat du comité, ses membres et les différents avis formulés.

Le Ministère a produit un document qui peut répondre aux deuxième et cinquième points de votre demande. Vous trouverez également les ordres du jour pouvant répondre partiellement au quatrième point.

… 2

Édifice Marie-Guyart
1035, rue De La Chevrotière, 27e étage
Québec (Québec) G1R 5A5
Téléphone : 418 528-6060
Télécopieur : 418 643-1602
acces@education.gouv.qc.ca

Conformément à l'article 51 de la *Loi sur l'accès aux documents des organismes publics et sur la protection des renseignements personnels*, RLRQ, c. A-2.1, nous vous informons que vous pouvez demander la révision de cette décision auprès de la Commission d'accès à l'information. Vous trouverez ci-joint une note explicative à cet effet.

Veuillez agréer nos salutations distinguées.

La responsable substitut de l'accès aux documents,

Originale signée

Marie-Ève Chamberland
MÈC/JG/mc

p. j. 10

COMITÉ SUR LES RÉSULTATS SCIENTIFIQUES ET LE MILIEU SCOLAIRE (CRSMS)

Votre gouvernement

Québec

Coordination
Secteur de la prospective, des statistiques et des politiques

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation

Table des matières

MANDAT 2

MEMBRES 3

AVIS CRSMS 4

Avis sur les pratiques et les résultats probants en éducation (juin 2021) .....

Recommandation sur l'âge de fréquentation scolaire obligatoire au Québec (juin 2021) .....

La réussite et la diplomation des filles et des garçons : État de la situation et recommandations pour le milieu scolaire (janvier 2022) .....

Avis provisoire en vue de renforcer les compétences en lecture et en écriture de chaque élève québécois (janvier 2022) .....

Avis en faveur de référentiels de compétences pour les personnels de direction, les cadres et les dirigeants des centres de services scolaires et de commissions scolaires (février 2022) .....

Avis sur la réussite et la persévérance scolaires des élèves issus de l'immigration (mars 2022) .....

Mandat

Afin d'être soutenu, à partir de résultats de recherche, dans sa réflexion sur les enjeux prioritaires de l'éducation au Québec, le secteur de la prospective, des statistiques et des politiques (SPSP) du ministère de l'Éducation constitue un groupe conseil formé de spécialistes et de praticiens.

Les enjeux prioritaires qui émergent des travaux du Comité sur les résultats scientifiques et le milieu scolaire (CRSMS) sont en lien avec les quatre axes d'action du Ministère :

- Le développement en pédagogie et en gestion de l'éducation ;
- Les mécanismes de soutien aux réseaux ;
- La qualité des infrastructures scolaires et des environnements d'apprentissage ;
- Le numérique et la formation à distance.

Le Comité tient une à deux rencontres par mois et produira de façon périodique des avis ad hoc et confidentiels. Les membres du Comité sont rémunérés sur présentation de factures détaillant le nombre d'heures consacrées à ses travaux, tant en ce qui concerne la participation aux rencontres qu'à leur préparation et à la rédaction des avis.

Membres

Mme Nathalie Beaulac, professeure invitée au Département d'administration et fondements de l'éducation de l'Université de Montréal.

Mme Monique Brodeur, professeure titulaire au Département d'éducation et de formation spécialisées de l'Université du Québec à Montréal.

M. Frédéric Guay, professeur titulaire au Département des fondements et pratiques en éducation de l'Université Laval.

Mme Catherine Haeck, professeure agrégée au Département des sciences économiques de l'Université du Québec à Montréal.

Mme Hélène Lecavalier, enseignante au primaire à l'École St-Joseph de Ste-Adèle.

M. Martin Maltais, professeur en financement et politiques d'éducation au campus de Lévis de l'Université du Québec à Rimouski.

M. Julien Prud'homme, professeur au Département des sciences humaines de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

Mme Marie-Dominique Taillon, directrice générale du Centre de services scolaire Marie-Victorin (jusqu'en date de mars 2022).

Avis

- Avis sur les pratiques et les résultats probants en éducation (*juin 2021*)

- Recommandation sur l'âge de fréquentation scolaire obligatoire au Québec (*juin 2021*)

- La réussite et la diplomation des filles et des garçons : État de la situation et recommandations pour le milieu scolaire (*janvier 2022*)

- Avis provisoire en vue de renforcer les compétences en lecture et en écriture de chaque élève québécois (*janvier 2022*)

- Avis en faveur de référentiels de compétences pour les personnels de direction, les cadres et les dirigeants des centres de services scolaires et de commissions scolaires (*février 2022*)

- Avis sur la réussite et la persévérance scolaires des élèves issus de l'immigration (*mars 2022*)

Comité sur les résultats scientifiques et le milieu scolaire

Avis sur les pratiques et les résultats probants en éducation

À l'intention du ministère de l'Éducation du Québec

22 juin 2021

Table des matières

Recommandations du Comité 3

Introduction 8

Partie 1. La mise en contexte 9

1.1. L'importance des pratiques d'enseignement et de gestion dans la réussite éducative

1.2. Les résultats probants et leur rôle quant aux pratiques d'enseignement au Québec

1.3. Le leadership du ministère de l'Éducation et les rôles attendus des différents groupes d'acteurs du milieu éducatif

Partie 2. Les pratiques d'enseignement à privilégier pour la réussite éducative dont l'efficacité est démontrée par des méta-analyses rigoureuses 12

2.1. Les pratiques d'enseignement relatives à la lecture du préscolaire à la fin de la 3e année du primaire

2.2. Les pratiques d'enseignement relatives à la gestion de classe et aux troubles de comportements extériorisés

Partie 3. Les pratiques de gestion de l'activité éducative 16

3.1. Les pratiques de gestion relatives à la mobilisation des équipes écoles : l'importance de la collaboration

3.2. Les pratiques de gestion relatives au développement en pédagogie, à la gestion de l'éducation et à la collaboration avec le milieu de la recherche : l'importance d'une gouvernance efficace des données

Conclusion 19

ANNEXE 1 – Le leadership du ministère de l'Éducation et les rôles attendus des différents groupes d'acteurs du milieu éducatif, afin de mettre en œuvre les recommandations du Comité dans l'ensemble des écoles du Québec 21

ANNEXE 2 - Compléments concernant les pratiques d'enseignement relatives à la lecture du préscolaire à la fin de la 3e année du primaire 23

Références 27

Recommandations du Comité

Concernant le leadership du ministère de l'Éducation et les rôles attendus des différents groupes d'acteurs du milieu éducatif, afin de mettre en œuvre les recommandations du comité dans l'ensemble des écoles du Québec

1. **Que le ministère de l'Éducation exerce un leadership fondé sur les résultats probants en adéquation avec les besoins du milieu. Pour exercer ce leadership, le Ministère devrait :**

   - Visiter les centres de services scolaires (CSS) les plus avancés en implantation de pratiques d'enseignement basée sur des résultats probants (Ex : Marguerite-Bourgeois, des Laurentides, de la Rivière-du-Nord) pour bien comprendre comment ces derniers ont intégré les résultats probants dans leur dynamique interne;

   - Visiter les CSS et les commissions scolaires (CS) ayant les plus bas taux de diplomation en 5e secondaire pour comprendre leur dynamique interne et les défis auxquels ils sont quotidiennement confrontés dans l'implantation de résultats probants;

   - Énoncer une politique formelle sur l'utilisation des résultats probants (ou données probantes) et sur les moyens structurés d'implanter sur le terrain des pratiques qui ont fait leurs preuves quant à la réussite des élèves et des pratiques de gestion qui mobilisent efficacement les équipes-écoles;

   - Créer une structure indépendante vouée à identifier les pratiques et les résultats probants pertinents en fonction des besoins et des priorités des milieux de pratique;

   - Assurer l'accès à ces résultats et pratiques aux acteurs des milieux de pratique tout en offrant l'accompagnement requis pour les mettre en place (formation et mise à la disposition d'équipes d'accompagnement dédiées aux CSS et CS et production de tout type de matériel ou d'activités jugés pertinents), à tous les paliers du réseau;

   - Prendre toutes les dispositions nécessaires (par les pouvoirs dont dispose le ministre concernant les programmes d'enseignement, notamment) pour intégrer la prise en compte des pratiques et des résultats probants dans les programmes de formation à l'enseignement, de formation des personnels de direction scolaire et de formation continue (en l'intégrant dans le référentiel de compétence des enseignants et dans le référentiel de compétence des personnels de direction; en créant également un référentiel de compétence des cadres scolaires et des directeurs généraux de CSS et en demandant au ministère de l'Enseignement supérieur de lier la subvention 2.1.22.1 et 2.1.22.2 à des attentes spécifiques; en revisitant la forme actuelle du CAPFE

pour que ses responsabilités portent sur l'ensemble des formations en éducation et en modifiant la *Loi sur l'instruction publique* pour en faire un comité administratif du Ministère);

- Assurer une relation continue, soutenue, en personne et à long terme avec les milieux de pratique éducative, par la création d'une instance à cette fin (autrefois, directions régionales du Ministère).

Concernant les pratiques d'enseignement relatives à la lecture du préscolaire à la fin de la 3e année du primaire

2. **Que le ministère de l'Éducation assure l'implantation des recommandations du What Works Clearinghouse, soit :**

   - Enseigner aux élèves des mots de vocabulaire et des habiletés langagières, incluant l'utilisation d'un langage inférentiel et narratif;

   - Enseigner aux élèves les habiletés relatives à la manipulation des segments sonores du langage oral, les lettres majuscules et minuscules (nom et son), ainsi que les liens entre les deux;

   - Enseigner aux élèves à décoder les mots, à analyser les parties des mots, ainsi qu'à écrire et à reconnaître les mots;

   - S'assurer que chaque élève lise quotidiennement des textes composés de phrases reliées entre elles, pour soutenir la précision en lecture, la fluidité et la compréhension.

   Et

   - Qu'il ajuste en conséquence le programme de formation de l'école québécoise et, de façon afférente, la formation initiale des enseignants et des orthopédagogues, ainsi que la formation continue de ces intervenants et des conseillers pédagogiques.

   - Qu'il saisisse l'organisme créé par la 1re recommandation pour qu'il recense les pratiques d'enseignement relatives la lecture de la 4e année du primaire à la fin du secondaire, et qu'il procède aux ajustements afférents, énoncés dans le paragraphe précédent. Enfin, un travail analogue devrait être fait pour l'enseignement de l'écriture de la maternelle à la fin du secondaire.

Concernant la gestion de classe et les troubles de comportements extériorisés: implanter le soutien au comportement positif (SCP)

3. **Que le ministère de l'Éducation soit le maître d'œuvre de l'implantation du SCP, en soutenant son implantation dans les centres de services scolaires et les commissions scolaires qui, à leur tour, devraient s'assurer d'une forte adhésion auprès des directions d'écoles. Pour y arriver, le ministère devrait** :

   - Former le personnel scolaire à cette approche, l'intégrer dans la formation initiale des enseignants et mandater des personnes responsables de son implantation afin d'assurer la qualité de celle-ci et sa pérennité.

   - Saisir l'organisme créé par la 1re recommandation pour qu'il recense les pratiques les plus probantes en gestion du comportement qui pourront être utilisées par les CSS et CS, les écoles et les enseignants.

   - Donner le mandat à cet organisme de traduire ces initiatives dans des guides pratiques suffisamment concrets pour être utilisés par le personnel scolaire. Ces guides et le matériel afférent devront, au préalable, avoir fait l'objet d'une évaluation sommaire par des utilisateurs du milieu. L'expérience et le savoir-faire de CSS et des CS ayant déjà implanté le SCP, dont celui des Laurentides, devraient être sollicités pour évaluer si le matériel est pertinent, utile et simple à mettre en œuvre.

   - Fournir, dans l'exercice de son leadership, les dispositifs nécessaires pour évaluer l'efficacité de l'implantation du SCP dans chaque CSS et CS, pour que ceux-ci puissent mesurer la portée des interventions menées et apporter les ajustements nécessaires s'il y a lieu.

Concernant le développement en pédagogie, la gestion de l'éducation et la collaboration avec le milieu de la recherche

4. **Que le ministère de l'Éducation développe une culture de collaboration au sein même de son propre système scolaire, où tous les acteurs s'appuieront sur la science et les résultats de ses recherches pour orienter le choix des actions à mettre en œuvre afin d'ajuster l'ensemble des pratiques éducatives pour la réussite des élèves. En ce sens, le ministère doit :**

   - Clarifier avec les universités que la recherche en science de l'éducation relève des établissements universitaires, dans le respect de leur autonomie et des exigences de leurs lois constitutives (en particulier dans le cas de la *Loi sur l'Université du Québec* qui lui confère plus explicitement des attentes concernant la formation des personnels en éducation) et que, pour les activités d'enseignement, il est normal que le ministère ait des attentes explicites envers

les universités concernant la formation des personnels de l'éducation, au même titre que les professions sous la responsabilité de l'Office des professions, notamment pour les personnels de la santé, les ingénieurs;

- ❖ Préciser que conséquemment, il est normal que le Ministère dispose de ses investissements en recherche scientifique en fonction des besoins. Par ailleurs, rappeler que le financement des activités régulières de recherche scientifique relève du ministère de l'Enseignement supérieur et du ministère de l'Économie et de l'Innovation et non pas du ministère de l'Éducation, lequel doit valoriser davantage les résultats les plus probants dans les milieux de pratique éducative.

5. **Que le ministère de l'Éducation élabore une politique de collaboration professionnelle, à l'image de celle en place au ministère de l'Éducation de l'Ontario, laquelle énonce clairement, pour l'ensemble du personnel du milieu de l'éducation, ce qu'est la collaboration professionnelle. Pour y arriver, le ministère doit :**

   - ❖ Soutenir les conditions physiques et humaines nécessaires à l'instauration des pratiques collaboratives de tous les acteurs visant l'amélioration du rendement et du bien-être des élèves, à l'intérieur de communautés d'apprentissages professionnelles (CAP).

   - ❖ Élaborer un guide d'application des CAP dans les écoles, que celui-ci présente les rôles des membres d'une CAP, les procédures et les objectifs d'un tel comité.

   - ❖ Prévoir de la formation sur la collaboration professionnelle, afin que tous les acteurs impliqués s'approprient la politique de collaboration et le guide d'application. Cette formation devrait être élaborée et offerte par l'École nationale d'administration publique (ÉNAP) et donnée d'abord aux dirigeants des CSS et des CS (équipes de direction et membres des conseils d'administration et conseils des commissaires), puis à l'ensemble des personnels. Cette seconde formation devrait être élaborée en collaboration avec l'Université TÉLUQ pour qu'elle soit offerte à distance.

6. **Que le ministère de l'Éducation assure un suivi, voire un accompagnement, auprès des centres de services scolaires et des commissions scolaires afin de s'assurer de la pérennité des mécanismes de collaboration instaurés dans les milieux (en lien avec la 1re recommandation). Pour y arriver, il doit notamment :**

   - ❖ Mandater un comité d'experts qui sera chargé de déterminer les indicateurs pour assurer le monitorage de la mise en place de la culture de collaboration au sein des CSS et des CS.

- Identifier des moyens de reconnaitre les responsabilités supplémentaires qui découlent de la participation à des communautés de pratiques afin de favoriser le développement du leadership de chacun. Il doit notamment prévoir des budgets alloués à la réalisation des CAP, compenser financièrement les membres du personnel prenant en charge le leadership de celles-ci et faciliter la tenue des rencontres à intervalle régulier, durant la journée de travail, par la reconnaissance de la participation à la CAP à l'intérieur même de la tâche.

7. **Que le ministère de l'Éducation, dans une perspective de culture de collecte et d'analyse des données, se dote d'un système global permettant à ce dernier, aux centres de services scolaires, aux commissions scolaires et aux établissements de recueillir les données nécessaires, en particulier des microdonnées longitudinales. Pour y arriver, le ministère devrait :**

   - S'assurer d'avoir accès à l'ensemble des microdonnées sur les élèves collectées dans les systèmes d'information des CSS et des CS;

   - S'assurer que l'ensemble des CSS et des CS utilise les logiciels permettant ce type de collecte en créant un comité d'utilisateur et de bonnes pratiques;

   - Déployer une stratégie de recherche basée sur ces microdonnées en les rendant accessibles dans les laboratoires sécurisés de l'Institut de la Statistique du Québec;

   - Créer un comité incluant des personnes du Ministère, des directeurs généraux, des enseignants et des chercheurs qui aideront à identifier les indicateurs à surveiller via le système d'informations centralisé;

   - Dresser un portrait des élèves et que ces données servent aux gestionnaires et aux membres des CAP afin de cibler les éléments sur lesquels intervenir et faire un suivi de l'impact de ces interventions sur la réussite des élèves;

   - Dresser un portrait des personnels des CSS et CS (notamment par des entrevues 360 pour les gestionnaires) et que ces données servent aux gestionnaires et aux membres des CAP afin de cibler les éléments sur lesquels intervenir et faire un suivi de l'impact de ces interventions sur la réussite des élèves.

Introduction

Le Comité sur les résultats scientifiques et le milieu scolaire (CRSMS) a été formé pour soutenir, à partir de résultats de recherche, le ministère de l'Éducation du Québec dans sa réflexion sur les enjeux prioritaires de l'éducation, et ce en fonction des quatre axes d'action du ministère :

- Le développement en pédagogie et en gestion de l'éducation;
- Les mécanismes de soutien aux réseaux;
- La qualité des infrastructures scolaires et des environnements d'apprentissage;
- Le numérique et la formation à distance.

Le présent avis, le premier remis au ministère par le CRSMS, traite de l'importance de fonder les interventions en éducation sur des pratiques et des résultats probants.

Pour ce faire, l'avis est structuré en trois parties. La première partie constitue une mise en contexte par laquelle le CRSMS rappelle, tout d'abord, l'importance des pratiques d'enseignement (« l'effet enseignant ») et de gestion de l'éducation dans la réussite éducative, ce qui milite en faveur d'une approche structurée pour diffuser celles dont l'efficacité a été démontrée. Il précise ensuite ce qu'il entend par pratiques et résultats probants. En dernier lieu, le comité propose une répartition des rôles et des responsabilités au sein du réseau pour favoriser la mise en œuvre de l'ensemble des recommandations figurant dans le présent avis.

La deuxième et la troisième parties de l'avis concernent respectivement les pratiques d'enseignement, au plus proche de la salle de classe, et les pratiques de gestion au sein du réseau. Le CRSMS souligne ainsi que l'innovation en éducation doit être favorisée par l'ensemble des acteurs du réseau : par le personnel enseignant, par le personnel de soutien, par les dirigeants d'écoles et de centres de services scolaires et par le ministère. Le comité présente en ce sens une sélection de pratiques en éducation qui ont un potentiel reconnu de contribuer à la réussite éducative.

***

Partie 1. La mise en contexte

1.1 L'importance des pratiques d'enseignement et de gestion dans la réussite éducative

Une vaste majorité de recherches réalisées sur la réussite scolaire soulignent que le tout premier facteur qui explique cette réussite est lié à l'élève. Les élèves arrivent à l'école avec leur bagage familial, notamment des connaissances, des habiletés cognitives, une motivation et des stratégies qui favorisent ou non leur réussite (Marzano et al., 2016). Le deuxième facteur le plus important pour prédire cette réussite est la qualité de l'enseignement qui leur est offert (Hattie, 2009, 2012). Or, c'est précisément sur cet aspect que les systèmes éducatifs de par le monde possèdent un levier d'action intéressant, notamment en offrant au personnel scolaire des formations continues qui reposent sur des résultats probants ou encore en travaillant de concert avec les universités pour offrir la meilleure formation possible en enseignement.

De plus, le leadership de la direction de l'école tout comme celui de la direction générale de centre de services scolaire ou de commission scolaire joue un rôle clé dans la mobilisation de pratiques pédagogiques qui visent la réussite scolaire des élèves, plus précisément en créant des conditions qui favorisent la collaboration et encouragent l'apprentissage professionnel des enseignants au regard du rendement des élèves et de leur bien-être. Des directions d'écoles qui se soucient et tiennent compte de la perspective des enseignants, qui les amènent à se questionner sur l'effet de leurs stratégies d'enseignement sur l'apprentissage des élèves et qui les soutiennent dans l'amélioration constante de leur pratique (Hattie, 2009, 2012) sont celles qui sont les plus susceptibles de créer des conditions propices à la réussite des élèves (Karadag, 2020).

1.2 Les résultats probants et leur rôle quant aux pratiques d'enseignement au Québec

Les résultats probants (communément appelés « données probantes ») sont les conclusions tirées de la synthèse d'études empiriques, qualitatives ou quantitatives, repérées dans l'ensemble de la littérature sur un sujet donné et hiérarchisées, en vertu de méthodes éprouvées, selon leur qualité et leur potentiel de généralisation (Hattie, 2009 ; Saussez et Lessard, 2009 ; Bissonnette et al., 2010).

Recourir aux résultats probants peut servir à différentes fins. Cela peut servir à identifier certaines pratiques démontrées efficaces. Cela peut aussi servir à montrer les limites ou le caractère circonstancié de certaines pratiques, qui peuvent se révéler utiles que dans certains contextes. On observe des efforts, depuis quelques années, pour instituer le recours aux résultats probants en éducation. Plusieurs acteurs (Maltais, Lecavalier et Bertrand, 2018), autant des praticiens que des universitaires, affirment l'utilité de ceux-ci pour guider les interventions, utiliser les ressources humaines et financières de façon efficiente et, ultimement, améliorer la réussite des élèves. À l'heure actuelle, le projet de recourir à des résultats probants fait face à des résistances, lesquelles font penser aux réticences observées dans le milieu de la santé il y a de cela environ 25 ans. Dans les

deux cas, les craintes invoquées sont de même nature : que les résultats probants aient un effet déprofessionnalisant et qu'ils ne reflètent pas suffisamment les particularités des contextes locaux. Dans le milieu de la santé, cette polarisation qui était très vive s'est rapidement apaisée à mesure que les praticiens ont constaté que le recours aux résultats probants rehaussait leur autonomie professionnelle (Traynor, 2009 ; Timmermans et Epstein, 2010 ; Knaapen, 2014), ce qui donne de l'espoir quant à leur recours en éducation.

Le rôle des résultats probants en éducation

Les résultats probants peuvent être utiles à tous les acteurs de l'éducation. En effet, pour les enseignants, l'utilisation des résultats probants permet de structurer leurs démarches pour se tenir à jour, d'avoir des outils pour aménager leurs pratiques favorisant la réussite des élèves et, ainsi, assurer leur statut de professionnels sans s'épuiser (Higgins et al., 2013 ; Bissonnette et al., 2020a). L'utilisation des résultats probants ne se limite pas à la salle de classe : ceux-ci sont utiles, voire nécessaires, aux dirigeants des différents paliers du système éducatif (Boyer et Bissonnette, 2021). Les résultats probants constituent des leviers par excellence pour routiniser l'intégration des nouveaux savoirs à l'échelle des écoles et des centres de services scolaires. L'enjeu est d'autant plus urgent qu'en vertu de la Loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique relativement à l'organisation et à la gouvernance scolaires adoptée en février 2020, les enseignants doivent suivre au moins 30 heures de formation continue obligatoire sur une période de deux ans. Ce nouveau contexte invite à baliser l'offre de formation continue.

Des exemples d'expériences réalisées ou en cours de réalisation

Certains milieux de pratique ont déjà entrepris d'utiliser les données à leur disposition afin de favoriser la mise en place de pratiques probantes (Bissonnette et al., 2020b). C'est le cas, entre autres, du centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys (Vailles, 2021), à Montréal, où les données servent à des fins de gestion et de pilotage et où des pratiques probantes telles que l'enseignement efficace, l'enseignement explicite et le soutien au comportement positif sont transposées, de façon systémique et systématique, dans les classes, ce qui a pour impact, une augmentation significative des taux de diplomation (Ringuette et al., 2019 ; Bain, 2021). Les centres de services scolaires de la Rivière-du-Nord et des Laurentides ont aussi mis en place des pratiques semblables, qui ont mené à des résultats encourageants (Réseau d'information pour la réussite éducative, 2013). D'autres centres de services sont également engagés dans des démarches prometteuses. Ces exemples montrent qu'à l'usage, il se réalise une cohabitation naturelle entre les résultats probants, les résultats des recherches-action et la production locale de données propres au milieu, qui permet aux équipes-écoles d'orienter efficacement leurs actions afin d'assurer la réussite des élèves.

1.3 Le leadership du ministère de l'Éducation et les rôles attendus des différents groupes d'acteurs du milieu éducatif

Le leadership du ministère est nécessaire pour soutenir et accompagner la professionnalisation de l'ensemble du milieu de l'éducation au Québec. Ce leadership,

afin d'être exercé de façon rigoureuse et éthique, doit reposer sur l'appropriation des résultats scientifiques.

À cette fin, le ministère doit identifier, parmi les nombreux besoins des milieux de pratique, ceux auxquels les résultats probants apportent des réponses utiles aux personnels enseignants et aux personnels de gestion. Il doit ensuite identifier les résultats de recherche les plus pertinents et probants avec l'appui d'une équipe dont le mandat consisterait à rendre compte au ministère, ainsi qu'aux milieux de pratique et de gestion éducative, de l'état des connaissances scientifiques. Cette équipe pourrait être regroupée au sein d'un institut national d'excellence en éducation (INEÉ). Cet état des connaissances devrait contribuer à l'actualisation du Programme de formation de l'école québécoise. Dans cette foulée, le ministère devrait signifier des attentes claires concernant la formation initiale et continue, ainsi que concernant l'accompagnement à offrir aux différents personnels du milieu de l'éducation par les organismes qui offrent ces activités, notamment les universités. La formation continue et l'accompagnement doivent être offerts de façon à permettre aux acteurs du milieu de faire des choix éclairés et de s'approprier de nouvelles pratiques dans le contexte où ils évoluent.

Le ministère doit également pouvoir jouer un rôle de premier plan pour doter les centres de services scolaires, les commissions scolaires et les établissements scolaires de bases de données communes et partagées sur les élèves, sur les employés et sur les infrastructures scolaires. Il doit jouer un rôle central pour mobiliser les différents personnels en vue d'améliorer les pratiques éducatives, en présence comme à distance, ainsi que l'ensemble des interventions faites auprès des élèves. Pour exercer ce leadership, les différents acteurs du milieu de l'éducation doivent jouer différents rôles attendus, tels que présentés dans le tableau figurant à l'annexe 1.

***

Partie 2. Les pratiques d'enseignement à privilégier pour la réussite éducative dont l'efficacité est démontrée par des méta-analyses rigoureuses

« Les difficultés en lecture à 7 ans, le fait d'être peu altruiste et de provenir d'une famille à faible revenu caractérisent les élèves à risque de décrochage scolaire » (Janosz et al., 2013). Or, il est désormais possible de contrer ce décrochage par des pratiques d'enseignement fondées sur des résultats probants, concernant la lecture et la régulation des comportements extériorisés. En effet, il a été démontré que de telles pratiques, utilisées dès le préscolaire, sont de toutes les pratiques d'enseignement celles qui ont le plus d'impact sur la réussite éducative.

2.1 Les pratiques d'enseignement relatives à la lecture du préscolaire à la fin de la 3e année du primaire

Les premières années d'apprentissage de la lecture, du préscolaire à la fin de la 3e année du primaire, sont cruciales dans la réussite éducative du plus grand nombre d'élèves. Dans la présente section, des recommandations à ce sujet sont formulées en prenant appui sur l'état des résultats scientifiques les plus probants, c'est-à-dire issus de synthèses de résultats menées par des organismes et des chercheurs dont la rigueur des travaux est reconnue (National Reading Panel, 2000 ; National Early Literacy Panel, 2008; Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, 2009 ; Stoiber et Gettinger, 2016; What Works Clearinghouse - Foorman et al., 2016, 2019 ; Chambers et al., 2016; Pre-kindergarten task force, 2017). La présentation des recommandations s'inspire de celle du guide produit par le What Works Clearinghouse (WWC - Foorman et al., 2016, mis à jour en 2019), pour soutenir les enseignants dans le développement des habiletés fondamentales en lecture.

Bien que ce guide soit produit pour l'enseignement de la lecture en anglais, il s'avère pertinent pour l'enseignement de la lecture en français. Dans l'éventualité où une version en français de ce guide et de son résumé serait souhaitée, une adaptation pourrait être réalisée afin de tenir compte des particularités de la langue française.

Les pratiques d'enseignement relatives à la lecture du préscolaire à la fin de la 3e année du primaire se déclinent en trois tableaux :

- **Tableau 1** : Les quatre recommandations du WWC (2016; 2019) quant aux pratiques enseignantes à mettre en œuvre du préscolaire à la 3e année du primaire inclusivement, de même que leur niveau de preuve scientifique et la ligne de temps pour les déployer;

- **Tableau 1.a.** (voir à l'annexe 2) : Les modalités pour mettre en pratique les quatre recommandations du WWC (2016; 2019), ainsi que des programmes québécois démontrés efficaces correspondant aux dites recommandations;

- **Tableau 1.b.** (voir à l'annexe 2 également) : Les caractéristiques clés des pratiques d'enseignement de la lecture et de différentiation selon l'approche de la

Réponse à l'intervention (RàI), à tous les paliers, pour répondre aux besoins de tous les élèves dont ceux en difficulté (Stoiber et Gettinger, 2016).

Tableau 1. Les quatre recommandations du WWC (2016, 2019) quant aux pratiques enseignantes à mettre en œuvre du préscolaire à la 3e année du primaire inclusivement, de même que leur niveau de preuve scientifique ou de preuve, et la ligne de temps pour les déployer (x un peu ; X beaucoup ; Ndlr voir le document d'origine pour reproduire l'effet fondu : beaucoup en début de 1re année, peu lors de la seconde moitié de la 1re année).

Recommandations	**Niveau de preuve scientifique ou de preuve**			**Ligne de temps pour les déployer**			
	Fort	**Intermédiaire**	**Modéré**	**Préscol.**	**1re année**	**2e année**	**3e année**
1. Enseigner aux élèves des mots de vocabulaire et des habiletés langagières, incluant l'utilisation d'un langage inférentiel et narratif.			*	X	X	X	X
2. Enseigner aux élèves les habiletés relatives à la manipulation des segments sonores du langage oral, les lettres majuscules et minuscules (nom et son), ainsi que les liens entre les deux.	*			X	X		
3. Enseigner aux élèves à décoder les mots, à analyser les parties des mots, ainsi qu'à écrire et à reconnaître les mots.	*			x	X	X	X
4. S'assurer que chaque élève lise quotidiennement des textes composés de phrases reliées entre elles, pour soutenir la précision en lecture, la fluidité et la compréhension.		*		x	X	X	X

2.2 Les pratiques d'enseignement relatives à la gestion de classe et aux troubles de comportements extériorisés

La présente section de l'avis porte sur la gestion des comportements extériorisés en classe et à l'école. Elle se décline en trois parties : les recommandations de l'Institute of educational sciences (IES), le cadre de référence recommandé par le comité et les recommandations pour l'implantation de ce dernier.

Les recommandations de l'IES

L'IES (Epstein et al., 2008) a émis quatre recommandations pour le milieu primaire sur la gestion des comportements extériorisés (voir Tableau 2). L'IES a produit de nombreux avis en éducation au fil des ans qui sont considérés par la communauté scientifique comme rigoureux.

Tableau 2. Les recommandations de l'IES afin de gérer efficacement les comportements extériorisés

1. Identifier les caractéristiques du comportement problématique et les conditions qui le provoquent et le renforcent. Chaque enseignant éprouve des difficultés à un moment ou à un autre à essayer d'enrayer un problème de comportement chez un élève qui ne répond pas aux efforts de prévention. Parce que la recherche suggère que le succès d'une intervention dépend de l'identification des conditions spécifiques qui provoquent et renforcent le comportement problématique (c'est-à-dire les antécédents et les conséquences du comportement), l'IES recommande aux enseignants d'observer attentivement les conditions dans lesquelles le comportement problématique est susceptible de se produire. Les enseignants peuvent ensuite utiliser ces informations pour adapter des stratégies d'intervention efficaces et efficientes qui répondent aux besoins de chaque élève dans le contexte de la classe.
2. Modifier l'environnement d'apprentissage de la classe pour réduire les comportements problématiques. De nombreuses interventions efficaces au niveau de la classe ont pour objet de modifier ou enrayer les facteurs qui déclenchent les comportements problématiques, et ce, afin de diminuer la probabilité qu'ils surviennent de nouveau. Ces déclencheurs peuvent résulter d'une inadéquation entre le contexte de la classe et les forces, les préférences ou les compétences d'un élève. Les enseignants peuvent réduire la fréquence des comportements inappropriés en réexaminant et en renforçant les comportements appropriés en classe, en réorganisant l'environnement de la classe, l'horaire ou les activités d'apprentissage pour répondre aux besoins des élèves et/ou adapter l'enseignement pour promouvoir l'engagement des élèves envers la tâche.
3. Enseigner et renforcer de nouvelles compétences pour améliorer les comportements appropriés et préserver un climat de classe positif. L'IES recommande que les enseignants enseignent activement aux élèves des compétences sociales et comportementales appropriées pour remplacer les comportements problématiques en utilisant des stratégies axées à la fois sur les élèves et sur l'ensemble de la classe. Ce faisant, les enseignants aident les élèves ayant des problèmes de comportement à apprendre comment, quand et/ou utiliser ces nouvelles compétences. L'IES recommande d'augmenter les possibilités qu'ont les élèves de montrer des comportements appropriés, de préserver un climat de classe positif et d'augmenter la probabilité que les élèves aient des comportements positifs dits de « remplacement » et d'adaptation.
4. Tirer profit des relations avec les collègues et les familles des élèves pour des conseils et un soutien continu. Les relations sociales et les opportunités de collaboration peuvent jouer un rôle essentiel pour aider les enseignants à gérer les comportements perturbateurs dans leurs classes. L'IES recommande aux enseignants de s'inspirer de ces relations pour trouver des moyens de résoudre les problèmes de comportement de chaque élève et de considérer les parents, le personnel scolaire et les experts en comportement comme des alliés capables de fournir de nouvelles idées, des stratégies et du soutien.

Le cadre de référence recommandé par le comité

À partir des recommandations énumérées dans le Tableau 2, l'implantation du cadre de référence « Positive Behavioral Support Intervention » ou soutien au comportement positif (SCP) est proposée (Sugai et al., 2020). Ce cadre structure la gestion des comportements des élèves en utilisant un ensemble de pratiques et de stratégies éducatives basées sur des résultats probants afin, d'une part, de prévenir et de gérer efficacement les écarts de conduite des élèves et, d'autre part, d'établir et de maintenir un environnement favorisant l'apprentissage (Bissonnette et al., 2016).

Dans le SCP, le personnel scolaire s'engage à améliorer le comportement des élèves en changeant certaines façons de faire. Le SCP ne prescrit toutefois pas d'interventions précises à mener. Le personnel scolaire peut choisir les interventions qu'il juge les plus pertinentes au regard des besoins des élèves, pourvu que celles-ci soient fondées sur des résultats probants. Enfin, dans le SCP, les écoles monitorent et utilisent des données pour améliorer de manière constante les processus qu'elles ont mis en place.

Quatre raisons motivent l'implantation du SCP :

1. L'évaluation de l'efficacité du SCP est rigoureuse, c'est-à-dire que les méta-analyses reposent sur un nombre suffisant de recherches qui utilisent une méthodologie permettant de déterminer avec suffisamment de rigueur que le SCP produit les bénéfices attendus (Lee et Gage, 2020);
2. Le SCP est utilisé par de nombreuses écoles (plus de 25 000), ce qui témoigne du réalisme de son implantation;
3. Du matériel en français existe pour l'implanter;
4. Des écoles québécoises possèdent une expertise en regard de son implantation (Bissonnette et al., 2016).

***

Partie 3. Les pratiques de gestion de l'activité éducative

Les efforts poursuivis à l'échelle de la classe doivent être soutenus, pour atteindre leur plein potentiel, par l'engagement de l'ensemble du milieu éducatif, et en particulier de ses gestionnaires qui ont la responsabilité de mettre en place un processus d'amélioration continue des pratiques. Dans ce contexte, le présent avis s'intéresse à deux types de pratiques de gestion :

- Les pratiques de gestion relatives à la mobilisation des équipes-écoles: l'importance de la collaboration et les nouvelles exigences de formation continue;
- Les pratiques de gestion relatives au développement en pédagogie, à la gestion de l'éducation et à la collaboration avec le milieu de la recherche, qui mettent en relief l'importance d'une gouvernance efficace des données.

3.1 Les pratiques de gestion relatives à la mobilisation des équipes-écoles: l'importance de la collaboration et les nouvelles exigences de formation continue

Le lien entre la formation obligatoire des enseignants et les pratiques de gestion

Alors que les enseignants devront obligatoirement s'engager dans une démarche de développement professionnel continu , les leaders que sont les directions d'établissement jouent un rôle de premier plan dans la mobilisation des équipes d'enseignants afin qu'elles bonifient leurs pratiques en fonction des résultats probants, tout en adoptant des pratiques de gestion de l'activité éducative qui favorisent la collaboration entre les différents acteurs de l'équipe-école en vue d'améliorer le rendement des élèves.

Une définition de la collaboration

Dans le document du Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec et le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2018, p. 6) sur la collaboration entre enseignants et intervenants du milieu scolaire, la collaboration « signifie travailler ensemble en prenant des décisions de façon partagée pour atteindre un but commun ». Il s'agit également de « développer une intelligence collective » dans une perspective de réussite des élèves. Le ministère de l'éducation de l'Ontario (2016) a inscrit, à l'intérieur d'une politique, la définition suivante de la collaboration : « l'ensemble des professionnelles et professionnels - à tous les niveaux du système d'éducation - qui travaillent ensemble, échangeant leurs connaissances, leurs habiletés et leur expérience en vue d'améliorer le rendement et le bien-être des élèves et du personnel ». La collaboration entre les personnels des écoles n'est d'ailleurs pas une idée nouvelle pour le ministère de l'Éducation au Québec, qui en a mentionné l'importance dans divers documents (MEES, 2002 ; 2007). La Politique de la réussite éducative (MEES, 2017) souligne également que les pratiques collaboratives sont primordiales pour le développement et l'innovation pédagogiques.

Les pratiques de gestion relatives aux données probantes, à la formation continue et à la collaboration

Plusieurs chercheurs s'entendent sur le fait que le premier mandat d'une direction d'établissement est de soutenir l'amélioration de l'apprentissage et la réussite des élèves (Leithwood, 2004 ; Archambault et al., 2006, 2011 ; Darling-Hammond et al., 2007). Certains (Darling-Hammond, 2007) affirment même que les interventions de la direction seraient le second facteur, après les interventions de l'enseignant, qui affecte l'apprentissage des élèves. Une direction d'école efficace met en place une vision claire et partagée où l'apprentissage occupe une place prioritaire reposant sur une organisation scolaire au service de celui-ci. Une direction d'école efficace est aussi un leader qui favorise la collaboration afin d'instaurer des pratiques d'enseignement efficaces harmonisées, qui met de l'avant le développement professionnel et qui utilise les données qu'elle a à sa disposition pour diriger, en fixant des objectifs clairs et en exerçant une régulation constante (Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante, 2006 ; Archambault et al., 2013). Les gestionnaires efficaces sont en mode solution lorsqu'ils font face à des données qui ne répondent pas aux attentes du milieu, plutôt que de chercher des explications liées au contexte, et incitent leurs équipes à l'être également (Bissonnette, 2012).

Mettre en place des pratiques d'enseignement efficaces implique non seulement le personnel enseignant, mais aussi les gestionnaires des établissements scolaires et des centres de services scolaires, et ceux-ci doivent s'assurer de créer un climat de confiance à l'intérieur de leurs équipes. Que ce soit sous la forme d'une communauté de pratique ou d'apprentissage, il semble indéniable que la direction d'école, afin d'exercer un leadership pédagogique fort basé sur les résultats probants, doit favoriser le développement professionnel de son personnel et, plus particulièrement, mettre en place des mécanismes de collaboration, puisqu'il est démontré que ceux-ci ont un impact positif sur l'apprentissage des élèves (Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec et ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2018) et aussi sur les pratiques des intervenants (Hattie, 2015 ; OCDE, 2015). La création d'un statut d'enseignant ou de professionnel expert contribuerait au renforcement du leadership. En ce sens, une reconnaissance salariale pourrait être mise en place pour inciter la prise en charge de responsabilités supplémentaires.

Les gestionnaires doivent avoir accès à des données permettant de diriger les orientations des communautés de pratiques. Or, en ce moment, outre les méta-analyses, « les données terrain » ne sont pas nombreuses ou ne sont pas facilement accessibles. Il importe pourtant de pouvoir analyser les résultats des élèves, leurs processus d'apprentissage et les pratiques des enseignants comme points de départ de la réflexion collaborative (Bissonnette, 2012).

3.2 Les pratiques de gestion relatives au développement en pédagogie, à la gestion de l'éducation et à la collaboration avec le milieu de la recherche : l'importance d'une gouvernance efficace relative aux données

Le potentiel des données pour des fins de gestion et de recherche favorisant la mise en place des meilleures pratiques a déjà été mis en lumière (Statistique Canada, 2009; Card et al., 2010; Einav et Levin, 2014; Connelly et al., 2016). Des études récentes utilisant des données administratives montrent la capacité des chercheurs à repousser les frontières de la recherche lorsqu'ils ont accès à ces données (Einav et Levin, 2014).

Pour assurer la gouvernance scolaire, favoriser l'apprentissage des élèves et le développement professionnel, le Québec doit mettre en œuvre une stratégie fondée sur des données à tous les niveaux du système éducatif (ministère, centres de services et commissions scolaires, écoles et classes). Ces données doivent offrir un portrait détaillé tant sur les élèves et leurs apprentissages, que sur leur milieu de vie scolaire, incluant des données sur l'ensemble des personnels. Ces microdonnées doivent être rendues accessibles aux chercheurs dans des environnements sécurisés, afin de favoriser la recherche de pointe et augmenter la transparence du système. La transparence et l'absence de jugement de valeur doivent être des principes partagés et convenus afin de favoriser la mise en place des meilleures stratégies pour la réussite des élèves.

Plusieurs types de données peuvent être recueillies. Les données primaires (incluant les données d'observation des apprentissages) de nature plus descriptive peuvent être très utiles dans des algorithmes d'intelligence artificielle pour pouvoir, par exemple, prévenir le décrochage scolaire. Elles sont cependant plus difficiles à collecter et à traiter. Les données plus sommaires, telles que les notes à chaque étape et aux examens standardisés (au primaire et au secondaire), les informations en lien avec le comportement, la présence d'un plan d'intervention et la cote EHDAA, le nombre de jours d'absence (du jeune et de l'enseignant), le milieu socioéconomique de l'élève, l'école et la composition du groupe, peuvent notamment être extrêmement utiles pour évaluer les programmes mis en place et mieux comprendre comment sont utilisées les ressources dans le système. Un inventaire des données pertinentes devrait être réalisé à brève échéance à partir des pratiques existantes dans les centres de services scolaires. L'expertise dans la gestion et la collecte des données développée par certains centres de services devrait être déployée à l'échelle du Québec.

Il est impératif que le ministère fasse preuve de leadership et se dote lui-même d'un accès aux microdonnées concernant les élèves et leur milieu en investissant dans un système unique de gestion des données auquel devrait contribuer l'ensemble du réseau. Intégrer un système de gestion informationnel existant et performant au sein du ministère pourrait être une avenue à privilégier. Enfin, les centres de services et les commissions scolaires doivent s'appuyer eux-mêmes sur des données et favoriser une culture où chacun alimente et utilise les données du système, de manière sécuritaire en protégeant les renseignements personnels.

Conclusion

Par le présent avis, le CRSMS a balisé le recours des pratiques et des résultats probants en éducation. Il en a de plus fourni différents exemples. Cet exercice ne se veut nullement exhaustif. Par exemple, en ce qui concerne les pratiques liées à la lecture, l'avis priorise la période allant jusqu'à la 3e année du primaire, bien qu'il serait également opportun de poursuivre les interventions de la 4e année jusqu'au secondaire.

Le CRSMS tient également à rappeler que le recours aux pratiques et aux résultats probants, issus de diverses traditions scientifiques, contribuerait à la valorisation de l'éducation et de ses acteurs. L'évolution sur ce plan du domaine de la santé au Québec peut servir de référence. En ce sens, le comité soutient les initiatives visant à tirer des enseignements des expériences de professionnalisation des pratiques d'enseignement et de gestion de l'éducation menées au Québec, ainsi que dans le reste du Canada et à l'international. Les prochaines contributions du comité continueront de soutenir ce mouvement. Le comité soutient aussi les initiatives concernant l'accès et la production de données de qualité qui permettront de renforcir la capacité d'analyse au Québec et d'identification de solutions ancrées dans sa réalité.

Membres du Comité sur les résultats scientifiques et le milieu scolaire (CRSMS)

- **Nathalie Beaulac**, professeure invitée au Département d'administration et fondements de l'éducation de l'Université de Montréal
- **Monique Brodeur**, doyenne et professeure à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal
- **Frédéric Guay**, professeur titulaire au Département des fondements et pratiques en éducation de l'Université Laval
- **Catherine Haeck**, professeure au Département des sciences économiques de l'Université du Québec à Montréal
- **Hélène Lecavalier**, enseignante au primaire au Centre de services scolaires des Laurentides
- **Martin Maltais**, professeur en financement et politiques d'éducation au campus de Lévis de l'Université du Québec à Rimouski
- **Julien Prud'homme**, professeur au Département des sciences humaines de l'Université du Québec à Trois-Rivières
- **Marie-Dominique Taillon**, directrice générale du Centre de services scolaire Marie-Victorin

***

ANNEXE 1 – Le leadership du ministère de l'Éducation et les rôles attendus des différents groupes d'acteurs du milieu éducatif, afin de mettre en œuvre les recommandations du Comité dans l'ensemble des écoles du Québec

Ministère	• Se fixe des attentes élevées et vise la réussite de tous. • S'engage dans une quête d'excellence. • Valorise les professions éducatives de façon systématique. • Se dote d'un organisme, interne ou externe, lui fournissant l'état des résultats probants de façon évolutive, relatifs aux pratiques éducatives d'intervention, d'évaluation et de gestion, de même que la recension des ressources afférentes (par exemple le matériel pédagogique). • Dispose en son sein d'équipes aptes à comprendre et à recourir à l'état des résultats probants. • Ajuste le Programme de formation de l'école québécoise et la formation afférente des différents acteurs éducatifs, dont les conseillers pédagogiques, en fonction des résultats probants. • Met à jour le référentiel de compétence des directions d'établissements scolaires. • Conçoit et établit un référentiel de compétences des directions générales de centres de services scolaires et de commissions scolaires. • Approuve le matériel pour l'enseignement-apprentissage. • Développe des instruments de mesure (évaluation et pistage des progrès des élèves) standardisés. • Approuve les formations continues, de même que la formation initiale des enseignants et des orthopédagogues. • Détermine les activités de formation continue à prioriser, de concert avec les centres de services scolaires et les commissions scolaires, et en s'appuyant sur les besoins des équipes-écoles. Produit entièrement le matériel pédagogique numérique, afin de s'assurer de la qualité de ce dernier. • Conçoit et produit l'ensemble des activités de formation du primaire et du secondaire, à distance, pour faciliter le travail des personnels en cas de force majeure.
Conseillères pédagogiques	• Assurent le lien entre le milieu scolaire et le milieu universitaire en ce qui concerne la formation continue.
Centres de services scolaires	• Exercent le leadership relatif à l'organisation des services d'aide aux élèves, à la formation et au soutien des enseignants et des autres intervenants concernés. • Attribuent des postes en orthopédagogie à des orthopédagogues dûment formés (nécessité de

	l'encadrement de la formation initiale et de la pratique, qui est inexistant à l'heure actuelle). • Offrent des formations appuyées par la recherche, approuvées par le ministère, incluant un soutien pour l'implantation des nouvelles pratiques. • Offrent des périodes de temps de formation durant les heures ouvrables.
Directions d'écoles	• Exercent le leadership relatif à l'organisation des services d'aide aux élèves, à la formation et au soutien des enseignants et des autres intervenants concernés.
Enseignantes et autres intervenants concernés	• Participent à des activités de formation continue approuvées par le ministère et leur Conseil scolaire. • Implantent des pratiques appuyées par la recherche à l'intention de tous les élèves et de ceux ayant des besoins particuliers. • Évaluent régulièrement les élèves au moyen d'instruments validés, afin de déceler ceux qui ont des besoins particuliers. • Collaborent à des recherches.
Professeurs universitaires	• Forment des enseignants hautement qualifiés pour favoriser le développement des enfants, des jeunes et des adultes. • Offrent une formation rigoureuse à la recherche. • Produisent des recherches sur la formation des enseignants et des autres intervenants concernés. • Diffusent leurs travaux dans des revues, des congrès et des lieux scientifiques, professionnels et sociaux. • Développent des interventions appuyées par la recherche, et produisent du matériel pédagogique afférent. • Exercent un leadership reconnu dans le développement de plans de cours maîtres. • Développent de modalités de stages favorisant davantage la pratique et la supervision des savoirs d'action appris dans les cours.

ANNEXE 2 - Compléments concernant les pratiques d'enseignement relatives à la lecture du préscolaire à la fin de la 3e année du primaire

Tableau 1.a. Les modalités pour mettre en pratique les quatre recommandations du WWC (2016, 2019), ainsi que des programmes québécois démontrés efficaces[1]

Recommandations et programmes	Comment les mettre en pratique
1. Enseigner aux élèves des mots de vocabulaire et des habiletés langagières, incluant l'utilisation d'un langage inférentiel et narratif. A B C F H I	1.1 Engager les élèves dans des conversations qui soutiennent l'utilisation et la compréhension du langage inférentiel. 1.2 Engager explicitement les élèves dans le développement d'habiletés langagières narratives. 1.3 Enseigner du vocabulaire dans le contexte d'autres activités de lecture.
2. Enseigner aux élèves les habiletés relatives à la manipulation des segments sonores du langage oral, les lettres majuscules et minuscules (nom et son), ainsi que les liens entre les deux. A B C D E F G I	2.1 Enseigner aux élèves à reconnaître et à manipuler les segments du langage oral. 2.2 Enseigner aux élèves les relations lettres-son. 2.3 Utiliser la construction de mots et autres activités, pour que les élèves établissent des liens entre leur connaissance des lettres et leurs habiletés phonologiques (syllabiques et phonémiques).
3. Enseigner aux élèves à décoder les mots, à analyser les parties des mots, ainsi qu'à écrire et à reconnaître les mots.	3.1 Enseigner aux élèves à fusionner le son des lettres et les patrons orthographiques de gauche à droite dans un mot, afin d'arriver à une prononciation juste. 3.2 Enseigner aux élèves les patrons orthographiques les plus fréquents. 3.3 Enseigner aux élèves à reconnaître les parties des mots fréquents. 3.4 Enseigner aux élèves à lire des mots décodables, en isolat (de façon isolée ou décontextualisée) et dans des textes.

[1] Voir la liste des programmes à l'annexe 2. Il est à souligner que ces programmes, développés avec des fonds publics, sont distribués à des fins non lucratives. Ils ont été retenus sur la base des deux critères suivants :1) ils ont été conçus en fonction de résultats probants (« evidence based »); 2) leur efficacité a été démontrée selon des devis rigoureux (« evidence proven »). Leur analyse par un organisme tel qu'un institut national d'excellence (INEÉ) en éducation est recommandée. Toutefois, ils ne doivent pas être imposés aux enseignants, qui doivent pouvoir choisir librement leurs ressources pédagogiques dans le respect de leur autonomie professionnelle. La liste des programmes dans le présent tableau n'est pas exhaustive. Un organisme comme un INEÉ devrait veiller à la mise à jour d'un tel tableau.

B D E F G	3.5 Enseigner des mots réguliers et irréguliers de haute fréquence, de façon à ce que les élèves puissent les reconnaître. 3.6 Introduire des mots non-décodables à reconnaître globalement, qui sont essentiels pour la compréhension de textes.
4. S'assurer que chaque élève lise quotidiennement des textes composés de phrases reliées entre elles, pour soutenir la précision en lecture, la fluidité et la compréhension. B D E F G	4.1 Lorsque les élèves lisent oralement, modeler des stratégies, fournir de l'étayage et procurer de la rétroaction pour soutenir leur identification de mots de façon précise et efficace. 4.2 Enseigner aux élèves à monitorer leur compréhension de textes et à corriger leurs erreurs dans la lecture de mots. 4.3 Procurer des occasions pour la pratique de la lecture orale, et donner de la rétroaction pour que les élèves développent une lecture fluide, juste et expressive.

Liste des programmes du Tableau 1.a.

A. Brodeur, M., Laplante, L., Dion, É., Godard, L., Gosselin, C., Mercier, J. *et al.* (2008). *La forêt de l'alphabet, programme de prévention des difficultés d'apprentissage en lecture pour la maternelle, Guide pédagogique,* Montréal : Centre de Psycho-Éducation du Québec (1re édition: 2006, dernière mise à jour en 2019).

B. Centre pour les sciences de l'apprentissage (CSLP), Université du Québec à Montréal et Université Concordia. (2015). *ABRACADABRA: Une ressource numérique pour soutenir les premiers apprentissages en lecture et en écriture.* Accessible à partir de : https://literacy.concordia.ca/abra/fr/ version en anglais : https://literacy.concordia.ca/abra/en/

C. Chapleau, N. (2019). *Morpho+.* Accessible à : https://www.morphoplus.com/

D. Dion, E., Borri-Anadon, C., Vanier, N., Potvin, M.-C. et Roux, C. (2005). *Apprendre à lire à deux, première année.* Document non publié. Université du Québec à Montréal. Montréal, Québec.

E. Dion, E., Lemire-Théberge, L., Guay, M.-H., Bergeron, L., Roux, C. et Brodeur, M. (2008). *Apprendre à lire à deux. Activités de vocabulaire de 2e année.* Document non publié. Université du Québec à Montréal. Montréal, Québec.

F. Dion, E., Lemire-Théberge, L., Guay, M.-H., Bergeron, L., Roux, C. et Brodeur, M. (2008). *Apprendre à lire à deux. Activités de stratégies de 2e année.* Document non publié. Université du Québec à Montréal. Montréal, Québec.

G. Dion, E., Roux, C., Bergeron, L., Lemire-Théberge, L., Guay, M.-H. et Cliche, R. (2008). *Apprendre à comprendre.* Document non-publié. Université du Québec à Montréal. Montréal, Québec.

H. Japel, C., D. Vuattoux, É. Dion et L. Bergeron (2008). *Les aventures de Mimi et ses amis. Activités d'enseignement du vocabulaire au préscolaire*. Document non publié. Université du Québec à Montréal. Montréal, Québec.

I. Laplante, L., Brodeur, M., Bédard, M. et Vanier, N. (2012). *Le sentier de l'alphabet, programme d'intervention orthopédagogique afin de prévenir les difficultés d'apprentissage en lecture à la maternelle. Programme de Niveau 2 dans le cadre du Modèle d'intervention multiniveaux ou de réponse à l'intervention. Guide orthopédagogique.* Montréal : Centre de psychoéducation du Québec.

Tableau 1.b. Les caractéristiques clés[2] des pratiques d'enseignement de la lecture et de différentiation selon l'approche de la Réponse à l'intervention (RàI), à tous les paliers[3], pour répondre aux besoins de tous les élèves dont ceux en difficulté (Stoiber et Gettinger, 2016)

Des pratiques d'enseignement explicites sont mises en œuvre régulièrement, lors desquelles des concepts clés et des apprentissages attendus sont enseignés dans un but précis.
Des concepts, des compétences et des apprentissages attendus des apprenants (par exemple vocabulaire, compréhension à l'oral), sont ciblés et modelés.
Des interventions préventives sont fournies tôt pour réduire l'écart entre les normo-lecteurs et les élèves à risque de rencontrer des difficultés d'apprentissage.
Des pratiques d'enseignement sont mises en œuvre pour soutenir l'apprentissage et l'engagement des élèves.

[2] Selon Stoiber et Gettinger (2016), ces stratégies d'implantation de la RàI sont considérées « evidence based » et transversales pour différents domaines (par exemple la lecture, les mathématiques, le comportement).

[3] La Réponse à l'intervention (RàI) se caractérise par la mise en œuvre d'un enseignement démontré efficace par la recherche, dont les interventions s'intensifient dans un système à paliers multiples. Cette approche assure la nécessaire complémentarité entre l'enseignement et le suivi des progrès des élèves. Le palier 1 consiste à prendre en compte tous les élèves dont ceux les plus à risque d'éprouver des difficultés et à leur offrir un enseignement démontré efficace par la recherche. Cet enseignement (fourni par l'enseignant) porte sur les apprentissages cruciaux, cognitifs autant que métacognitifs, et tient compte des aspects motivationnels. Il est associé à une vérification régulière des progrès des élèves en fonction des apprentissages attendus. Cette vérification vise à ajuster et à réguler l'enseignement à poursuivre (pour plus de détails, consulter : The Center on Response to Intervention at the American Institutes of Research (AIR, https://rti4success.org/resources/mtssrti-glossary-terms#RTI). Le palier 2 consiste à offrir des interventions supplémentaires, dispensées par l'enseignant ou l'orthopédagogue, aux élèves qui ont un retard malgré le palier 1. Enfin, le palier 3 consiste à fournir des interventions supplémentaires encore plus intensives, par l'orthopédagogue, aux élèves n'ayant pas progressé suffisamment malgré le palier 2.

Des pratiques d'enseignement et d'intervention maximisent l'engagement et la motivation des élèves, en incluant des attentes claires.
Des pratiques d'enseignement favorisent, chez l'élève, l'autorégulation de ses apprentissages et de son comportement dans différentes situations.
L'enseignement soutient l'échafaudage des habiletés, à l'aide d'une progression qui conduit les élèves à maîtriser des savoirs et des savoir-faire de plus en plus complexes.
Des occasions de transférer les concepts et les habiletés nouvellement appris sont fournies, avec des degrés variés de soutien de la part de l'enseignant (par exemple stratégies de tutorat par l'enseignant ou par les pairs, pratique autonome), dans différents contextes, afin de maximiser l'apprentissage des élèves et leur motivation.
La maîtrise des apprentissages attendus est monitorée soigneusement afin de pouvoir offrir, au besoin, un réenseignement, un modelage et de la rétroaction.
En plus de l'enseignement collectif, un enseignement en sous-groupes est offert pour réenseigner des notions, répondre à des besoins particuliers ou approfondir un champ d'intérêt.

Références

Archambault, J., Ouellet G. et Harnois L. (2006). Diriger une école en milieu défavorisé. Ce qui ressort des écrits scientifiques et professionnels, Université de Montréal et Programme de soutien à l'école montréalaise (MELS), 19 p.

Archambault, J., Garon, R., Harnois, L. et Ouellet, G. (2011). Diriger une école en milieu défavorisé. Ce qui ressort des écrits scientifiques et professionnels (mise à jour). Université de Montréal et Une École montréalaise pour tous (MELS), 14 p.

Archambault, J., Poirel, E., et Garon, R. (2013). Portrait des pratiques de directions d'école primaire en milieu défavorisé et de leur arrimage aux pratiques pédagogiques des enseignants, en rapport avec la priorisation de l'apprentissage dans la gestion de leur établissement. Rapport de recherche - Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires.

Bain, V.-M. (2021). L'enseignement efficace, une méthode qui donne des résultats. Repéré à https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1773997/approche-education-marguerite-bourgeoys-secondaire.

Bissonnette, S. (2012). L'art de choisir l'efficacité. Écoles et enseignement efficaces : Apprendre des pratiques. Présentation à l'Association des directions générales scolaires du Québec; https://adgsq.ca/wp-content/uploads/2012/05/%C3%89cole-et-enseignement-efficaces-apprendre-des-pratiques.pdf

Bissonnette, S., Gauthier, C. et Péladeau, N. (2010). Un objet qui manque à sa place : les données probantes dans l'enseignement. Dans Recherche et formation à l'enseignement : spécificités et interdépendance (pp. 107–133).

Bissonnette, S., Gauthier, C. et Castonguay, M. (2016). L'enseignement explicite des comportements: Pour une gestion efficace des élèves en classe et dans l'école. Chenelière éducation.

Bissonnette, S., Gauthier, C. et Bocquillon, M. (2020a). Pour révolutionner la formation à l'enseignement : proposer des interventions fondées sur des données probantes. Educação em Perspectiva (Perspective éducation), 11, 1-9. https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/9010

Bissonnette, S., Bouchard, C., St-Georges, N., Gauthier, C. et Bocquillon, M. (2020b). Un modèle de réponse à l'intervention (RàI) comportementale : le soutien au comportement positif (SCP). Enfance en difficulté, 7, 131-152.

Boyer, C. et Bissonnette, S. (2021). Comment exercer une gestion rationnelle axée sur les résultats? Exemple de la mesure de l'effet d'un programme orthopédagogique sur le rendement des élèves. Enfance en difficulté, 8, 95-126.

Card, D., Chetty, R., Feldstein, M. S. et Saez, E. (2010) Expanding Access to Administrative Data for Research in the United States. American Economic Association,

Ten Years and Beyond: Economists Answer NSF's Call for Long-Term Research Agendas.

Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec – Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2018). La collaboration entre enseignants et intervenants en milieu scolaire : CTREQ-Projet-Savoir-Document-85x11-28269-Collaboration-C1-Cliquable.pdf

Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) (2006), Les écoles efficaces favorisant la réussite scolaire des élèves à risque. http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/prprs/fles/2004018/activit%E9%20de%20transfert.pdf

Chambers, B., Cheung, A.C.K. et Slavin, R. E. (2016). Literacy and language outcomes of comprehensive and developmental-constructivist approaches to early childhood education: A systematic review. Educational Research Review, 18, p. 88-111.

Connelly, R., Playford, C. J., Gayle, V. et Dibben, C. (2016) The Role of Administrative Data in the Big Data Revolution in Social Science Research. Social Science Research, 59, 1-12.

Darling-Hammond, L., Lapointe M., Meyerson, D., Orr, M. T. et Cohen, C. (2007). Preparing School Leaders for a Changing World: Lessons from Exemplary Leadership Development Programs, Stanford, CA: Stanford University, Stanford Educational Leadership Institute.

Einav, L., & Levin, J. (2014) Economics in the Age of Big Data. Science, 346(6210), 1243089.

Epstein, M., Atkins, M., Cullinan, D., Kutash, K. et Weaver, R. (2008). Reducing Behavior Problems in the Elementary School Classroom. IES Practice Guide. NCEE 2008-012. What Works Clearinghouse.

Gouvernement du Québec (2020) Stratégie de transformation numérique gouvernementale 2019-2023, Politiques et orientations, Vitrine numériQc, 9 octobre 2020.

Hattie, J. (2009). Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta Analyses Relating to Achievement. Routledge, NY.

Hattie, J. (2012). Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning. Routledge, NY.

Hattie, J. (2015). What works best in education: The politics of collaborative expertise. Repéré à https://www.pearson.com/content/dam/corporate/global/pearson-dot-com/files/hattie/150526_ExpertiseWEB_V1.pdf

Higgins, S., Katsipataki, M., Kokotsaki, D., Coleman, R., Major, L.E., et Coe, R. (2013). The Sutton Trust-Education Endowment Foundation Teaching and Learning Toolkit. London: Education Endowment Foundation.

Janosz, M., Pascal, S., Belleau, L., Archambault, I., Parent, S. et Pagani, L. (2013). Les élèves du primaire à risque de décrocher au secondaire : caractéristiques à 12 ans et prédicteurs à 7 ans. Québec : Institut de la statistique du Québec.

Lee, A. et Gage, N. A. (2020). Updating and expanding systematic reviews and meta-analyses on the effects of school-wide positive behavior interventions and supports. Psychology in the Schools, 57(5), 783-804.

Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S. et K. Walstrom (2004). Review of research: how leadership influences student learning, University of Minnesota (CAREI), University of Toronto (OISE), The Wallace Foundation. 90 p.

Karadag, E. (2020). The effect of educational leadership on students' achievement: A cross-cultural meta-analysis research on studies between 2008 and 2018. Asia Pacific Education Review, 21(1), 49-64.

Knaapen, L. (2014). Evidence based medicine or cookbook medicine? Addressing concerns over the standardization of care, Sociology Compass, 8, 6: 823-836.

Maltais, M., Lecavallier, H. et Bertrand, D. (2018). Promouvoir des savoirs et des pratiques validés par des résultats scientifiques en éducation, http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/organismes/Rapport_institut_excellence.pdf

Marzano R. J., Waters T. et McNulty B. A. (2016). Leadership scolaire : de la recherche aux résultats, Presses de l'Université du Québec, Québec.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2002). Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite. Québec : Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2016). Note Politique/Programmes no 159 sur la collaboration professionnelle, http://www.edu.gov.on.ca/extra/fre/ppm/ppm159_fr.pdf

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2007). L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA). Québec : MELS.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2017). Politique de la réussite éducative. Québec : MEES. www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/politique-de-la-reussite-educative/

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017), Tout pour nos enfants : Stratégie 0-8 ans. Québec : MEES. Repéré à

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/Strate_gie_0-8_ans.pdf

National Early Literacy Panel (2008). Developing Early Literacy. A Scientific Synthesis of Early Literacy Development and Implications for Intervention, https://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf consulté le 6 mars 2021.

National Reading Panel (2000). Teaching children to read: An evidence based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Summary Report, Washington DC: National Institute of Child and Development, Internet Média, https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf consulté le 6 mars 2021.

OCDE (2015), « Teaching beliefs and practice », Teaching in Focus, n° 13, Éditions OCDE, Paris.

Pre-kindergarten task force. (2017). The current state of scientific knowledge on pre-kindergarten effects. Consensus statement from the pre-kindergarten task force. A Pre-Kindergarten Task Force of interdisciplinary scientists reviewed the evidence on the impact of state-funded pre-kindergarten programs. https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2017/04/duke_prekstudy_final_4-4-17_hires.pdf, consulté le 6 mars 2021.

Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation (CLLRNet), réseau d'excellence subventionné par les IRSC, le CRSH et le CRSNG. Ce réseau a produit la trousse suivante, incluant : pratiques appuyées par la recherche, types de recherche, tableau des types d'études selon le degré de contrôle (p. 17-21) :

Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation (2009). Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture : une trousse d'intervention appuyée par la recherche. https://www.taalecole.ca/wp-content/uploads/2018/07/Trousse-dintervention-lecture.pdf, consulté le 9 mars 2021.

Réseau d'information pour la réussite éducative (2013). L'apprentissage de la lecture au préscolaire: récit d'une expérience inspirante, http://rire.ctreq.qc.ca/2013/01/lapprentissage-de-la-lecture-prescolaire-recit-dune-experience-inspirante/réf

Ringuette, A., Zavalonne, M. et Parent, N. (2019). Une expérience de développement professionnel en enseignement efficace et explicite - Le cas de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys. Apprendre et enseigner aujourd'hui. La revue du conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec. 8(2), p. 48-51.

Saussez, F. et Lessard, C. (2009). Entre orthodoxie et pluralisme, les enjeux de l'éducation basée sur la preuve. Revue française de pédagogie (168), p. 111-136.

Statistique Canada (2009) Lignes directrices concernant la qualité. Cinquième édition — octobre 2009. Catalogue no. 12-539-X.

Stoiber, K.C. et Gettinger, M. (2016). «Multi-tiered systems of support and evidence-based practices», dans S. R. Jimerson, M. K. Burns et A. M. Der Heyden (dir.), Handbook of response to intervention: The science and practice of multi-tiered systems of support, 2e Edition, New York, Springer Science, p. 121-142.

Sugai, G., & Horner, R. H. (2020). Sustaining and scaling positive behavioral interventions and supports: Implementation drivers, outcomes, and considerations. Exceptional Children, 86(2), 120-136.

Timmermans S. et Epstein S. (2010), « A world of standards but not a standard world: toward a sociology of standards and standardization », Annual Review of Sociology, 36, p. 69-89.

Traynor M. (2009), « Inderterminacy and technicality revisited : how medicine and nursing have responded to
the evidence based movement », Sociology of Health & Illness, 31, 4 : 494-507.

Vailles, F. (2021). Savoir comment suivre ceux qui décrochent. La Presse. Repéré à https://www.lapresse.ca/affaires/economie/2021-01-29/savoir-comment-suivre-ceux-qui-decrochent.php

What Works Clearinghouse - Foorman, B., Beyler, N., Borradaile, K., Coyne, M., Denton, C. A., Dimino, J., Furgeson, J., Hayes, L., Henke, J., Justice, L., Keating, B., Lewis, W., Sattar, S., Streke, A., Wagner, R. et Wissel, S. (2016, revised in 2019). Foundational skills to support reading for understanding in kindergarten through 3rd grade (NCEE 2016-4008). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance (NCEE), Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Retrieved from the NCEE website:
https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/practiceguide/wwc_found_reading_summary_051517.pdf
https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/PracticeGuide/wwc_foundationalreading_040717.pdf
consulté le 9 mars 2021.

Recommandation sur l'âge de fréquentation scolaire obligatoire au Québec

Juin 2021

Comité sur les résultats scientifiques et le milieu scolaire

Note : Nous aimerions remercier Jean-William Laliberté de l'Université de Calgary et Bernard Fortin de l'Université Laval pour leurs commentaires et leurs suggestions. Tous les propos tenus dans ce sommaire sont cependant ceux des auteurs.

Le présent avis porte sur le rehaussement de l'âge de fréquentation scolaire obligatoire à 18 ans. Après l'énoncé de recommandation, il présente un bref historique, un cadre théorique, les effets sur la persévérance scolaire et sur le salaire à l'âge adulte, les bénéfices autres que salariaux et, enfin, des considérations pour la mise en œuvre.

1 Recommandation

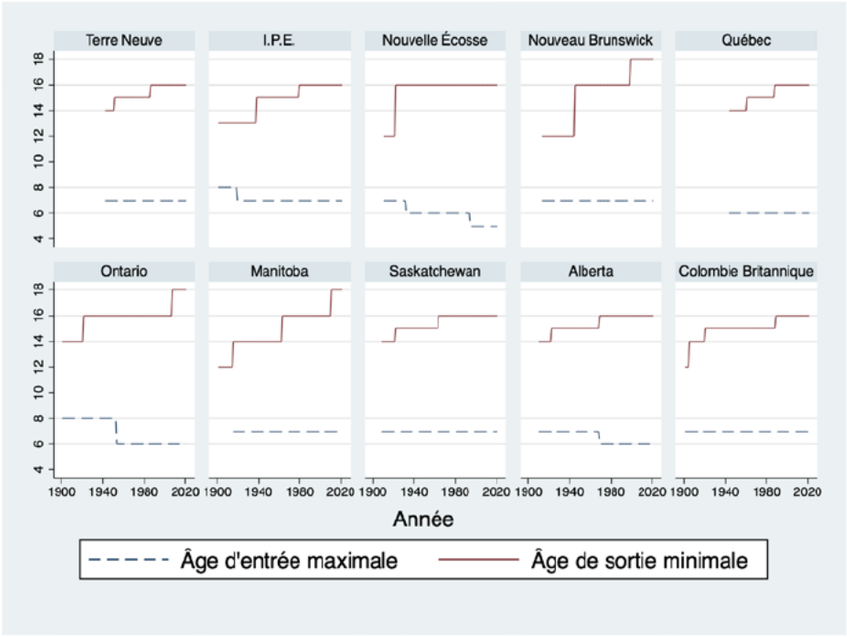
Modifier la loi sur l'instruction publique pour que l'âge de fréquentation scolaire obligatoire soit de 18 ans ou jusqu'à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires (DES). Ainsi, le libellé de cette modification serait le suivant : tout enfant qui est résident du Québec doit fréquenter une école à compter du premier jour du calendrier scolaire de l'année scolaire suivant celle où il a atteint l'âge de 6 ans jusqu'au dernier jour du calendrier scolaire de l'année scolaire au cours de laquelle il atteint l'âge de 18 ans ou **au terme de laquelle il obtient un diplôme d'études secondaires ou un équivalent** décerné par le ministre, selon la première éventualité.

2 Bref historique

Les lois relatives à l'éducation précisent souvent l'âge maximal d'entrée dans le système scolaire ainsi que l'âge minimal permettant de le quitter. Ces lois obligent les parents à envoyer leurs enfants à l'école et à y demeurer pour un nombre d'années minimal. Elles constituent des outils essentiels pour assurer que le droit des enfants à l'éducation soit respecté.

Au Québec, la loi sur l'instruction publique, volet obligation de fréquentation, précise que "*Tout enfant qui est résident du Québec doit fréquenter une école à compter du premier jour du calendrier scolaire de l'année scolaire suivant celle où il a atteint l'âge de 6 ans jusqu'au dernier jour du calendrier scolaire de l'année scolaire au cours de laquelle il atteint l'âge de 16 ans ou au terme de laquelle il obtient un diplôme décerné par le ministre, selon la première éventualité.*". Au Canada (voir Figure 1), la majorité des provinces ont aussi un âge minimal de sortie à 16 ans, mais trois provinces, soit l'Ontario, le Nouveau-Brunswick et le Manitoba, ont récemment fixé leur âge obligatoire de sortie à 18 ans.

FIGURE 1 : Instruction obligatoire au Canada



Source : Calculs des auteurs
Note : Nous tenons à remercier Philip Oreopoulos de l'Université de Toronto pour ces données de 1900 à 2000 (voir Oreopoulos (2005) pour plus de détails sur ces données). Nous avons modifié l'information pour le Québec avant 1943, et nous avons mis à jour les données depuis 2000 à partir des lois sur l'instruction publique des différentes provinces du Canada.

Notre système éducatif moderne s'est bâti sur le régime de droits et de responsabilités instauré par le principe de l'obligation de fréquentation scolaire. Ce régime a été adopté en deux temps, avec l'adoption de la *Loi concernant la fréquentation scolaire obligatoire* en 1943, puis avec l'adoption de diverses lois et mesures durant la Révolution tranquille, surtout de 1961 à 1965. Le Québec a été la dernière province à mettre en place une telle loi. La loi de 1943 fixait l'âge obligatoire de fréquentation de 6 à 14 ans. À ce moment, cependant, le caractère structurant d'une telle mesure n'a pas été tout de suite pris en compte par les acteurs québécois de l'éducation. Cela a imposé deux limites à la démocratisation souhaitée de l'éducation. D'une part, les défenseurs de la loi de 1943 incluaient des personnes du milieu des affaires pour qui il était important d'avoir accès à une main-d'œuvre qualifiée, en continuité avec des courants d'idée du 19e siècle (Marshall 1998)[1]. C'est donc portée par une logique principalement économique que cette loi semble avoir vu le jour. Marshall (1996) estime d'ailleurs que cet effort centré sur l'économie a probablement incité les responsables à tolérer plusieurs limites tant qu'on ne manquait pas de main-d'œuvre. On sait pourtant aujourd'hui que les bénéfices de l'éducation vont bien au-delà du simple rendement économique pour les entreprises.

En effet, des études montrent de nombreuses répercussions positives pour l'individu lui-même, mais aussi pour l'ensemble de la société (p. ex. Montmarquette *et al.* 2021).

[1] Voir aussi bilan.usherbrooke.ca/bilan/pages/evenements/717 html.

La seconde limite venait du manque de soutien aux familles. En effet, l'obligation scolaire a toujours été associée à une promesse de gratuité. La loi de 1943, si elle impose de fréquenter l'école jusqu'à 14 ans, assure aussi la gratuité scolaire jusqu'à cet âge. Le respect de la loi était aussi favorisé par la création des allocations familiales fédérales, conditionnelles à la fréquentation scolaire. La situation s'est cependant dégradée lorsque le gouvernement provincial de Maurice Duplessis, en 1949, a réintroduit les droits de scolarité au primaire, en plus de multiplier les exemptions à l'obligation scolaire (Croteau 2012, 2007). En dépit de la loi, ce recul du soutien actif de l'État a provoqué un retard scolaire chez les Franco-Québécois (Dufour 2004, Linteau *et al.* 1989), qui ne s'est résorbé qu'avec le retour de la gratuité et d'un soutien direct aux familles (manuels, transport, allocations, etc.) durant la Révolution tranquille; soutien qui a ensuite rendu possible le rehaussement de l'âge obligatoire de fréquentation à 15, puis 16 ans (Croteau 2008, Gow 1986, Linteau *et al.* 1989). Cette expérience révèle que l'obligation scolaire n'est efficace que si elle s'accompagne de mesures de soutien direct aux élèves et aux familles.

À une époque, de 1943 à 1965, où le niveau de scolarisation des francophones était très bas, l'objectif de cette loi était d'augmenter le niveau de scolarité des jeunes. En 2021, un des plus pressants défis que nous devons relever est celui d'augmenter la diplomation au secondaire, plus précisément celle des garçons. Puisque l'âge obligatoire de 16 ans au Québec ne correspond pas à l'âge minimal pour obtenir un diplôme d'études secondaires (celui-ci étant de 17 ans pour la majorité des jeunes), il semble d'autant plus justifié de se demander s'il ne serait pas souhaitable pour la société et les jeunes de rehausser à 18 ans l'âge minimal pour quitter le système scolaire. De plus, tout comme ce fut le cas en 1943 et en 1961, une révision de cette loi s'inscrit dans un contexte où les écarts de revenus et de bien-être selon le niveau d'éducation s'imposent comme un problème social majeur, tout comme la pénurie de main-d'œuvre qualifiée dans plusieurs secteurs.

3 Cadre théorique

Relever l'âge de sortie scolaire pourrait augmenter les taux de diplomation au secondaire. En effet, cette modification vise principalement les jeunes qui désirent décrocher, mais qui ont le potentiel pour diplômer. Le modèle classique de Becker (1965) suggère que l'éducation est un investissement et que l'étudiant qui décroche est une personne pour qui le coût (pécuniaire et non pécuniaire) de poursuivre ses études est supérieur aux bénéfices.

Dans ce type de modèle de prise de décision, forcer les jeunes à rester à l'école jusqu'à 18 ans pourrait nuire à leur bien-être individuel.

Toutefois, cet effet néfaste sur la santé psychologique des jeunes doit être mis en parallèle avec les coûts à plus long terme d'un départ prématuré, coûts qui varient selon les aptitudes des jeunes et leurs préférences et qui sont difficiles à évaluer puisqu'ils comportent une certaine part d'incertitude. En effet, l'éducation est un investissement en temps et en efforts dont le rendement ne se matérialise que plusieurs années plus tard. Les recherches en neurosciences soulignent de plus que les jeunes n'ont pas toujours la maturité cognitive pour prendre une décision aussi importante (p. ex. Fuster, 2002, et voir Lavecchia *et al.* 2016 pour de plus amples détails). Par exemple, dans leur prise de décision, les adolescents accordent souvent un poids plus important aux impacts actuels qu'à ceux futurs. Ce mode de prise de décision est différent de celui des jeunes adultes qui tient davantage compte des impacts futurs[2]. De plus, étant donné que les revenus futurs sont plus difficiles à estimer et que le niveau de connaissance des jeunes à cet égard est plus faible, certains jeunes peuvent prendre la décision de quitter l'école à partir d'informations biaisées. De plus, il a aussi été démontré que l'éducation engendre des externalités positives pour l'ensemble de la société, au-delà de l'individu lui-même, et que ces bénéfices collectifs ne sont pas pris en compte par les jeunes qui décrochent ce qui entraine une diminution du nombre de diplômés. Dans ce contexte, il devient pertinent d'inciter les jeunes à poursuivre leurs études pour que ces bénéfices collectifs et individuels puissent se matérialiser. Les lois concernant le nombre d'années d'instruction obligatoire sont un de ces outils. Enfin, on peut s'attendre à ce que la hausse de l'âge obligatoire réduise le nombre de personnes peu scolarisées et donc crée une certaine rareté de la main-d'œuvre moins scolarisée ce qui, à terme, va contribuer à réduire les inégalités salariales entre les plus scolarisés et les moins scolarisés.

4 Effets sur la persévérance scolaire et sur le salaire à l'âge adulte

Selon la littérature économique, les lois sur la scolarité obligatoire ont des effets[3] sur différentes mesures du parcours scolaire des jeunes et sur leur réussite sur le marché du travail (Lavecchia *et al.*, 2016). La littérature sur les effets des variations des lois en lien avec la scolarité obligatoire est principalement effectuée à partir de données en provenance des États-Unis (Acemoglu et Angrist, 2000; Angrist et Krueger, 1991; Oreopoulos *et al.*, 2006; Stephens et Yang, 2014). Toutefois, des études réalisées à partir de données provenant d'autres pays existent aussi, dont certaines études canadiennes (p. ex. Oreopoulos, 2006).

[2] Notez que certaines études même chez l'adulte suggèrent une tendance à survaloriser le présent au détriment du futur.

[3] On peut parler d'effet et non pas de corrélation, car toutes ces études utilisent une approche d'inférence causale. Ce ne sont pas de simples modèles multivariés visant à établir les relations entre différentes variables. Ce type de modèle est particulièrement sensible au choix des variables incluses dans le modèle. Ici, ce sont principalement des approches par variables instrumentales, où l'instrument est le temps d'instruction obligatoire, où les âges d'entrée et de sortie, le tout mesuré à travers le temps. Il est présupposé que les changements dans ces lois ne sont pas corrélés avec les variables de résultat autrement que par leur influence sur l'éducation des jeunes.

L'étude de Grenet (2013) étudie ces lois au Royaume-Uni et en France, tandis que celle de Pischke et Von Wachter (2008) se concentre sur l'Allemagne.

La littérature a déjà largement démontré que le premier effet de ces lois est d'augmenter la scolarisation des individus, ce qui par la suite augmente le revenu de ces personnes à l'âge adulte (Acemoglu et Angrist, 2000; Angrist et Krueger, 1991; Oreopoulos, 2006). Angrist et Krueger (1991) trouvent, par exemple, que les hommes[4] qui ont complété une année supplémentaire d'éducation en réponse au changement de temps de scolarisation obligatoire ont des revenus à l'âge adulte supérieurs de 10,1 %. Par ailleurs, Acemoglu et Angrist (2000) trouvent que les rendements individuels de l'éducation, sous forme de salaire à l'âge adulte, induits par un changement dans le nombre d'années d'instruction obligatoire, sont d'environ 7 % par année supplémentaire d'éducation pour les hommes[5]. Au Canada, les résultats d'Oreopoulos (2005) suggèrent que les changements de loi entre 1920 et 1970 expliquent 15 % de l'augmentation observée du niveau de scolarité au Canada durant cette période, et notent une augmentation moyenne du salaire à l'âge adulte de l'ordre de 12 %. Oreopoulos (2005) estime l'impact de l'augmentation de la scolarité sur le revenu chez les hommes et les femmes au Canada et ne trouve pas de différence entre les revenus des deux groupes. Enfin, Fortin *et al.* (2019) utilisent les données de l'Enquête auprès des jeunes en transition de Statistique Canada et estiment, à l'aide d'un modèle à risques proportionnels multi-états multi-épisodes avec hétérogénéité, que le risque de décrochage scolaire chez les hommes augmente de 60% lorsque l'âge obligatoire est atteint. Autrement dit, rehausser l'âge obligatoire pour abandonner l'école favoriserait l'acquisition d'années supplémentaires de scolarisation qui, sans nécessairement mener à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires, auraient un impact favorable sur la rémunération des personnes qui auraient abandonné plus tôt.

Une étude récente de Domnisoru (2021) argumente à l'aide d'un modèle théorique que l'effet des réformes relatives à l'âge obligatoire d'instruction n'est pas le même pour tous les jeunes et qu'il est ainsi possible que les études mesurant l'effet moyen concluent à tort qu'il n'y a pas d'effet.

[4] À notre connaissance, ces auteurs ne précisent pas la raison qui les portent à se concentrer sur les hommes, mais il est fort probable que ce choix soit dû au fait que la participation au travail des hommes de ces cohortes de naissance est beaucoup plus élevée que celle des femmes. Il serait donc impossible de bien capter l'impact sur le revenu des femmes à une époque où celles-ci restaient bien souvent à la maison. De plus, Acemoglu et Angrist (2000) se concentrent aussi sur les hommes et précisent que ce choix est aussi dicté par la forme de la distribution des revenus qui est plus stable pour les hommes que pour les femmes.

[5] Stephens et Yang (2014) remettent en question la robustesse de certaines études américaines, mais pas celle de Angrist et Krueger (1991). Cette critique est cependant mise en doute par Lavecchia et al. (2016) qui concluent plutôt qu'il faut poursuivre la recherche pour mieux identifier l'ampleur des effets, mais que les effets sont aux pires nuls mais très probablement positifs pour les personnes à la marge de décrocher. L'analyse de Goodman-Bacon (2018) suggère aussi que la correction de Stephens et Yang (2014), soit l'ajout de tendance temporelle par région, sur-ajustent les effets documentés par les études précédentes, car il est très probable que l'impact des lois sur la scolarité obligatoire soit graduelle.

À partir de microdonnées françaises, l'auteur présente des résultats en cohérence avec son modèle en exploitant la réforme de 1967 ayant augmenté l'âge obligatoire de 14 à 16 ans en France. Concrètement, Domnisoru (2021) trouve un gain salarial attribuable à cette réforme de l'ordre de 2,8 à 7,1% pour les hommes dont les parents ont un faible niveau d'éducation. Pour les femmes, les effets sur le salaire ne sont pas significatifs. Cette réforme a donc contribué à réduire les inégalités salariales.

5 Bénéfices autres que salarial

Au-delà du rendement monétaire sous forme de salaire, plusieurs auteurs documentent aussi les effets de l'éducation sur d'autres mesures de bien-être (p. ex. Oreopoulos et Salvanes, 2011). Plus spécifiquement, d'autres avantages, non pécuniaires, des lois sur la scolarité obligatoire ont également été démontrés, comme une réduction de la criminalité (Lochner et Moretti, 2004), une meilleure santé (Lleras-Muney, 2005), des taux plus faibles de grossesse chez les adolescentes (Black *et al.*, 2005a) et de meilleures capacités cognitives plus tard dans la vie (Banks et Mazzonna, 2012). Des effets intergénérationnels ont également été identifiés. Oreopoulos *et al.* (2006) trouvent qu'une éducation parentale accrue suite à l'accroissement du temps d'instruction obligatoire réduit la probabilité que l'enfant de cette personne redouble une année scolaire, tandis que Black *et al.* (2005b) constatent que l'éducation de la mère affecte le niveau de scolarité de ses fils, mais pas de ses filles. Enfin, Milligan *et al.* (2004) et Dee (2004) ont aussi démontré un impact positif sur la probabilité d'aller voter lors d'élections ou d'être en faveur de la liberté d'expression.

Au-delà des rendements individuels de l'éducation, les rendements sociaux de l'éducation devraient aussi être pris en compte (Heckman *et al.*, 2018). Les effets non individuels, mais plutôt sur l'ensemble de la société, sont plus difficiles à identifier, pour la simple raison que les individus qui ne sont pas directement affectés par le changement de loi, sont affectés par la hausse de l'éducation moyenne dans la société. Les retombées de l'enseignement supérieur peuvent, par exemple, rendre les usines plus productives (Moretti, 2004b) et augmenter les salaires, et ce, même en contrôlant pour le niveau d'éducation de l'individu (Moretti, 2004a) - une constatation cependant débattue par Lange et Topel (2006), sur la base d'une incapacité à prendre en compte les problèmes d'endogénéité qu'implique un équilibre spatial. Aryal *et al.* (2019) étudient les rendements de l'école privée/publique. Ils étendent leur modèle pour prendre en compte les retombées locales et utilisent les variations induites par les lois norvégiennes sur la scolarité obligatoire pour estimer un rendement social de la scolarité de 5 % et un rendement privé de 7,2 %.

Ce résultat est obtenu après que Angrist et Krueger (1991) aient trouvé que les rendements pour la société sous forme de salaire étaient modestes aux États-Unis. Ainsi, les études récentes semblent suggérer que le rendement social est positif, mais le débat demeure ouvert.

6 Considérations

On peut légitimement se demander si changer une loi peut réellement avoir de tels effets. Bien entendu, le changement de loi doit s'accompagner d'investissements dans le système d'éducation pour qu'elle soit une réussite. Notamment, une identification et une mise en œuvre des meilleures pratiques enseignantes doivent être réalisées. Il faut percevoir la loi comme un signal qui est envoyé à la société, au système d'éducation et aux politiciens qui allouent les budgets à travers les différents postes de dépenses du gouvernement. Dès le moment où l'âge change, les besoins du système changent et donc, les ressources allouées au système doivent également suivre pour permettre à la loi de générer des bénéfices. La loi envoie donc un signal fort à la société selon lequel la réussite des jeunes est capitale.

Il est important de préciser que la loi ne doit pas être appliquée de manière stricte pour générer les bénéfices mentionnés plus haut. Ceci étant dit, bien que certains cas de figure puissent justifier des exceptions et que la loi ne vise pas à poursuivre les parents dont les jeunes ne fréquentent plus l'école, il serait bien entendu souhaitable de mettre en place des mesures et un suivi permettant de s'assurer que la règle est respectée. Mettre en place des pratiques incitant les jeunes à rester à l'école jusqu'à 18 ans pourrait être une avenue souhaitable, en bonifiant, par exemple, l'offre d'activités parascolaires. De plus, il ne devrait plus être possible pour les employeurs d'engager des jeunes de moins de 18 ans durant les heures d'école. Ceci permettrait de réduire le coût de renonciation salariale, associé à aller à l'école, et de favoriser la persévérance scolaire.

Enfin, les études antérieures documentaient les impacts de modifications entre 14 et 16 ans pour la vaste majorité. Il est possible qu'au-delà de ce seuil, les bénéfices soient moindres. Bien entendu, la modification de la loi sur l'instruction publique afin de rendre l'école obligatoire jusqu'à 18 ans va demander des ressources supplémentaires. Toutefois, compte tenu du fait que plusieurs jeunes qui décrochent finissent par compléter leur parcours dans un réseau éducatif parallèle, il y aura donc une certaine substitution des ressources. Enfin, nous sommes d'avis que certaines ressources pourraient être allouées plus efficacement. À ce propos, l'efficacité du réseau fera partie d'un avis subséquent du groupe de travail.

7 Conclusion

En résumé, il semble qu'augmenter l'âge minimal de scolarisation obligatoire ait des effets positifs sur le niveau de scolarité atteint et sur les revenus des individus concernés, mais aussi sur l'ensemble de la société via, par exemple, une hausse de la participation citoyenne, une amélioration de la santé, une baisse de la criminalité, et de meilleures capacités cognitives à long terme, en plus d'effets intergénérationnels. Nous sommes donc d'avis que les jeunes devraient fréquenter l'école jusqu'au dernier jour du calendrier de l'année scolaire au cours de laquelle ils atteignent l'âge de 18 ans ou au terme de laquelle ils obtiennent un diplôme décerné par le ministre. Cette loi devrait aussi promouvoir la mise en place d'un suivi régulier de l'absentéisme des jeunes, car l'absentéisme ou plutôt les stratégies pour le prévenir ont démontré leur potentiel pour favoriser la persévérance scolaire (Dobkin *et al.*, 2010).

Références

Acemoglu, D. et Angrist, J. D. (2000). How large are human-capital externalities? Evidence from compulsory schooling laws. *NBER Macroeconomics Annual*, *15*, 9–59.

Angrist, J. D. et Krueger, A. B. (1991). Does compulsory school attendance affect schooling and earnings ? *The Quarterly Journal of Economics*, *106*(4), 979–1014.

Aryal, G., Bhuller, M. et Lange, F. (2019). *Signaling and employer learning with instruments*. Working Paper 25885, National Bureau of Economic Research.

Banks, J. et Mazzonna, F. (2012). The effect of education on old age cognitive abilities : Evidence from a regression discontinuity design. *The Economic Journal*, *122*(560), 418–448.

Becker, G. S. (1965). *Human capital : A theoretical and empirical analysis, with special reference to education* (2 éd.). Columbia University Press for the National Bureau of Economic Research.

Black, S. E., Devereux, P. J. et Salvanes, K. G. (2005a). The more the merrier ? The effect of family size and birth order on children's education. *The Quarterly Journal of Economics*, *120*(2), 669–700.

Black, S. E., Devereux, P. J. et Salvanes, K. G. (2005b). Why the apple doesn't fall far : Understanding intergenerational transmission of human capital. *American Economic Review*, *95*(1), 437–449.

Croteau, J.-P. (2012). Le financement des écoles publiques à Montréal et à Toronto (1841-1997). *Historical Studies in Education, 24* (2), 1-30.

Croteau, J.-P. (2008). La CECM et la démocratisation du financement scolaire à Montréal (1963-1973). *Revue d'histoire de l'Amérique française*, *62* (1), 5-34.

Croteau, J.-P. (2007). La CECM sous Duplessis : les racines de la contestation. *Bulletin d'histoire politique*, *16* (1) 225-241.

Dee, T. S. (2004). Are there civic returns to education ? *Journal of Public Economics*, *88*(9–10), 1697–1720.

Dobkin, C., Gil, R. et Marion, J. (2010). Skipping class in college and exam performance: Evidence from a regression discontinuity classroom experiment. *Economics of Education Review,* 29(4), 566–575.

Domnisoru, C. (2021). Heterogeneity across families in the impact of compulsory schooling laws. *Economica*, *88*, 399–429.

Dufour, A. (2004). *Histoire de l'éducation au Québec.* Montréal, Boréal.

Fortin, B., Joanis, M. et Ragued, S. (2019). *Interruption des études secondaires et postsecondaires au Canada : une analyse dynamique*. Rapport technique 2019RP-11, CIRANO.

Fuster, J. (2002). Front lobe and cognitive development. *J Neurocytol.*, *31*(3-5), 373–85.

Goodman-Bacon, A. (2018). *Difference-in-differences with variation in treatment timing*. Working Paper 25018, National Bureau of Economic Research

Grenet, J. (2013). Is extending compulsory schooling alone enough to raise earnings? Evidence from French and British compulsory schooling laws. *The Scandinavian Journal of Economics*, *115*(1), 176–210.

Heckman, J. J., Humphries, J. E. et Veramendi, G. (2018). Returns to education: The causal effects of education on earnings, health, and smoking. *Journal of Political Economy*, *126*(S1), S197–S246.

Lange, F. et Topel, R. (2006). The social value of education and human capital. In E. A. Hanushek et F. Welch (dir.), *Handbook of the Economics of Education*, volume 1 chapitre 8, 459–509. Elsevier.

Lavecchia, A. M., Liu, H. et Oreopoulos, P. (2016). Behavioral economics of education: Progress and possibilities. In E. A. Hanushek, S. Machin, et L. Woessmann (dir.), *Handbook of the Economics of Education*, volume 5 chapitre 1, 1–74. Elsevier.

Linteau, P.-A., Durocher, R., Robert J.-C. et Ricard, F. (1989). *Histoire du Québec contemporain*, t. 2, *Le Québec depuis 193*0, Montréal, Boréal.

Lleras-Muney, A. (2005). The relationship between education and adult mortality in the United States. *The Review of Economic Studies*, *72*(1), 189–221.

Lochner, L. et Moretti, E. (2004). The effect of education on crime: Evidence from prison inmates, arrests, and self-reports. *American Economic Review*, *94*(1), 155–189.

Marshall, D. (1998). *Aux origines sociales de l'État-providence. Familles québécoises, obligation scolaire et allocations familiales, 1940-1955*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.

Marshall, D. (1996), Les familles québécoises et l'obligation scolaire, 1943-1960. *Lien social et politiques – RIAC*, 35, 13-21.

Milligan, K., Moretti, E. et Oreopoulos, P. (2004). Does education improve citizenship? Evidence from the United States and the United Kingdom. *Journal of Public Economics*, *88*(9–10), 1667–1695.

Montmarquette, C., Vaillancourt, F. et Milord, B. (2021). *Le rendement privé et social de l'éducation universitaire au Québec en 2015*. Rapport technique 2021RP-05, CIRANO.

Moretti, E. (2004a). Estimating the social return to higher education: Evidence from longitudinal and repeated cross-sectional data. *Journal of Econometrics*, *121*(1-2), 175–212.

Moretti, E. (2004b). Workers' education, spillovers, and productivity: Evidence from plant-level production functions. *American Economic Review*, *94*(3), 656–690.

Oreopoulos, P. (2006). The compelling effects of compulsory schooling : Evidence from Canada. *Canadian Journal of Economics/Revue canadienne d'économique*, *39*(1), 22–52.

Oreopoulos, P. (2005). *Canadian compulsory school laws and their impact on educational attainment and future earnings*. Rapport technique Catalogue no. 11F0019MIE — No. 251, Analytical Studies Branch Research Paper Series, Statistics Canada.

Oreopoulos, P., Page, M. E. et Stevens, A. H. (2006). The intergenerational effects of compulsory schooling. *Journal of Labor Economics*, *24*(4), 729–760.

Oreopoulos, P. et Salvanes, K. G. (2011). Priceless: The nonpecuniary benefits of schooling. *Journal of Economic Perspectives*, *25*(1), 159–84.

Pischke, J.-S. et Von Wachter, T. (2008). Zero returns to compulsory schooling in Germany: Evidence and interpretation. *The Review of Economics and Statistics*, *90*(3), 592–598.

Stephens, Jr, M. et Yang, D.-Y. (2014). Compulsory education and the benefits of schooling. *American Economic Review*, *104*(6), 1777–92.

La réussite et la diplomation des filles et des garçons : État de la situation et recommandations pour le milieu scolaire

Janvier 2022

Comité sur les résultats scientifiques et le milieu scolaire

SOMMAIRE

La réussite et la diplomation des filles et des garçons : État de la situation et recommandations pour le milieu scolaire

- Au Québec, les écarts de diplomation au secondaire entre les filles et les garçons demeurent importants, quoique ces écarts aient diminué au cours des dernières années (MEQ, 2021).
- Dès l'âge de 5-6 ans, les enseignantes québécoises de la maternelle 5 ans observent un écart de développement entre les garçons et les filles, les scores des garçons étant plus faibles que ceux des filles dans chaque domaine de développement mesuré : santé physique et bien-être; compétences sociales; maturité affective; développement cognitif et langagier; habiletés de communication et connaissances. Plus précisément, un écart cognitif apparaît en lecture et en écriture, mais pas en mathématique (Lacroix et autres, 2018).
- Les données PISA montrent également des écarts de réussite entre les filles et les garçons âgés de 15 ans en lecture, en mathématiques et en sciences. Au Québec, ces écarts sont seulement apparents en lecture (OCDE, 2019).
- Bien que les écarts de compétences semblent affecter la diplomation, d'autres facteurs entrent en ligne de compte, comme la structuration du marché du travail, le niveau d'éducation des parents, les aspirations des parents pour leurs enfants et celles des jeunes.
- La plupart des interventions répertoriées dans l'avis ont des effets à la fois sur les filles et les garçons.

Pour réduire ces écarts et favoriser la réussite des garçons, le Comité sur les résultats scientifiques et le milieu scolaire émet quelques recommandations à propos de l'enseignement-apprentissage de la lecture et de l'écriture :

Au primaire

- Adopter l'approche de la réponse à l'intervention ;
- Ajouter de ressources enseignantes et orthopédagogiques pour favoriser la mise en œuvre de cette approche ;
- Utiliser des stratégies motivantes en lecture ;
- Encadrer la formation initiale et la pratique professionnelles des orthopédagogues qui interviennent avec les élèves en situation de vulnérabilité.

Au secondaire

- Favoriser les pratiques d'enseignement efficaces ;
- Rehausser l'âge de scolarisation obligatoire à 18 ans ;
- Évaluer la pertinence du redoublement scolaire ;

- Cibler la réduction de la taille des classes en français, uniquement pour ceux qui ont des besoins spécifiques tout en leur permettant d'être intégrés en classe ordinaire dans les autres matières ;
- Réaliser un projet pilote évaluant l'effet d'un ajout de ressources temporaires pour faciliter la correction en écriture.

Pour tous les niveaux

- Favoriser l'accès des chercheurs aux données administratives des centres de services scolaires pour documenter l'impact de diverses interventions à court et à long terme.

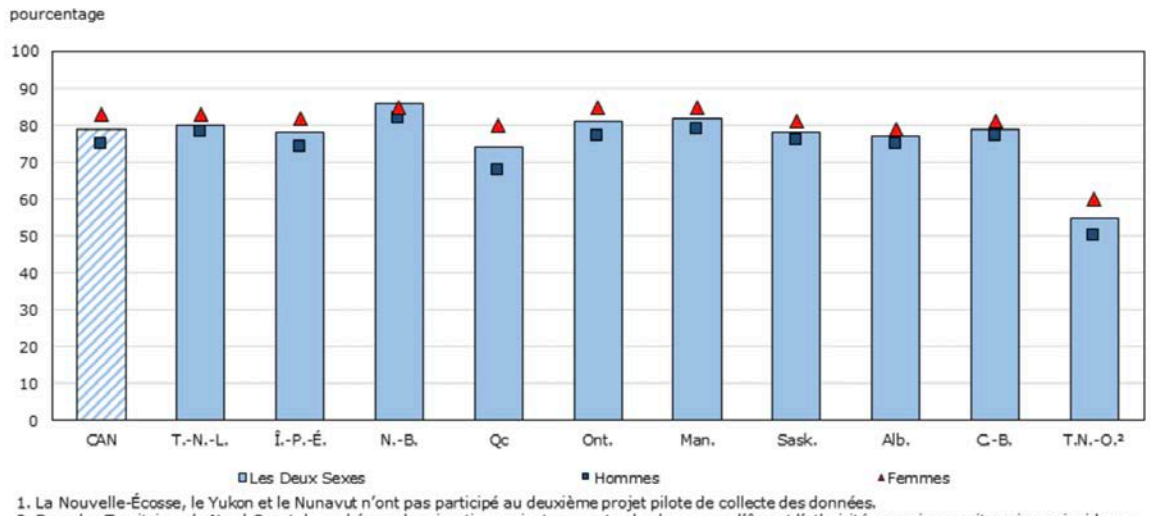
Cet avis se penche sur les différences au Québec, entre les garçons et les filles, en matière de réussite et de diplomation. Nous documentons, tout d'abord, certains écarts au primaire et au secondaire. Puis, nous proposons d'agir tôt dans le développement en documentant les solutions possibles à mettre en œuvre à la maternelle et au primaire en littératie[1], domaine où l'écart de réussite entre les garçons et les filles est le plus important. Nous proposons aussi des solutions à mettre en place au secondaire afin d'intervenir à tous les ordres d'enseignement. Bien entendu, ce court avis ne couvre pas l'ensemble des interventions possibles pour réduire de tels écarts en littératie. Par conséquent, nous ciblons les stratégies qui nous apparaissent les plus prometteuses.

1. Comprendre les écarts de réussite entre les garçons et les filles au Québec

1.1 Les écarts de diplomation à tous les niveaux scolaires

Au Québec, les écarts de diplomation au secondaire entre les filles et les garçons sont importants, et généralement plus accentués qu'ailleurs au Canada lorsqu'on se penche sur la diplomation dans les délais prescrits par le programme de formation de l'école québécoise (voir Figure 1). En effet, on remarque que cet écart de diplomation se chiffre à 12 points de pourcentage au Québec, comparativement à 8 pour l'ensemble du Canada.

Figure 1 : Taux d'obtention du diplôme d'études secondaires à temps, selon le sexe, Canada, provinces et territoires[1], 2015-2016.



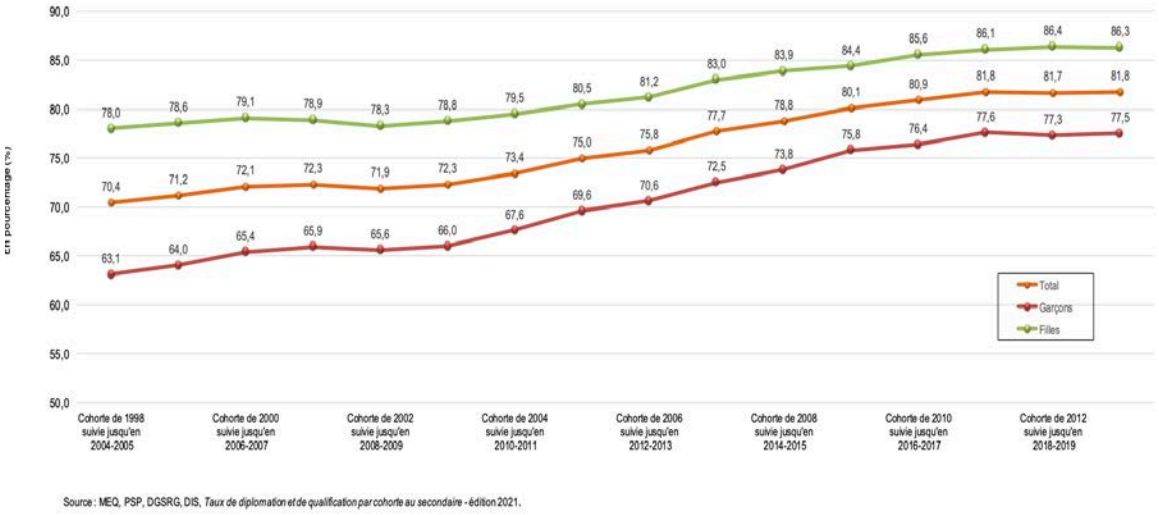
1. La Nouvelle-Écosse, le Yukon et le Nunavut n'ont pas participé au deuxième projet pilote de collecte des données.
2. Dans les Territoires du Nord-Ouest, les schémas de migration varient souvent selon le groupe d'âge et l'ethnicité, ce qui pourrait avoir une incidence sur les taux de diplomation qui utilisent cette méthodologie du taux d'attrition.
Notes : La méthodologie de cohorte réelle utilise deux cohortes d'étudiants qui commencent la 10e année (« secondaire 3 » au Québec) pour calculer le taux d'obtention du diplôme d'études secondaires (voir la section « Définitions, sources et méthodologie » dans Indicateur A2 pour plus de détails). Le taux d'obtention du diplôme d'études secondaires à temps comprend les étudiants qui ont commencé leur 10e année (« secondaire 3 » au Québec) au début de l'année scolaire 2013-2014 et obtenu leur diplôme de 12e année (« secondaire 5 » au Québec) à la fin de l'année scolaire 2015-2016. Les calculs emploient les données non arrondies. La barre représentant le Canada est hachurée diagonalement pour être facile à repérer. Il est à noter qu'en matière de taux de diplomation, la comparaison entre les provinces et territoires nécessite des interprétations nuancées puisque les parcours scolaires, les notes de passage, les exigences par matière et les groupes d'élèves considérés peuvent différer d'une province à l'autre.

[1] Le terme littératie désigne la lecture et l'écriture dans ce document.

Source : Statistique Canada, Indicateurs de l'éducation au Canada : une perspective internationale, 2018 (https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/81-604-x/2018001/ch/cha-fra.htm)

Bien qu'importants, de tels écarts ont diminué au fil des années. Plus précisément, la Figure 2 montre que l'écart entre les filles et les garçons sur le plan du taux de diplomation s'est atténué au fil des années. Il était de 14,9 points de pourcentage pour la cohorte de 1998 suivie jusqu'en 2004-2005, et de 8,8 points pour la cohorte de 2012 suivie jusqu'en 2018-2019.

Figure 2 : Taux de diplomation et de qualification par cohorte au secondaire, après 7 ans, pour l'ensemble du Québec – cohortes de 1998 à 2013.



Source : Diplomation et qualification au secondaire 2021, http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Rapport_diplomation_qualif_CS_sec_ed2021.pdf

En ce qui a trait à la diplomation universitaire, on observe pour l'année 2018 que les femmes du Québec ont obtenu 61 % des diplômes universitaires. Ces différences ont des implications socioéconomiques importantes. Plus précisément, le gain privé de l'éducation sous forme de salaire est important (Card, 1999 et Heckman, Lochner and Todd,2006). Récemment l'OCDE estimait les rendements d'un diplôme du secondaire au Canada à 16 % de plus en gains salariaux, comparativement à une personne qui n'a pas un tel diplôme alors que pour un diplôme universitaire ces gains sont de l'ordre de 52 % (OCDE, 2019). Ces gains salariaux sont associés à des bénéfices en impôts pour le gouvernement et à des recours moins importants aux ressources gouvernementales de soutien salarial. Au-delà des revenus purement monétaires, de nombreuses études reposant sur des stratégies d'inférence causale ont aussi souligné des bénéfices sur le plan de la santé, de la longévité et de la participation citoyenne, ainsi qu'une réduction de la criminalité (Lochner, 2011). Il existe donc un bénéfice tant pour l'individu que pour la société d'augmenter le niveau d'éducation de tous, mais en particulier celui des garçons.

1.2 Les écarts de performance par matière

Une analyse démontre que dès l'âge de 5 ans, il existe des différences entre le développement des filles et des garçons du Québec. Les données de l'Enquête québécoise sur les enfants de la maternelle (EQDEM) de 2017 révèlent que les garçons ont des scores plus faibles dans chacun des cinq domaines de développement évalués. Le Tableau 1 présente une brève définition de chacun des cinq domaines. Le Tableau 2 présente les écarts entre les filles et les garçons.

Tableau 1 : Descriptions des domaines de développement mesurés par l'Instrument de mesure du développement de la petite enfance (IMDPE)

Domaine	**Aspects évalués**
Développement cognitif et langagier	Intérêt et habiletés en lecture, en écriture et en mathématiques, utilisation adéquate du langage
Compétences sociales	Habiletés sociales, confiance en soi, sens des responsabilités, respect des pairs, des adultes, des règles et des routines, habitudes de travail et autonomie, curiosité
Habiletés de communication et connaissances générales	Capacité à communiquer de façon à être compris, capacité à comprendre les autres, articulation claire, connaissances générales
Santé physique	Développement physique générale, motricité, alimentation et habillement, propreté, ponctualité, état d'éveil
Maturité affective	Comportement prosocial et entraide, crainte et anxiété, comportement agressif, hyperactivité et inattention, expression des émotions

Source : Simard et coll. (2013), Tableau 1.1. L'IMDPE a été développé par Magdalena Janus et Dan R. Offord du Offord Center for Child Study (OCCS) (@ McMaster University, Ontario).

Les données présentées dans le Tableau 2 suggèrent que l'écart de développement est toujours à l'avantage des filles et oscille entre 0,3 et 0,9 : la santé physique présentant la plus petite différence (0,32) et la maturité affective la plus grande (0,91). Fait intéressant, lorsque l'on sépare la mesure du développement cognitif et langagier en deux composantes, soit la lecture et l'écriture, et les mathématiques, on constate que l'écart cognitif apparaît exclusivement en lecture et en écriture. Il n'existe donc pas d'écart d'aptitudes en mathématiques à l'âge de 5 ans entre les garçons et les filles.

L'écart-type de ces mesures de développement étant d'environ 1,5, on parle donc d'écarts oscillant entre 0,2 et 0,6 écart-type entre les sexes.

Pour mettre ces chiffres en perspective, si un élève au 50e percentile de la distribution améliore son score de 0,4 écart-type, il se retrouvera au 66e percentile. On parle donc d'un bond en avant de 16 rangs centiles pour une variation de 0,4 écart-type.

Tableau 2 : Écarts de développement selon le genre de l'enfant

	Garçons	Filles	Différence	Valeur-p	N
Cognitif	7,88	8,25	(0,37)	0,000	83146
Cognitif Lecture et écriture	7,49	8,00	(0,51)	0,000	73714
Cognitif Mathématiques	9,17	9,20	(0,03)	0,020	77743
Compétences sociales	7,94	8,75	(0,82)	0,000	83330
Communication	8,02	8,66	(0,64)	0,000	83304
Santé physique	8,92	9,24	(0,32)	0,000	83309
Maturité affective	7,27	8,19	(0,91)	0,000	82876

Source : Lacroix, Haeck, Montmarquette et Tremblay (2021)

De plus, à l'âge de 15 ans, les données PISA permettent d'observer les écarts de réussite entre les filles et les garçons en lecture, en mathématiques et en sciences. On remarque qu'il existe encore une fois des écarts importants, mais que ces écarts sont seulement apparents en lecture au Québec. L'écart pour le Québec est de 29 points PISA en faveur des filles. Cet écart se compare à celui des autres provinces canadiennes. L'Ontario a, par exemple, un écart de 26 points PISA en lecture. Ci-dessous, nous identifions par un astérisque les différences significatives entre les filles et les garçons.

Tableau 3 : Résultats provinciaux selon le sexe aux tests PISA de 2018

	Lecture			Math			Sciences		
Provinces	**F**	**G**	**Diff**	**F**	**G**	**Diff**	**F**	**G**	**Diff**
Terre-Neuve-et-Labrador	525	499	(27)*	484	490	5	506	507	1
Île-du-Prince-Édouard	518	487	(31)*	476	491	14	505	497	(9)
Nouvelle-Écosse	537	496	(41)*	493	491	(3)	515	502	(13)*
Nouveau-Brunswick	506	471	(35)*	488	490	2	496	488	(8)
Québec	**534**	**505**	**(29)***	**529**	**537**	**7**	**522**	**520**	**(2)**
Ontario	537	511	(26)*	510	518	7 *	519	519	(1)
Manitoba	508	482	(26)*	480	483	3	487	489	1
Saskatchewan	515	484	(31)*	487	486	(1)	505	499	(7)
Alberta	548	515	(32)*	512	510	(2)	537	529	(9)*
Colombie-Britannique	536	503	(33)*	501	505	4	519	515	(5)

Source : Lacroix, Haeck, Montmarquette et Tremblay (2021)

Note : Les moyennes, différences et niveaux de significativité sont calculés à partir des cinq valeurs plausibles, des poids, et des 80 poids de répliques suivant la méthodologie de l'OCDE.

Étant donné que l'écart-type des scores aux tests PISA se situe à 93,34 en lecture en 2018, on parle donc d'un écart de 0,31 écart-type, donc un écart similaire à celui observé à l'âge de 5 ans. Puisqu'un écart de 40 points au PISA représente environ l'équivalent d'une année d'apprentissage, un écart de 29 points correspond à près de 75 % d'une année d'apprentissage. On parle donc d'un écart important. Les résultats pour les années antérieures, soient les années 2000, 2003, 2006, 2009, 2012 et 2015 sont très similaires. Ce phénomène n'est donc pas récent et il ne semble pas vouloir s'estomper.

Ces écarts en lecture ne sont pas uniques au Québec ou au Canada. On les observe ailleurs dans le monde. Le Canada se situe en réalité près de la moyenne de l'OCDE (OCDE, 2019). Dans les pays de l'OCDE, le Royaume-Uni a un écart plus faible, autour de 20 points, alors que les écarts pour la Finlande et la Norvège sont parmi les écarts les plus importants, soit un écart de plus de 50 points en Finlande et de plus de 45 points en Norvège. En lecture, l'amplitude de l'écart ne semble pas corrélée avec la performance moyenne des pays, alors qu'en mathématiques, il existe une relation claire entre l'écart selon le sexe et la performance. Ainsi, en lecture, les pays les plus performants n'ont pas nécessairement les plus petits écarts de genre, alors qu'en mathématiques les pays plus performants ont généralement les plus petits écarts de genre.

Il semblerait donc que le fait d'avoir exposé les filles et les garçons au même contenu d'apprentissage en lecture à partir de la 1re année du primaire n'a pas contribué à décroître de manière significative les écarts de genre. Plus précisément, l'une des hypothèses invoquées pour expliquer les différences de genre sur le plan de la réussite en lecture a trait aux préférences des jeunes garçons pour des activités qui ne sont pas en lien avec la lecture (p. ex., sport), alors que les filles auraient des intérêts plus marqués envers des activités en lien avec la lecture (p. ex., regarder des livres). N'étant pas contraints à apprendre à lire avant l'âge de 6 ans, les intérêts naturels des garçons seraient dirigés vers d'autres activités, ce qui compromettrait leur développement cognitif en lecture et en écriture comme le soulignent les données de l'EQDEM. Or, lorsque les filles et les garçons entrent à l'école en 1re année, ces différences devraient s'estomper puisque les garçons sont exposés à leur tour, par le biais du curriculum scolaire, à des activités de lecture. Force est de constater que cette hypothèse de similarité entre les genres ne tient pas la route si on se fie aux données de l'enquête PISA qui montrent toujours des différences notables à l'âge de 15 ans. De plus, une méta-analyse récente soutient ces différences de genre en faveur des filles sur le plan de la lecture, mais aussi dans d'autres matières scolaires (Voyer & Voyer, 2014). Autrement dit, malgré l'intensification de l'apprentissage de la lecture, les garçons ne semblent pas répondre à l'enseignement offert en classe aussi bien que les filles.

Ces écarts de compétences affectent le coût psychologique de poursuivre des études. Certains de ces coûts ont trait aux préférences des individus pour le court terme versus le long terme, ou pour le loisir versus l'étude (Heckman, Lochner and Todd, 2006). Toutefois, une partie des coûts psychologiques découle de la facilité que la personne à apprendre, facilité qui peut être altérée si les bases reçues ne sont pas assez solides.

Ainsi, les écarts de diplomation documentés plus haut dépendent certainement des écarts de développement, mais ces écarts n'expliquent pas tout.

La diplomation est en effet influencée par plusieurs facteurs, dont certains dépendent de la structure du marché du travail. Par exemple, il est beaucoup plus rentable pour une femme de poursuivre des études que pour un homme, puisque le rendement de l'éducation est plus important pour les femmes. En d'autres mots, les femmes faiblement éduquées ont des perspectives d'emploi et de salaire bien moindres que celles les hommes. Elles ont donc tout intérêt à poursuivre leurs études.

Le plus haut niveau d'éducation atteint par un jeune est aussi fortement associé à l'éducation de ses parents. Dès l'âge de 3 ans, on observe des différences d'habiletés cognitives selon le niveau d'éducation des parents, écarts qui tendent à persister dans le temps (par exemple, Doyle et al., 2009; Brooks-Gunn et al., 2006). De plus, les attentes des parents par rapport à la poursuite des études de leur.s enfant.s prédisent significativement la probabilité de compléter un diplôme d'études secondaires et de poursuivre des études supérieures. Les attentes du jeune par rapport à son parcours sont également un fort prédicteur du niveau d'éducation atteint. Par ailleurs, on sait que les attentes des jeunes du Québec sont généralement plus faibles qu'ailleurs au Canada (Looker et Thiessen, 2004); les bénéfices de l'éducation semblent être sous-estimés au Québec.

Bien entendu, le ministère de l'Éducation ne peut pas modifier la structure des incitatifs sur le marché du travail ou les caractéristiques et les attentes des parents. Par contre, certains éléments structurants du système d'éducation, tel que l'âge légal d'instruction obligatoire, peuvent aussi influencer les écarts observés. Nous avons déjà émis un avis sur ce sujet. Le présent avis se concentre plutôt sur certaines solutions visant à réduire les écarts d'apprentissage en littératie.

2. Agir tôt : documentation des solutions possibles à mettre en œuvre dès la maternelle puis au primaire en lecture/écriture

Idéalement, nous aurions aimé trouver des interventions qui tiennent surtout compte des besoins des garçons. Ceci aurait été l'approche la plus efficace pour réduire les écarts de genre. En pratique, les nombreuses interventions sur lesquelles nous avons pu trouver des études de qualité ont des effets à la fois sur les garçons et les filles. Il existe un nombre impressionnant d'interventions possibles, mais ici, nous avons fait le choix de nous concentrer sur l'approche de la réponse à l'intervention, qui intègre à la fois des interventions universelles et ciblées. Soulignons que l'intervention ciblée, particulièrement en milieux défavorisés, est essentielle si l'on souhaite avoir un réel impact sur les jeunes.

2.1 Approche de la réponse à l'intervention (RàI)

La mise en œuvre de pratiques démontrées efficaces par les enseignants est nécessaire afin d'aider l'ensemble des élèves à apprendre à lire et à écrire. Nous proposons à cet égard de déployer plus largement, à l'échelle de la province, l'approche de la réponse à l'intervention (RàI) (pour une description de cette approche ainsi que, notamment, des modalités pour son implantation, voir : Desrochers *et al.,* 2021 ; Jimerson, Burns et VanDerHeyden, 2016 ; ministère de l'Éducation du Québec, 2020). Cette approche est particulièrement efficace pour permettre aux élèves, notamment ceux en situation de vulnérabilité, de faire des progrès significatifs dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. L'efficacité de l'approche RàI repose en grande partie sur la prévention des difficultés d'apprentissage et sur le suivi des progrès des élèves. Cette approche intègre plusieurs stratégies validées par la recherche.

2.1.1 Paliers

L'approche de la réponse à l'intervention comporte trois paliers d'intervention :

- Au palier 1, il s'agit d'une intervention universelle destinée à tous les élèves de la classe et qui est réalisée par l'enseignant. Il est donc impératif de revoir le contenu relatif à la lecture et à l'écriture du Programme de formation de l'école québécoise pour le primaire et pour le secondaire, afin de s'assurer que les savoirs enseignés soient ceux identifiés par la recherche. Ce travail vient d'être fait pour le Programme-cycle de l'éducation préscolaire.

- Au palier 2, il s'agit d'une intervention ciblée, plus intensive, pour un ou des sous-groupes d'élèves présentant des difficultés similaires. Le professionnel qui doit réaliser cette intervention est celui qui possède l'expertise requise. Par exemple, si l'intervention planifiée au palier 2 requiert une expertise similaire à celle exigée au palier 1, un enseignant peut alors effectuer cette intervention. Si par ailleurs les caractéristiques de cette intervention requièrent une expertise quant aux apprenants à risque ou ayant des difficultés d'apprentissage, l'intervention doit être réalisée par une enseignante spécialisée en adaptation scolaire, une spécialiste de la lecture ou une orthopédagogue (Laplante et Turgeon, 2017) ;

- Au palier 3, il s'agit d'une intervention ciblée intensive destinée aux élèves qui n'arrivent pas à résoudre leurs difficultés aux paliers 1 et 2. Cette intervention est habituellement offerte par l'orthopédagogue de l'école. Compte tenu du fait que ces élèves sont en situation de vulnérabilité, il est crucial que la formation initiale des orthopédagogues et leur pratique professionnelle soient encadrées, ce qui n'est pas le cas actuellement.

- À cet effet, le comité est d'avis que la formation en adaptation scolaire ou en orthopédagogie devrait passer par une maîtrise professionnelle, afin que ces intervenants puissent s'acquitter des interventions de haut niveau ciblées au palier 3 de la RàI, entre autres choses.

2.1.2 Mise en œuvre

L'implantation de l'approche RàI requiert une démarche collective et de collaboration, soutenue idéalement par le Centre de services scolaire. Le Guide pour la mise en œuvre du modèle RàI du Ministère (2002), le livre de Desrochers *et al.* (2021), ainsi que le Handbook sur la RàI (2016) fournissent les informations nécessaires à cette implantation qui, pour générer un impact significatif, s'avère complexe et nécessite une planification minutieuse, ainsi que l'accompagnement d'un expert.

Nous proposons ici une modalité mise à l'épreuve dans un Centre de services scolaire et qui peut faciliter la mise en œuvre de la RàI dans les écoles. Il s'agit de l'ajout de ressources enseignantes dans les écoles. Ces enseignants sont des coenseignants assignés à plusieurs classes d'une école. Elles permettent aux titulaires de donner du temps d'intervention de palier 2 aux élèves en situation de vulnérabilité à raison de 3 à 5 fois par semaine pendant que le coenseignant fait une intervention de palier 1 en classe. Pour déterminer les besoins des élèves de l'école et de la classe, il s'avère essentiel de faire une analyse approfondie des évaluations déjà réalisées et de mener d'autres travaux de recherche aux besoins. Cela permet de cibler les difficultés et de faire des sous-groupes homogènes pour le palier 2. Pour assurer la réussite de ce modèle d'intervention, il est incontournable de prévoir une période de planification pour les enseignants, les coenseignants et les orthopédagogues pendant laquelle ils prévoient les activités de lecture ou d'écriture pour un bloc d'intervention donné. Les différents blocs d'intervention peuvent s'échelonner sur un nombre de semaines donné et à la suite d'une évaluation et des observations en lecture et en écriture, les sous-groupes d'élèves du palier 2 peuvent changer complètement ou partiellement.

Quant aux ressources démontrées efficaces que les enseignants et les orthopédagogues peuvent utiliser pour soutenir leurs pratiques, une recension systématique de celles-ci gagnerait à être effectuée (pour un exemple, voir le tableau 2 en annexe, tiré de l'avis sur les pratiques probantes, ainsi que la liste des programmes apparaissant dans ce dit tableau). Un organisme devrait pouvoir assurer l'identification continue de ces ressources, ainsi que l'évaluation de leurs impacts sur la réussite des élèves. À ce sujet, la France s'est dotée en 2018 d'un conseil scientifique à l'éducation nationale (Dehane, 2019).

2.1.3 Impact

Les résultats de l'implantation de la RàI à la maternelle et au primaire suggèrent qu'une intervention de qualité de palier 1 répond aux besoins de plusieurs élèves. Grâce à cette approche, les garçons, tout comme les filles, progressent dans leur apprentissage de la lecture. Est-ce que ces progrès font toutefois en sorte que les garçons soient surreprésentés parmi les élèves ayant besoin d'interventions aux paliers 2 et 3 ? Il n'a pas été possible de trouver des informations à ce sujet. Des recherches additionnelles devront par conséquent être menées, afin de répondre à cette question.

2.2 Motivation (mobilisation des élèves et valorisation de leurs apprentissages)

Il est important, voire essentiel, qu'au premier palier d'intervention tous les élèves aient droit, certes, à des stratégies de lecture et d'écriture efficaces qui leur permettent de progresser dans leurs apprentissages et leurs compétences, mais aussi à un climat motivationnel qui leur permet de faire des acquis durables. À cet effet, une méta-analyse récente (Howard *et al.,* 2021) montre que les élèves qui réalisent des activités scolaires par plaisir ou parce qu'ils trouvent ces activités importantes réussissent non seulement mieux, mais ont aussi un fonctionnement plus optimal à l'école (p. ex., ils démontrent moins d'anxiété, sont plus concentrés). D'ailleurs, des programmes d'intervention existent en lecture dans lesquels les enseignants sont appelés à utiliser des stratégies motivantes qui tablent, notamment, sur l'importance d'offrir des choix aux élèves et de les écouter au lieu de réguler leur comportement par l'entremise de récompenses et de punitions (Guthrie *et al.,* 2007). Ces programmes d'intervention font d'ailleurs écho à une méta-analyse récente sur l'importance d'utiliser ce type de pratique pour susciter l'intérêt et l'importance des matières scolaires chez les élèves (Bureau *et al.,* 2021).

3. Agir de manière équitable : documentation des solutions possibles à mettre en place au secondaire en attendant de récolter les bénéfices des interventions à la maternelle et au primaire

Plusieurs approches sont possibles au secondaire et nous n'avons pas la prétention de toutes les nommer. Nous avons déjà émis un avis pour proposer l'augmentation de l'âge obligatoire afin de soutenir la persévérance scolaire, ainsi qu'un avis sur les pratiques d'enseignement efficaces. Il y a lieu de se poser des questions par rapport à la pratique du redoublement scolaire, une pratique fort répandue au Québec, mais pratiquement inexistante en Ontario.

Ces interventions, bien que structurantes, ne permettent pas de redresser les écarts d'apprentissage. Il faudrait, de plus, penser à former des plus petits groupes pour les élèves en difficulté uniquement en français. Le Québec a réduit la taille des classes, mais force est de constater que la réduction universelle est inefficace (Connolly et Haeck, 2022). En effet, la taille des classes a un potentiel limité pour améliorer la réussite, mais peut être bénéfique si utilisée de manière ciblée pour des besoins spécifiques. Cibler la réduction en français uniquement et pour ceux qui ont des besoins spécifiques aurait l'avantage de permettre une meilleure adaptation de l'approche d'enseignement aux besoins des élèves tout en permettant aux élèves d'être intégrés en classe ordinaire dans les autres matières. On favoriserait ainsi la mixité tout en permettant d'avoir un enseignement plus ciblé dans la matière où se retrouvent le plus grand écart de réussite.

L'idée ici est de s'assurer que les élèves peuvent bénéficier d'un enseignement qui répond à leurs besoins, peu importe leur genre, dans un contexte qui soutient leur motivation. En effet, puisqu'il est reconnu que la comparaison sociale amène certains enfants à se dévaloriser sur le plan de leur compétence dans des matières scolaires, notamment en littératie où cet effet semble encore plus important, il pourrait s'avérer opportun de regrouper les élèves qui éprouvent des difficultés. Ce regroupement sur le plan des habiletés aurait pour avantage d'atténuer les effets négatifs de cette comparaison et d'aider les élèves à mieux réussir dans cette matière scolaire (Roy et al., 2015). Par ailleurs, pareil regroupement en français, mais une mixité dans les autres matières, ne compromettrait pas l'intégration sociale des élèves à leur groupe de pairs. Bref, l'idée est de répondre aux besoins spécifiques des élèves en difficulté d'apprentissage en leur offrant un enseignement de qualité adapté à leur besoin, mais aussi en réduisant l'effet délétère de la comparaison sociale sur leurs perceptions de compétence en littératie; perceptions qui sont importantes pour leur réussite dans cette matière, mais aussi pour leur persévérance (Guay et al., 2003).

Dans le cadre d'un projet pilote, il serait par ailleurs intéressant d'engager des ressources temporaires dont la fonction serait d'appuyer les enseignants uniquement sur le plan de la correction en écriture. En effet, pour que les élèves développent leurs habiletés en écriture il est essentiel qu'ils/elles écrivent un nombre important de textes sur une base régulière chaque année. Or, le contrat actuel des enseignants est tel que le temps de correction et de présence en classe est le même pour tous les enseignants, quel que soit leur domaine. Cette réalité fait en sorte que les enseignants en français ou les titulaires de classe au primaire ne peuvent pas, en pratique, augmenter le nombre de textes écrits. Pourtant, ce nombre est relativement faible et ne dépasse généralement pas 250 mots au primaire, et même en secondaire 1. Nous pensons qu'il serait donc souhaitable d'engager des ressources ponctuelles dont la tâche serait uniquement de corriger certains exercices d'écriture supplémentaires en complément des exercices faits et corrigés par l'enseignant principal. Il serait possible d'offrir ce type de contrats à des retraités ayant la formation nécessaire pour faire ce type de suivi. Bien entendu, cette pratique devrait en premier lieu être ciblée auprès des enfants ayant plus de difficulté en lecture-écriture.

Enfin, il serait important que les élèves aient le plus de liberté possible sur le choix du sujet afin de favoriser la pratique de l'écriture et le plaisir d'être lu. Il est en effet important que l'étudiant ait envie d'écrire, donc le sujet doit être porteur de sens pour lui ou elle.

Comme nous l'avions mentionné dans un autre avis, sur les pratiques et les résultats probants en éducation, il serait bien entendu nécessaire de favoriser l'usage de pratiques d'enseignement efficace. Enfin, des interventions telles que *Pathways to Education*, un programme de mentorat aidant les jeunes tant au niveau académique, que financier et social, a aussi un fort potentiel (Oreopoulos *et al.,* 2017) et mériterait d'être étudiés par le ministère de l'Éducation.

Enfin, il serait important de développer l'accessibilité aux données administratives des centres services scolaires pour documenter l'impact de diverses interventions à court et long terme. L'impossibilité d'accéder aux microdonnées limite énormément notre capacité à apprendre et comprendre ce qui est/serait le plus efficace. Ceci laisse place à des débats basés sur des opinions plutôt que des preuves empiriques. Il nous apparaît important que l'éducation se dote de la même rigueur et des mêmes infrastructures de recherche que la santé. Certains chercheurs ont mené des expériences terrains innovantes au Québec; il est temps de pouvoir en mesurer les retombées de long terme.

Références

Bonneau, M. et Brodeur, M. (2021). « Le palier 1 de l'approche de la réponse à l'intervention et sa mise en œuvre » (p. 135-171), dans A. Desrochers (dir.), *L''approche de la réponse à l'intervention et l'Enseignement de la lecture-écriture.* Québec : Presses de l'Université du Québec.

Brooks-Gunn, J., Cunha, F., Duncan, G., Heckman, J.J., et Sejourner, A. (2006), A Reanalysis of the IHDP Program, Unpublished manuscript, Infant Health and Development Program, Northwestern University.

Bureau, J. S., Howard, J. L., Chong, J. X. et Guay, F. (2021). Pathways to student motivation: A meta-Analysis of antecedents of autonomous and controlled motivations. *Review of Educational Research*, 00346543211042426.

Card, D. (1999) The causal effect of education on earnings, *Handbook of Labor Economics*, édité par Ashenfelter, O., Card, D., Volume 3, Elsevier Science, Amsterdam.

Chambers, B., Cheung, A.C.K. et Slavin, R.E. (2016). Literacy and language outcomes of comprehensive and developmental-constructivist approaches to early childhood education: A systematic review. *Educational Research Review*, *18*, p. 88-111.

Connolly, M. et Haeck, C. (2022, forthcoming), Nonlinear class size effects on cognitive and noncognitive development of young children. *Journal of Labor Economics*.

Dehane, S. (2019). *La science au service de l'école.* Sous la direction de Stanislas Dehane. Premiers travaux du Conseil scientifique de l'éducation nationale. Paris : Odile-Jacob-Réseau Canopé.

Desrochers, A. (dir.). *L'approche de la réponse à l'intervention et l'enseignement de la lecture-écriture.* Québec : Presses de l'Université du Québec.

Desrochers, A., Laplante, L. et Brodeur, M. (2016). Le modèle de la réponse à l'intervention et la prévention des difficultés d'apprentissage de la lecture au préscolaire et au primaire, dans M.-F. Morin, D. Alamargot et C. Gonçalves (dir.), *Perspectives actuelles sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture*. Sherbrooke : Presses de l'Université de Sherbrooke, p. 290-314.

Doyle, O., Harmon, C.P., Heckman, J.J., et Tremblay, R.E. (2009). Investing in early human development: Timing and economic efficiency. *Economics and Human Biology* 7, pp. 1–6.

Guay, F., Marsh, H. W., & Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of educational psychology*, *95*(1), 124.

Guthrie, J. T., McRae, A. et Klauda, S. L. (2007). Contributions of concept-oriented reading instruction to knowledge about interventions for motivations in reading. *Educational Psychologist, 42*(4), 237-250.

Heckman, J.J., Lochner, L. et Todd, P. (2006) Earnings functions, rates of return and treatment effects: The mincer equation and beyond. *Handbook of the Economics of Education*, édité par Welch, F., Volume 1, Elsevier Science, Amsterdam.

Howard, J. L., Bureau, J., Guay, F., Chong, J. X. et Ryan, R. M. (2021). Student motivation and associated outcomes: A meta-analysis from self-determination theory. *Perspectives on Psychological Science*, 1745691620966789.

Jimerson, S.R., Burns, M.K. et VanDerHeyden, A.M. (2016). *Handbook of response to intervention: The science and practice of multi-tiered systems of support*, 2e éd. New York : Springer Science.

Lacroix, R., Haeck, C., Montmarquette, C. et Tremblay, R. (2021) *La sous-scolarisation des garçons et les choix de professions des femmes*, document confidentiel non publié.

Laplante, L. et Turgeon, J. (2021, octobre). L'intensification sous l'angle des paramètres évaluatifs et organisationnels. *Dans* A. Desrochers (Dir.). *L'approche de la Réponse à l'intervention et l'enseignement de la lecture (p. 201-225).* Québec: Presses de l'Université du Québec.

Lochner, L. (2011). Nonproduction benefits of education: Crime, health and good citizenship, *Handbook of Economics of Education*, édité par Hanushek, E. A., Machin, S. et Woessmann, L., Volume 4, North-Holland

Looker, D. et Thiessen, V. (2004). Aspirations of Canadian youth for higher education, Human Resources and Social Development Canada, Learning Policy Directorate, https://publications.gc.ca/collections/Collection/HS28-15-2004E.pdf

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2020). Guide pour la mise en œuvre de la réponse à l'intervention dans le milieu scolaire. Québec, Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. https://drive.google.com/file/d/1cotUOFEvWzG3h5vm9X7Z66Ry8PX2M99r/view consulté le 9 novembre 2021.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017). Référentiel d'intervention en écriture. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Referentiel-Ecriture.pdf consulté le 9 novembre 2021.

OCDE (2019). Regards sur l'éducation 2019, Les indicateurs de l'OCDE. ISSN: 19991495 (online) https://doi.org/10.1787/19991495

OCDE (2019). PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed, Chapitre 7: Girls' and boys' performance in PISA.

Oreopoulos, P., Brown, R.S. et Lavecchia, A.M. (2017). Pathways to education: An integrated approach to helping at-risk high school students. *Journal of Political Economy 125*(4), pp. 947–84.

Le coenseignement Une organisation qui rend service à tous! (Power point), Manon Picard.

Roy, A., Guay, F., & Valois, P. (2015). The big-fish–little-pond effect on academic self-concept: The moderating role of differentiated instruction and individual achievement. Learning and Individual Differences, 42, 110-116.

Voyer, D., & Voyer, S. D. (2014). Gender differences in scholastic achievement: a meta-analysis. *Psychological bulletin*, *140*(4), 1174.

ANNEXE

Pratiques d'enseignement relatives à la lecture du préscolaire à la fin de la 3e année du primaire. Le tableau qui suit est extrait du 1er avis du CRSMS

Tableau 2. Les modalités pour mettre en pratique les quatre recommandations du WWC (2016, 2019), ainsi que des programmes québécois démontrés efficaces[2]

Recommandations et programmes	Comment les mettre en pratique
1. Enseigner aux élèves des mots de vocabulaire et des habiletés langagières, incluant l'utilisation d'un langage inférentiel et narratif. A B C F H I	1.1 Engager les élèves dans des conversations qui soutiennent l'utilisation et la compréhension du langage inférentiel. 1.2 Engager explicitement les élèves dans le développement d'habiletés langagières narratives. 1.3 Enseigner du vocabulaire dans le contexte d'autres activités de lecture.
2. Enseigner aux élèves les habiletés relatives à la manipulation des segments sonores du langage oral, les lettres majuscules et minuscules (nom et son), ainsi que les liens entre les deux. A B C D E F G I	2.1 Enseigner aux élèves à reconnaître et à manipuler les segments du langage oral. 2.2 Enseigner aux élèves les relations lettres-son. 2.3 Utiliser la construction de mots et autres activités, pour que les élèves établissent des liens entre leur connaissance des lettres et leurs habiletés phonologiques (syllabiques et phonémiques).
3. Enseigner aux élèves à décoder les mots, à analyser les parties des mots, ainsi qu'à écrire et à reconnaître les mots. B D E F G	3.1 Enseigner aux élèves à fusionner le son des lettres et les patrons orthographiques de gauche à droite dans un mot, afin d'arriver à une prononciation juste. 3.2 Enseigner aux élèves les patrons orthographiques les plus fréquents. 3.3 Enseigner aux élèves à reconnaître les parties des mots fréquents. 3.4 Enseigner aux élèves à lire des mots décodables, en isolat (de façon isolée ou décontextualisée) et dans des textes. 3.5 Enseigner des mots réguliers et irréguliers de haute fréquence, de façon à ce que les élèves puissent les reconnaître. 3.6 Introduire des mots non-décodables à reconnaître globalement, qui sont essentiels pour la compréhension de textes.
4. S'assurer que chaque élève lise quotidiennement des textes composés de phrases reliées entre elles, pour soutenir la précision en lecture, la fluidité et la compréhension. B D E F G	4.1 Lorsque que les élèves lisent oralement, modeler des stratégies, fournir de l'étayage et procurer de la rétroaction pour soutenir leur identification de mots de façon précise et efficace. 4.2 Enseigner aux élèves à monitorer leur compréhension de textes et à corriger leurs erreurs dans la lecture de mots. 4.3 Procurer des occasions pour la pratique de la lecture orale, et donner de la rétroaction pour que les élèves développent une lecture fluide, juste et expressive.

[2] Voir la liste des programmes à l'annexe 2. Il est à souligner que ces programmes, développés avec des fonds publics, sont distr bués à des fins non lucratives. Ils ont été retenus sur la base des deux critères suivants :1) ils ont été conçus en fonction de résultats probants (« evidence based »); 2) leur efficacité a été démontrée selon des devis rigoureux (« evidence proven »). Leur analyse par un organisme tel qu'un institut national d'excellence (INEÉ) en éducation est recommandée. Toutefois, ils ne doivent pas être imposés aux enseignants, qui doivent pouvoir choisir librement leurs ressources pédagogiques dans le respect de leur autonomie professionnelle. La liste des programmes dans le présent tableau n'est pas exhaustive. Un organisme comme un INEÉ devrait veiller à la mise à jour d'un tel tableau.

Liste des programmes du Tableau 2.

A. Brodeur, M., Laplante, L., Dion, É., Godard, L., Gosselin, C., Mercier, J. *et al.* (2008). *La forêt de l'alphabet, programme de prévention des difficultés d'apprentissage en lecture pour la maternelle, Guide pédagogique,* Montréal : Centre de Psycho-Éducation du Québec (1re édition: 2006, dernière mise à jour en 2019).

B. Centre pour les sciences de l'apprentissage (CSLP), Université du Québec à Montréal et Université Concordia. (2015). *ABRACADABRA: Une ressource numérique pour soutenir les premiers apprentissages en lecture et en écriture.* Accessible à partir de : https://literacy.concordia.ca/abra/fr/ version en anglais : https://literacy.concordia.ca/abra/en/

C. Chapleau, N. (2019). *Morpho+.* Accessible à : https://www.morphoplus.com/

D. Dion, E., Borri-Anadon, C., Vanier, N., Potvin, M.-C. et Roux, C. (2005). *Apprendre à lire à deux, première année.* Document non publié. Université du Québec à Montréal. Montréal, Québec.

E. Dion, E., Lemire-Théberge, L., Guay, M.-H., Bergeron, L., Roux, C. et Brodeur, M. (2008). *Apprendre à lire à deux. Activités de vocabulaire de 2e année.* Document non publié. Université du Québec à Montréal. Montréal, Québec.

F. Dion, E., Lemire-Théberge, L., Guay, M.-H., Bergeron, L., Roux, C. et Brodeur, M. (2008). *Apprendre à lire à deux. Activités de stratégies de 2e année.* Document non publié. Université du Québec à Montréal. Montréal, Québec.

G. Dion, E., Roux, C., Bergeron, L., Lemire-Théberge, L., Guay, M.-H. et Cliche, R. (2008). *Apprendre à comprendre.* Document non-publié. Université du Québec à Montréal. Montréal, Québec.

H. Japel, C., D. Vuattoux, É. Dion et L. Bergeron (2008). *Les aventures de Mimi et ses amis. Activités d'enseignement du vocabulaire au préscolaire*. Document non publié. Université du Québec à Montréal. Montréal, Québec.

I. Laplante, L., Brodeur, M., Bédard, M. et Vanier, N. (2012). *Le sentier de l'alphabet, programme d'intervention orthopédagogique afin de prévenir les difficultés d'apprentissage en lecture à la maternelle. Programme de Niveau 2 dans le cadre du Modèle d'intervention multiniveaux ou de réponse à l'intervention. Guide orthopédagogique.* Montréal : Centre de psychoéducation du Québec.

Membres du Comité sur les résultats scientifiques et le milieu scolaire (CRSMS)

- Nathalie Beaulac, professeure invitée au Département d'administration et fondements de l'éducation de l'Université de Montréal

- Monique Brodeur, doyenne et professeure à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal

- Frédéric Guay, professeur titulaire au Département des fondements et pratiques en éducation de l'Université Laval

- Catherine Haeck, professeure au Département des sciences économiques de l'Université du Québec à Montréal

- Hélène Lecavalier, enseignante au primaire au Centre de services scolaires des Laurentides

- Martin Maltais, professeur en financement et politiques d'éducation au campus de Lévis de l'Université du Québec à Rimouski

- Julien Prud'homme, professeur au Département des sciences humaines de l'Université du Québec à Trois-Rivières

- Marie-Dominique Taillon, directrice générale du Centre de services scolaire Marie-Victorin

Auteures de correspondance
M. Brodeur, F. Guay, C. Haeck et H. Lecavalier

***

Comité sur les résultats scientifiques et le milieu scolaire

Avis provisoire en vue de renforcer les compétences en lecture et en écriture de chaque élève québécois

et réponses à des questions du Ministère

À l'intention du ministère de l'Éducation du Québec

Janvier 2022

Note de la part des membres du Comité

Les membres du Comité tiennent à préciser les éléments suivants :

- Ce document comporte deux parties. La première est la version provisoire d'un avis relatif au **renforcement des compétences en lecture et en écriture, en langue d'enseignement (français ou anglais),** de chaque élève québécois. La seconde, propose des réponses du Comité à des questions du Ministère quant à des actions à poser en vue de **renforcer les compétences en lecture et en écriture, en anglais,** de chaque élève francophone québécois.

    - La première partie constitue une version provisoire de notre avis, en cours de préparation, sur le renforcement des compétences en lecture et en écriture en langue d'enseignement. Cet avis était en cours de préparation au moment où le Ministère nous a soumis ses questions. Étant donné la complexité de l'objet, il importera d'en produire une version plus élaborée et nuancée. Ce travail repose sur un état des résultats scientifiques les plus probants, comme le requiert le mandat confié à notre Comité.

    - La seconde partie se limite à des réponses très sommaires à des questions posées par le ministère concernant le renforcement des compétences en anglais langue seconde des élèves francophones, ou encore de mesures favorisant l'apprentissage de langues tierces. Nous offrons une réponse préliminaire basée sur l'idée que le renforcement des compétences en anglais langue seconde partage des éléments communs avec le renforcement des compétences en français langue première, bien qu'il s'en distingue par ailleurs compte tenu des spécificités propres à chacune de ces deux langues. Et ce, sans compter que l'apprentissage de l'anglais langue seconde doit inclure également, outre le langage écrit (lecture et l'écriture), le langage oral.

      Nous soumettons par conséquent des opinions qui nous semblent raisonnables dans ce contexte. Certaines dimensions de cet enjeu débordent cependant l'expertise des membres de notre Comité. Nous recommandons donc que les mesures qui seront mises en œuvre le soient en tenant compte de l'ensemble des résultats probants disponibles. Nous considérons positivement l'éventualité de programmes d'immersion en anglais. De façon corollaire, nous soulevons la pertinence d'une piste d'action supplémentaire, soit un programme de camps d'été pour soutenir la lecture et l'écriture en français, pour les élèves d'écoles défavorisées.

- Enfin, reconnaissant les limites inhérentes à un Comité comme le nôtre sur le plan de l'expertise, de la disponibilité et des ressources, nous soulignons qu'il devient urgent que le Québec se dote d'une instance comme l'Institut national d'excellence en éducation (INEÉ), tel que proposé dans le document *Promouvoir des savoirs et des pratiques validés par des résultats scientifiques en éducation* (Maltais, Lecavalier et Bertrand, 2018). Une telle instance permettra au ministère et à son Ministre, de même qu'au Gouvernement et à la société, de disposer d'un « phare » pérenne de la réussite éducative.

TABLE DES MATIÈRES

NOTE DE LA PART DES MEMBRES DU COMITÉ 2

LA LISTE DES ACRONYMES 5

LES RECOMMANDATIONS QUANT AUX ACTIONS À METTRE EN ŒUVRE AFIN DE RENFORCER LES COMPÉTENCES EN LECTURE ET EN ÉCRITURE, EN LANGUE D'ENSEIGNEMENT (FRANÇAIS OU ANGLAIS), DE CHAQUE ÉLÈVE QUÉBÉCOIS 6

PARTIE 1 : AVIS PROVISOIRE EN VUE DE RENFORCER LES COMPÉTENCES EN LECTURE ET EN ÉCRITURE, EN LANGUE D'ENSEIGNEMENT (FRANÇAIS OU ANGLAIS), DE CHAQUE ÉLÈVE QUÉBÉCOIS 7

1. LA PROBLÉMATIQUE QUÉBÉCOISE QUANT AUX FAIBLES COMPÉTENCES EN LITTÉRATIE 7

1.1 LES RÉSULTATS QUÉBÉCOIS AUX GRANDES ENQUÊTES ET AUX ÉPREUVES MINISTÉRIELLES 7

1.2 LES COÛTS POUR LES INDIVIDUS 10

1.3 LES COÛTS POUR LE SYSTÈME ÉDUCATIF ET POUR LA SOCIÉTÉ 11

2. L'ANALYSE DES PRINCIPALES CAUSES ÉDUCATIVES 11

2.1 LA MÉCONNAISSANCE DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT ET D'ORTHOPÉDAGOGIE DÉMONTRÉES EFFICACES 11

2.2 L'ÉCART ENTRE L'ÉTAT DES CONNAISSANCES SUR LES RÉSULTATS PROBANTS ET LES PRINCIPAUX ENCADREMENTS MINISTÉRIELS 12

2.3 LE DÉFI DE L'IMPLANTATION DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT DÉMONTRÉES EFFICACES 13

3. LES ACTIONS À METTRE EN OEUVRE 13

3.1 CRÉER UNE STRUCTURE INDÉPENDANTE VOUÉE À IDENTIFIER LES RÉSULTATS PROBANTS, RELATIFS NOTAMMENT À L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE-ÉVALUATION DE LA LECTURE ET DE L'ÉCRITURE 14

3.2 RÉVISER LES ENCADREMENTS MINISTÉRIELS 14

3.3 SOUTENIR L'IMPLANTATION, L'ÉVALUATION ET L'AJUSTEMENT DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT ET D'ORTHOPÉDAGOGIE DÉMONTRÉES EFFICACES 15

3.4 VEILLER À LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS ET DES ORTHOPÉDAGOGUES 15

3.5 VEILLER À LA FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS, DES ORTHOPÉDAGOGUES, DES CONSEILLERS ET DES GESTIONNAIRES PÉDAGOGIQUES, AINSI QUE DES RESPONSABLES MINISTÉRIELS RÉGIONAUX ET PROVINCIAUX 16

3.6 ENCADRER LA FORMATION INITIALE ET LA PRATIQUE EN ORTHOPÉDAGOGIE, PAR L'EXIGENCE D'UNE MAÎTRISE PROFESSIONNELLE ET LA CRÉATION D'UN ORDRE PROFESSIONNEL 16

3.7 SOUTENIR DES RECHERCHES SUSCEPTIBLES DE GÉNÉRER DES RÉSULTATS PROBANTS, RELATIVES À L'IMPACT DES PRATIQUES ENSEIGNANTES ET ORTHOPÉDAGOGIQUES SUR L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE ET DE L'ÉCRITURE, CHEZ DES ÉLÈVES DU PRÉSCOLAIRE AU SECONDAIRE 16

3.8 SYSTÉMATISER LA PARTICIPATION DES ÉLÈVES QUÉBÉCOIS SÉLECTIONNÉS AUX ENQUÊTES INTERNATIONALES, AFIN DE POUVOIR MESURER L'ÉTAT DE LEURS COMPÉTENCES ET D'ORIENTER NOS ACTIONS 17

3.9 CRÉER UN COMITÉ DE TRAVAIL POUR LA MISE EN ŒUVRE DES RECOMMANDATIONS DU PRÉSENT AVIS, CONCERNANT LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE-ÉVALUATION DE LA LECTURE ET DE L'ÉCRITURE DU FRANÇAIS ET DE L'ANGLAIS LANGUES PREMIÈRES. 17

PARTIE 2 : RÉPONSES À DES QUESTIONS DU MINISTÈRE.....18

ANNEXE A PERFORMANCE DU QUÉBEC EN MATIÈRE DE LITTÉRATIE.....19

RÉFÉRENCES.....23

MEMBRES DU COMITÉ SUR LES RÉSULTATS SCIENTIFIQUES ET LE MILIEU SCOLAIRE (CRSMS).....26

LA LISTE DES ACRONYMES

CMEC	Conseil des ministres de l'Éducation du Canada
EHDAA	Élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
FRQSC	Fonds de recherche du Québec - Société et culture
INEÉ	Institut national d'excellence en éducation
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
PEICA	Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes
PFEQ	Programme de formation de l'école québécoise
PIRLS	Programme international de recherche en lecture scolaire
PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves
PPCE	Programme pancanadien d'évaluation (PPCE)
RàI	Réponse à l'intervention

Les recommandations quant aux actions à mettre en œuvre afin de renforcer les compétences en lecture et en écriture, en langue d'enseignement (français ou anglais), de chaque élève québécois

1.1. Créer une structure indépendante vouée à identifier les résultats probants, relatifs notamment à l'enseignement-apprentissage-évaluation de la lecture et de l'écriture.

1.2. Réviser les encadrements ministériels.

1.3. Soutenir l'implantation, l'évaluation et l'ajustement des pratiques d'enseignement et d'orthopédagogie démontrées efficaces.

1.4. Veiller à la formation initiale des enseignants et des orthopédagogues.

1.5. Veiller à la formation continue des enseignants, des orthopédagogues, des conseillers et des gestionnaires pédagogiques, ainsi que des responsables ministériels régionaux et provinciaux.

1.6. Encadrer la formation initiale et la pratique en orthopédagogie, par l'exigence d'une maîtrise professionnelle et la création d'un ordre professionnel.

1.7. Soutenir des recherches susceptibles de générer des résultats probants, relatives à l'impact des pratiques enseignantes et orthopédagogiques sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, chez les élèves du préscolaire au secondaire.

1.8. Systématiser la participation des élèves québécois sélectionnés aux enquêtes internationales, afin de pouvoir mesurer l'état de leurs compétences et d'orienter nos actions.

1.9. Créer un comité de travail pour la mise en œuvre des recommandations du présent avis, concernant les pratiques d'enseignement-apprentissage-évaluation de la lecture et de l'écriture du français et de l'anglais langues premières.

PARTIE 1 : AVIS PROVISOIRE EN VUE DE RENFORCER LES COMPÉTENCES EN LECTURE ET EN ÉCRITURE, EN LANGUE D'ENSEIGNEMENT (FRANÇAIS OU ANGLAIS), DE CHAQUE ÉLÈVE QUÉBÉCOIS

Selon le Réseau québécois de recherche et de transfert en littératie, cette dernière consiste en la :
« *Capacité d'une personne, d'un milieu et d'une communauté à comprendre et à communiquer de l'information par le langage sur différents supports pour participer activement à la société dans différents contextes* » (Lacelle, Lafontaine, Moreau et Laroui, 2016). Cette définition considère l'ensemble des facettes de la littératie. Toutefois, pour les fins du présent avis, nous délimitons la littératie à ce qui concerne l'enseignement-apprentissage-évaluation de la lecture et de l'écriture. Ce choix découle du fait que la capacité à lire et à écrire d'une personne est déterminante pour sa réussite scolaire et sa participation citoyenne. Cette capacité, bien que prenant racine dans le milieu familial, est aussi influencée par la qualité de l'enseignement formel de la lecture et de l'écriture dispensé par l'école. Celle-ci a donc, dès la maternelle, la responsabilité d'assurer le meilleur enseignement qui soit, afin que chaque élève québécois soit capable de lire et d'écrire adéquatement.

En 2022, force est de constater que les compétences en lecture et en écriture des élèves québécois ne sont pas optimales. Si ce problème, avant les années 1960, pouvait être attribué aux faits que moins de 50 % des élèves terminaient leur 7e année de scolarisation (Proulx, D'Arrisso et Charland, 2021), ce n'est plus le cas aujourd'hui. Les élèves fréquentent l'école jusqu'à 16 ans.

Par conséquent, afin de contrer ce problème, le présent avis brosse tout d'abord un portrait de la problématique québécoise quant aux compétences en littératie. Puis, il identifie les principales causes éducatives de celles-ci. Enfin, il propose des actions à mettre en oeuvre, en milieu scolaire, en vue de renforcer les compétences en lecture et en écriture en langue d'enseignement (français ou anglais), de chaque élève québécois.

1. La problématique québécoise quant aux faibles compétences en littératie

La présente section expose tout d'abord les résultats québécois aux grandes enquêtes canadiennes et internationales, de même qu'aux épreuves ministérielles. Elle décrit ensuite les coûts des faibles compétences en littératie pour les individus, puis ceux pour le système éducatif et pour la société.

1.1 Les résultats québécois aux grandes enquêtes et aux épreuves ministérielles

Le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC) répertorie les programmes d'évaluation auxquels participent les provinces canadiennes. En lecture, en plus du Programme pancanadien d'évaluation (PPCE), le Québec participe également au Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), au Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS), ainsi qu'au Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA). Ces quatre programmes d'évaluation nous permettent de mieux situer la performance du Québec relativement aux autres provinces ou pays.

Performance du Québec

Nous présentons en annexe A les plus récentes statistiques. Mais pour résumer ici la situation, en tenant compte de l'erreur de mesure, on constate que les élèves du Québec ont obtenu une performance égale (PISA 2018) ou légèrement inférieure (PPCE 2019 et PIRLS 2011[1]) à la moyenne canadienne, mais par ailleurs une performance supérieure à la moyenne internationale. Ainsi, tout comme le Canada, le Québec obtient donc une performance enviable.

Par contre, pour les adultes âgés de 16 à 65 ans, le résultat du Québec est statistiquement inférieur à celui du Canada ou à la moyenne de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, PEICA 2012). L'écart de performance est cependant modeste.

Performance selon la langue d'enseignement

Si l'on se penche sur les résultats selon la langue du système scolaire, on remarque que les jeunes du Québec des systèmes francophone et anglophone ont une performance similaire (différence (A-F) non significative). Un constat comparable est également observable dans les données PPCE 2019 et PIRLS 2011[2]. De plus, les résultats du tableau 1, basés sur les données PISA, suggèrent que les jeunes Québécois des deux systèmes ont une performance analogue à la moyenne canadienne.

Tableau 1 : Scores moyens en lecture selon la langue du système scolaire, PISA 2018

Scores moyens selon la langue du système scolaire : ÉVALUATION DE LA LECTURE

Canada et provinces	Systèmes scolaires anglophones		Systèmes scolaires francophones		Différence (A–F)	
	Score moyen	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type	Différence	Erreur-type
Canada	522	(2,1)	511	(3,5)	11*	(4,1)
Terre-Neuve-et-Labrador	512**	(4,3)	--	--	--	--
Île-du-Prince-Édouard	505**	(8,3)	--	--	--	--
Nouvelle-Écosse	518	(3,9)	435**	(10,8)	83*	(10,4)
Nouveau-Brunswick	497**	(5,1)	470**	(5,4)	27*	(8,4)
Québec	527	(4,8)	519**	(4,0)	9	(6,5)
Ontario	527**	(3,7)	456**	(4,5)	71*	(5,5)
Manitoba	495**	(3,5)	449**	(11,3)	46*	(11,8)
Saskatchewan	499**	(3,0)	--	--	--	--
Alberta	532**	(4,3)	492	(9,6)	40*	(10,0)
Colombie-Britannique	520	(4,5)	478**	(11,5)	41*	(12,0)

-- Données non disponibles.
* Écart significatif au sein du Canada ou de la province.
** Écart significatif en comparaison avec l'ensemble du Canada.
Remarque : Comme Terre-Neuve-et-Labrador, l'Île-du-Prince-Édouard et la Saskatchewan n'ont pas suréchantillonné les élèves selon la langue, les résultats pour les écoles de langue anglaise seulement sont présentés pour ces provinces.

Source : Tableau B.1.7, À la hauteur : Résultats canadiens de l'étude PISA 2018 de l'OCDE, CMEC.

[1] Le taux de réponse du Québec pour PIRLS 2016 était en dessous des exigences internationales. Les résultats de 2016 ne sont pas aussi fiables que ceux de 2011. En 2016, la performance québécoise était équivalente à la performance canadienne.
[2] Source : Figure 2.3, Rapport de l'évaluation pancanadienne en mathématiques, en lecture et en sciences, PPCE 2019, CMEC, et Tableau 1.1, PIRLS 2011, Le contexte au Canada, CMEC.

Si l'on regarde les résultats aux épreuves ministérielles de secondaire 4 et 5, un constat similaire est observable. Les taux moyens de réussite sont de 86 à 90 pour cent dans le réseau anglophone, et de 88 à 91 pour cent dans le réseau francophone entre 2016 et 2019[3]. Les taux sont très légèrement supérieurs dans le réseau francophone. Par contre, si l'on regarde la diplomation au secondaire, le portrait est tout autre. Comme l'illustre le tableau 2 ci-dessous, la diplomation au secondaire des élèves ayant étudié en français, que ce soit en 5 ans, 6 ans ou 7 ans, est toujours inférieure à celle des élèves du système anglophone par environ 5 à 8 points de pourcentage. Ce constat est observable également pour les cohortes de 2013 et 2014.

[3] Source : MEQ, PSP, DGSRG, DIS, Entrepôt de données ministériel, système Charlemagne, PDGEE12G_Resultats_epreuves_PPS_FGJ_200813

Tableau 2 : Taux de diplomation et de qualification pour la cohorte de 2012 suivie jusqu'en 2018-2019 selon la langue d'enseignement

	5 ans	6 ans	7 ans
Français	70,8	78,6	81,6
Anglais	79,7	85,5	86,8
F-A	-8,9	-6,9	-5,2

Source : Diplomation et qualification au secondaire 2021, ministère de l'Éducation, Tableau 1.

Maîtrise d'une seconde langue

En ce qui concerne la maîtrise d'une seconde langue, il n'existe pas à notre connaissance d'enquête internationale ou même canadienne permettant de mesurer ces compétences. Par contre, l'OCDE a entamé un processus qui permettra de mesurer la maîtrise des langues étrangères en commençant par l'anglais, en 2025 (PISA 2025 Foreign Language Assessment (FLA)[4]). Bien entendu, puisque la majorité des élèves au Canada parlent l'anglais couramment, il sera important que le Québec manifeste son intérêt s'il souhaite que le Canada participe à cette évaluation internationale. Ceci permettrait au Québec d'évaluer la maîtrise de l'anglais chez les étudiants francophones et de comparer leur performance à celle des autres pays participants.

1.2 Les coûts pour les individus

La trajectoire de vie des personnes qui ont de faibles compétences en littératie, soit des difficultés en lecture, est parsemée d'embûches, qui se répercutent également sur leurs parents et leur famille. Les enfants de maternelle qui viennent de milieux défavorisés, qui ont des troubles latents d'apprentissage ou dont la langue maternelle est autre que la langue d'enseignement sont, dès le départ, à risque d'éprouver ultérieurement des difficultés d'apprentissage en lecture (Snow, Burns et Griffin, 1998). Ces difficultés ont un impact négatif sur leur motivation scolaire (Morgan, Fuchs, Compton, Cordray et Fuchs, 2008), leur sentiment de compétence et leur perception d'efficacité personnelle (Chapman et Tunmer, 2003), entravant du coup la réussite de leur parcours scolaire (Janosz, Pascal, Belleau, Archambault, Parent et Pagani, 2013).

À l'âge adulte, selon des enquêtes internationales sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, notamment l'EIAA 1995 (Statistique Canada, 1996) et l'EIACA 2003 (Institut de la statistique du Québec, 2015), leur faible niveau de compétence en lecture a des impacts négatifs sur différentes sphères de leur vie. Ainsi, ces personnes sont susceptibles d'éprouver des difficultés importantes à comprendre un texte simple et à en extraire les informations. Elles sont donc notamment plus à risque de décrocher de l'école, d'obtenir un emploi non qualifié, précaire et faiblement rémunéré, de se retrouver dans un logement insalubre, ainsi que d'éprouver des difficultés à prendre soin de leur santé et de vivre du stress.

Les difficultés en lecture peuvent toucher des élèves de différents milieux socioéconomiques. Dans les milieux aisés et scolarisés, elles créent une pression importante, car les parents mesurent l'importance de la capacité de lire. Dans les milieux défavorisés, elles contribuent à un cercle de reproduction intergénérationnelle des difficultés en lecture et, par conséquent, de la pauvreté (Brodeur, Ouellet, Perreault et Desrochers, 2011).

[4] Plus de détails peuvent être obtenus à l'adresse suivante : https://www.oecd.org/pisa/foreign-language/

1.3 Les coûts pour le système éducatif et pour la société

Au-delà des coûts individuels des difficultés en lecture et en écriture, se retrouvent également des coûts pour le système éducatif et pour la société. Les élèves qui ont des difficultés en lecture constituent la catégorie d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) dont la prévalence est la plus élevée. Leur soutien représente donc une charge importante pour le milieu scolaire, notamment pour les enseignants et les orthopédagogues.

Alors que les difficultés en lecture sont étroitement liées au décrochage scolaire, en 2009, les coûts d'un décrocheur étaient évalués à près d'un demi-million de dollars (Fortin, 2009). Selon le Conseil canadien sur l'apprentissage (2007), les faibles compétences en littératie ont un impact négatif sur la qualification de la main-d'œuvre et, par ricochet, sur l'intégration des technologies essentielles afin de rendre les entreprises plus productives et concurrentielles. De plus, ces faibles compétences accroissent les besoins de services de santé, le coût et la durée des soins, le recours à l'aide sociale, tout en altérant l'engagement communautaire et la participation citoyenne.

Le niveau de littératie de la population d'un pays influence de façon proportionnelle la croissance globale de son produit intérieur brut (PIB) et sa réussite économique à long terme. En 2006, Coulombe et Tremblay estimaient qu'une année d'étude additionnelle de la population canadienne augmentait d'environ 3% le niveau de littératie et de 7% la production au Canada. Un chapitre de livre à paraître portant sur le Québec démontre de plus que les compétences en littératie sont associées avec de meilleurs revenus à l'âge adulte, et ce, même en tenant compte du niveau d'éducation et du niveau de compétences en numératie (Fontaine, Fonseca et Haeck, 2022). Sans égard au niveau d'éducation complété, une hausse d'un écart-type du score de littératie est associée à un rehaussement de 10% du revenu de travail des Québécois (*Ibid*.). Même si l'on compare les personnes ayant un même niveau d'éducation et de compétences en numératie, la littératie reste associée à un revenu de travail supérieur de 5 %. Autrement dit, en plus d'être un préalable à l'éducation, la littératie en elle-même fournit des bénéfices individuels et sociaux.

2. L'analyse des principales causes éducatives

Plusieurs causes contribuent à expliquer la problématique québécoise quant aux faibles compétences en littératie. Notamment, il y a les causes sociales, dont la pauvreté. Dans cet avis, nous ciblons trois causes sur lesquelles l'école peut avoir une emprise. La première concerne la méconnaissance des pratiques d'enseignement et d'orthopédagogie démontrées efficaces. La seconde a trait à l'écart entre l'état des connaissances sur les résultats probants et les principaux encadrements ministériels. La troisième, enfin, se rapporte au défi de l'implantation des pratiques d'enseignement et d'orthopédagogie démontrées efficaces.

2.1 La méconnaissance des pratiques d'enseignement et d'orthopédagogie démontrées efficaces

Depuis quelques années, particulièrement avec l'émergence des technologies numériques et des médias sociaux, l'on voit se développer des approches ou des pratiques mises en place par des enseignants, approches qui fonctionnent probablement dans un contexte donné spécifique. Remplis de bonne volonté, ces enseignants partagent leur expertise avec leurs collègues via les médias sociaux.

Or, ces pratiques ne sont pas toujours démontrées efficaces et s'apparentent davantage à des approches de style « saveur du mois ».

Ainsi, malheureusement, beaucoup d'enseignants ne sont pas au courant des pratiques d'enseignement démontrées efficaces, lesquelles leur permettraient de réaliser des interventions ciblées de manière efficiente. Des ressources présentant ces travaux suscitent l'intérêt de plusieurs enseignants (p. ex., Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, 2009). Une des raisons qui explique cette situation réside dans la difficulté, pour les enseignants, à avoir accès à des ressources basées sur des synthèses de résultats probants de la recherche, permettant d'améliorer les pratiques dans le milieu scolaire.

Ce travail d'identification des résultats probants ne peut cependant pas relever des enseignants ni des conseillers pédagogiques. Il doit être assuré par une instance nationale indépendante, disposant des ressources nécessaires pour le faire, et ce, de façon rigoureuse et évolutive. Or, si de telles instances existent dans le monde anglophone (p. ex. What Works Clearinghouse[5]), il n'en existe pas dans la francophonie. Un tel projet pourrait d'ailleurs être réalisé en collaboration avec la France, qui se préoccupe également de ces enjeux (Dehane, 2019; ministère de l'Éducation et de la Jeunesse, 2019a, 2019b). C'est également le cas du côté du Conseil canadien des ministres de l'Éducation (O'Sullivan, Canning, Siegel et Olivieri, 2009).

2.2 L'écart entre l'état des connaissances sur les résultats probants et les principaux encadrements ministériels

Trois encadrements ministériels exercent un rôle déterminant sur l'enseignement-apprentissage-évaluation du français et de l'anglais au Québec. Il s'agit du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ), de la Progression des apprentissages (PDA) et des Cadres d'évaluation des apprentissages[6]. Le PFEQ date de 2001. La PDA date de 2009, mais il s'agissait essentiellement d'une mise à jour du PFEQ, divisant les savoirs par année d'enseignement plutôt que par cycle. Quant aux cadres d'évaluation disciplinaires, imposés en 2011 avec l'arrivée du bulletin unique, ils sont peu connus et mal utilisés dans plusieurs milieux ou, encore, il existe de grandes disparités dans la façon d'interpréter l'évaluation qui en découle.

Or, depuis la publication de ces documents, l'état des connaissances a évolué. Ces dernières se sont raffinées et précisées, de telle sorte que nous avons maintenant un portrait beaucoup plus précis des résultats probants permettant de meilleurs apprentissages chez les élèves.

Par conséquent, il existe des écarts significatifs entre ces documents et l'état des connaissances sur les résultats probants relatifs à l'enseignement-apprentissage-évaluation de la lecture et de l'écriture au primaire et au secondaire, ce qui fait en sorte que les pratiques enseignantes et orthopédagogiques qui en découlent (intervention et évaluation) ne permettent pas d'offrir aux élèves les meilleures interventions possibles. De plus, les examens ministériels et solaires sont également sujets à être menacés par ces écarts. Enfin, à titre d'exemple, le référentiel d'intervention en écriture (MEQ, 2017), de par son nom, témoigne de l'écart entre sa nature et l'état des connaissances qui milite en faveur d'une synergie entre la lecture et l'écriture.

[5] https://ies.ed.gov/ncee/wwc/
[6] http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/

Il importe toutefois de souligner que le nouveau programme-cycle du préscolaire du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2020), avec son mandat incluant la prévention universelle et ciblée, ainsi que l'enrichissement du contenu du domaine du langage oral et écrit, est maintenant en concordance avec les résultats probants de la recherche. Il constitue par conséquent une base solide pour l'enseignement-apprentissage-évaluation de la lecture et de l'écriture. Le Guide pour la mise en œuvre de la réponse à l'intervention (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2020) constitue également un pas dans la bonne direction, quoiqu'il aurait gagné à certains égards à reposer davantage sur les résultats probants que sur un consensus.

2.3 Le défi de l'implantation des pratiques d'enseignement démontrées efficaces

En éducation, comme dans d'autres domaines, tout changement représente un défi (Laurier, 2014; Maroy, 2006), notamment en ce qui concerne l'implantation de pratiques d'enseignement démontrées efficaces. Ainsi, différents facteurs entravent cette implantation. Signalons quelques-uns d'entre eux.

Tout d'abord, il y a les lacunes dans la formation initiale et continue des différents acteurs concernés : enseignants, orthopédagogues, conseillers et gestionnaires pédagogiques, responsables ministériels. Puis, se retrouve le besoin d'accompagnement et de soutien des principaux intervenants en lecture et en écriture, soient les enseignants et les orthopédagogues.

Également, il existe un problème qui perdure depuis les années 1960, soit l'absence d'encadrement ministériel de la formation initiale des orthopédagogues ainsi que de leur pratique professionnelle. Ce problème est majeur, car ces professionnels, spécialistes notamment des difficultés d'apprentissage de la lecture et de l'écriture, se retrouvent avec une formation initiale très inégale. De plus, les postes d'orthopédagogues ne sont pas tous octroyés à des personnes dûment qualifiées. Dès lors, le risque de préjudice envers l'élève s'avère élevé. Enfin, le nombre pléthorique d'élèves ayant des difficultés en lecture fait en sorte que l'intensité des services en orthopédagogie n'est souvent pas suffisante. Dans ce contexte de rareté, l'effet de pratiques non optimales se fait encore plus sentir.

Enfin, il manque de recherches québécoises aptes à générer des résultats probants sur l'enseignement-apprentissage-évaluation de la lecture et de l'écriture en français, du préscolaire à la fin du secondaire. Ces dernières années, notamment dans le cadre des actions concertées, les fonds de recherche ont davantage encouragé la réalisation de recherche-action, que celle de recherches expérimentales ou quasi-expérimentales, privant du coup le système éducatif de résultats probants et généralisables.

3. Les actions à mettre en oeuvre

En vue de planifier les actions à mettre en œuvre, il est encourageant de noter que « ces dernières années, on constate que les centres de services scolaires qui mobilisent leurs milieux de pratique pour implanter systématiquement et à grande échelle des pratiques fondées sur des résultats probants, réussissent à améliorer le soutien aux élèves et à accroître la réussite et la diplomation, et ce davantage qu'ailleurs » (Comité sur les résultats scientifiques et le milieu scolaire : *Avis en faveur d'un référentiel de formation des gestionnaires scolaires*, en préparation).

Cette diplomation, largement tributaire des compétences en lecture et en écriture, atteste de l'influence de la qualité de l'enseignement-évaluation sur celle de l'apprentissage et confirme qu'il est possible d'agir afin de consolider les compétences en lecture et en écriture des élèves québécois, et ce, à grande échelle.

Ainsi, après avoir identifié les principales causes éducatives des faibles compétences en littératie, cette section présente huit actions structurantes à mettre en œuvre, afin de renforcer les compétences en lecture et en écriture, en langue d'enseignement (français ou anglais), de chaque élève québécois.

3.1 Créer une structure indépendante vouée à identifier les résultats probants, relatifs notamment à l'enseignement-apprentissage-évaluation de la lecture et de l'écriture

Afin d'assurer la rigueur et l'efficience de l'ensemble des actions, il devient urgent de mettre en place une structure indépendante vouée à identifier les résultats probants (Comité sur les résultats scientifiques et le milieu scolaire : *Avis sur les pratiques et les résultats probants en éducation*, 2021). Celle-ci permettrait de guider notamment l'enseignement-apprentissage-évaluation de la lecture et de l'écriture, par la recension, l'élaboration et la diffusion des savoirs à enseigner, des pratiques d'enseignement et d'évaluation, des ressources pédagogiques ainsi que des modalités de formation initiale et continue des enseignants et des orthopédagogues.

Dans l'Avis sur les pratiques et les résultats probants en éducation (Comité sur les résultats scientifiques et le milieu scolaire, 2021), les savoirs, les pratiques et des ressources ont été recensés pour l'enseignement-apprentissage de la lecture de la maternelle à la 3e année du primaire inclusivement. Ce travail devrait être effectué en ce qui a trait aux éléments suivants :

	Lecture			**Écriture**		
	Enseignement	Apprentissage	Évaluation	Enseignement	Apprentissage	Évaluation
Maternelle à 3e année du primaire	Fait	Fait	À faire	À faire	À faire	À faire
4e année du primaire au 5e secondaire	À faire	À faire	À faire	À faire	À faire	À faire

Un travail analogue devrait être également réalisé pour l'enseignement-apprentissage-évaluation de l'anglais langue première, bien qu'il partage plusieurs points communs avec celui du français langue première.

3.2 Réviser les encadrements ministériels

Les encadrements légaux que sont le Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ), la Progression des apprentissages (PDA) et les Cadres d'évaluation disciplinaires sont prescriptifs. Par conséquent, ils exercent une influence déterminante sur les pratiques enseignantes et orthopédagogiques. Il s'avère donc essentiel que ces encadrements soient mis à jour afin de refléter l'état des connaissances et de permettre ainsi à l'ensemble des intervenants du système scolaire d'être plus efficaces en vue de favoriser la réussite de tous les élèves, y compris ceux en situation de vulnérabilité.

Tel que mentionné au point 2.2, plus d'une vingtaine d'années après la mise en place de la réforme (renouveau pédagogique). Il importe donc de réviser et de mettre à jour les documents encadrant les pratiques des enseignants concernant l'enseignement-apprentissage-évaluation. En alignant davantage les fondements mêmes de notre système éducatif du préscolaire au secondaire sur les résultats probants issus de la recherche en éducation, particulièrement relatifs à la lecture et à l'écriture, on s'assurera d'une plus grande efficience et cohérence des pratiques.

3.3 Soutenir l'implantation, l'évaluation et l'ajustement des pratiques d'enseignement et d'orthopédagogie démontrées efficaces

Le ministère de l'Éducation, sur la base des travaux d'une instance telle l'INEÉ quant aux résultats probants, et en collaboration avec des chercheurs spécialisés, pourrait élaborer un plan d'action sur la formation continue et le soutien à l'implantation de pratiques démontrées efficaces pour la lecture et l'écriture en langue première, mais aussi en langue seconde ou en langue tierce, et ce, dès le préscolaire. Ce travail pourrait être réalisé en collaboration avec des responsables régionaux, soutenant les intervenants locaux. Il devrait inclure une phase de planification, une phase de réalisation, ainsi qu'une phase d'évaluation-ajustement.

Par exemple, l'enseignement-apprentissage-évaluation de la lecture et de l'écriture se fait parfois en silo, c'est-à-dire que l'enseignant explique comment lire indépendamment des stratégies à mobiliser pour maitriser l'écriture. Récemment, Graham et ses collaborateurs (2017) ont réalisé une méta-analyse des recherches expérimentales et quasi-expérimentales (n=38) qui portent sur les effets de ces approches pédagogiques combinées sur des critères liés à l'apprentissage de la lecture et d'autres en lien avec le processus d'écriture. Ces chercheurs arrivent à la conclusion que de telles approches combinées sont relativement efficaces pour des enfants du préscolaire, du primaire et du secondaire. Il serait donc judicieux de les intégrer dans l'enseignement du français, de l'anglais ou de langues tierces au Québec, et ce, à tous les ordres d'enseignement.

Autre exemple : la motivation des élèves est parfois mise de côté lorsque vient le temps d'enseigner les stratégies de lecture et d'écriture malgré, l'importance de celle-ci pour l'apprentissage des élèves. Une méta-analyse récente (Howard, Bureau, Guay, Chong et Ryan, 2021) montre que les élèves qui réalisent des activités scolaires par plaisir ou parce qu'ils trouvent ces activités importantes réussissent non seulement mieux, mais ont aussi un fonctionnement plus optimal à l'école (p. ex., ils démontrent moins d'anxiété, sont plus concentrés). D'ailleurs, des programmes d'intervention existent en lecture et en écriture dans lesquels les enseignants sont appelés à utiliser des stratégies motivantes qui tablent, notamment sur l'importance d'offrir des choix aux élèves et de les écouter au lieu de réguler leur comportement par l'entremise de récompenses et de punitions (Guay, Gilbert, Falardeau, Bradet et Boulet, 2020; Guthrie, McRae et Klauda, 2007).

Ces programmes d'intervention font d'ailleurs écho à une méta-analyse récente sur l'importance d'utiliser ce type de pratique pour susciter l'intérêt et l'importance des matières scolaires chez les élèves (Bureau, Howard, Chong et Guay, 2021).

3.4 Veiller à la formation initiale des enseignants et des orthopédagogues

La formation initiale des futurs enseignants et orthopédagogues doit reposer sur les résultats probants. Dans la perspective du recours à l'approche de la réponse à l'intervention (RàI, Desrochers, 2021) dans laquelle le ministère s'est engagé, approche qui doit reposer sur les résultats probants, les rôles des enseignants et des orthopédagogues sont revisités.

Les départements et les facultés d'éducation devraient être encouragés à prendre en compte ces travaux. L'agrément de leurs programmes de formation pourrait constituer un levier à cet égard.

3.5 Veiller à la formation continue des enseignants, des orthopédagogues, des conseillers et des gestionnaires pédagogiques, ainsi que des responsables ministériels régionaux et provinciaux

Tous les acteurs concernés par l'enseignement-apprentissage-évaluation de la lecture et de l'écriture devraient s'engager dans la poursuite de leur formation continue à cet égard. La nouvelle obligation de formation constitue une occasion tout à fait indiquée pour que le ministère propose de la formation continue favorisant la mise en place de pratiques qui augmenteront le niveau de compétences en lecture et en écriture des élèves. Les universités devraient aussi offrir de la formation en ce sens.

3.6 Encadrer la formation initiale et la pratique en orthopédagogie, par l'exigence d'une maîtrise professionnelle et la création d'un ordre professionnel

Les enseignants exercent un rôle critique quant à l'enseignement-apprentissage-évaluation de la lecture et de l'écriture. Leur formation initiale et leur pratique sont encadrées par le ministère de l'Éducation. Toutefois, alors que les orthopédagogues doivent fournir des services aux élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage dans ce domaine, groupe d'élèves dont la prévalence est la plus élevée chez les EHDAA, leur formation initiale et leur pratique ne sont pas encadrées.

L'Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec (ADEREQ) a adopté un référentiel pour guider la formation initiale des orthopédagogues (Brodeur *et al.,* 2015). Toutefois, ce référentiel n'est pas prescriptif.

Enfin, quant à la pratique orthopédagogique, afin d'éviter de causer des préjudices aux élèves qui ont des difficultés en lecture et en écriture et qui de ce fait sont en situation de vulnérabilité, il devient impératif qu'elle soit encadrée par la création d'un ordre professionnel. L'Association des orthopédagogues du Québec a entrepris depuis plusieurs décennies déjà des démarches à cet égard, et a adopté un référentiel en vue de baliser l'exercice de la pratique (L'ADOQ, 2018). Malgré ces démarches multiples, l'ordre n'est toujours pas créé.

3.7 Soutenir des recherches susceptibles de générer des résultats probants, relatives à l'impact des pratiques enseignantes et orthopédagogiques sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, chez des élèves du préscolaire au secondaire

Plusieurs recherches sont menées sur la lecture et l'écriture. Toutefois, très peu d'entre elles sont de nature à pouvoir générer des résultats probants aptes à guider les pratiques enseignantes et orthopédagogiques. Ce type de recherche, très exigeant, s'avère pourtant nécessaire, et ce, auprès de groupes d'élèves de différents niveaux scolaires. Il serait par conséquent important que le ministère soutienne, en collaboration avec le Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC), la réalisation de telles recherches.

3.8 Systématiser la participation des élèves québécois sélectionnés aux enquêtes internationales, afin de pouvoir mesurer l'état de leurs compétences et d'orienter nos actions

Il est crucial de systématiser la participation des élèves québécois sélectionnés aux enquêtes internationales. Cela ferait en sorte d'éviter que le Québec ait des taux de participation tellement bas que les résultats soient discutables, comme cela est arrivé à quelques reprises.

3.9 Créer un comité de travail pour la mise en œuvre des recommandations du présent avis, concernant les pratiques d'enseignement-apprentissage-évaluation de la lecture et de l'écriture du français et de l'anglais langues premières.

À défaut de l'existence de l'équivalent d'un INEÉ, actuellement, un comité de travail composé notamment d'experts en recension systématique de la littérature scientifique devrait être formé, afin d'identifier l'ensemble des résultats probants relatifs à l'enseignement-apprentissage-évaluation de la lecture et de l'écriture du français et de l'anglais langues premières, de la maternelle au secondaire 5 inclusivement. Puis, sur la base de ces résultats probants, ce comité devrait veiller à la révision des encadrements ministériels, ainsi qu'aux mesures permettant la mise en œuvre des pratiques enseignantes et orthopédagogiques concernées.

PARTIE 2 : RÉPONSES À DES QUESTIONS DU MINISTÈRE

Le ministère de l'Éducation nous a demandé comment renforcer les compétences de chaque élève francophone québécois en lecture et en écriture en anglais, et comment favoriser l'apprentissage de langues tierces. Il est pertinent de considérer que si le développement des compétences en lecture et en écriture en langue d'enseignement (français ou anglais) de chaque élève québécois constitue une priorité, le développement des compétences en lecture et en écriture en anglais des élèves francophones s'avère également un enjeu important.

En effet, au terme du secondaire, la maîtrise de la langue anglaise, tant à l'oral qu'à l'écrit, demeure un enjeu. Pour pallier cette situation, depuis quelques décennies, un nombre croissant d'élèves francophones choisissent de poursuivre leurs études collégiales et universitaires dans cette langue. Ce choix a un impact négatif majeur à plusieurs égards, notamment pour la langue française en milieu de travail, pour la francophonie, ainsi que pour les institutions d'enseignement supérieur francophones.

L'avis présenté dans la première section de ce document se limite à l'enseignement-apprentissage-évaluation de la lecture et de l'écriture en langue d'enseignement (français ou anglais). Cependant, il est raisonnable de penser, considérant la littérature scientifique, que des recommandations proposées à cet égard puissent s'appliquer en partie au renforcement des compétences en lecture et en écriture en anglais des élèves francophones.

Toutefois, la maîtrise de la langue anglaise requiert de plus la maîtrise de l'anglais à l'oral. Cela peut impliquer que des moyens plus spécifiques, comme des programmes d'immersion, puissent se révéler pertinents s'ils sont mis en œuvre d'une manière conforme aux résultats probants disponibles sur cette question particulière, qui ne sont pas recensées dans le présent document.

Compte tenu des problématiques exposées précédemment, des actions permettant aux élèves francophones de renforcer leur anglais, et aux élèves de milieux défavorisés de renforcer leur langue d'enseignement, gagneraient à être mises en œuvre. Des travaux de synthèses (Kim et Quinn, 2013; McCombs *et al.*, 2019) proposent à cet égard un ensemble de pistes qui semblent prometteuses et conformes aux résultats probants. Il conviendrait de les explorer.

Par conséquent, afin d'identifier un ensemble structurant de pratiques efficaces pour l'apprentissage de l'anglais oral et celui de l'anglais écrit (lecture et écriture) comme langue seconde, il serait nécessaire de procéder à une recension systématique des résultats probants. Un tel travail nécessite des compétences que ne possède pas notre Comité, de même qu'un laps de temps plus long que celui dévolu pour la production du présent document.

C'est pourquoi, nous rappelons qu'à moyen terme, la création d'une structure pérenne consacrée à la recension des résultats probants s'avère indispensable. Cette structure constituerait un bon moyen d'offrir, aux décideurs scolaires et politiques, un outil d'information opportun pour alimenter leur réflexion et leur action.

ANNEXE A

PERFORMANCE DU QUÉBEC EN MATIÈRE DE LITTÉRATIE

Programme pancanadien d'évaluation (PPCE)

Le PPCE est une évaluation auprès des élèves de secondaire 2. Les derniers résultats remontent à 2019. Le Québec avait obtenu une note inférieure à la moyenne canadienne (494 vs 505) et cet écart de performance était significatif. Depuis 2010, le score moyen du Québec en lecture oscille entre 481 et 503, toujours sous la moyenne canadienne.

Figure 1 : Résultats du PPCE en lecture, 2019

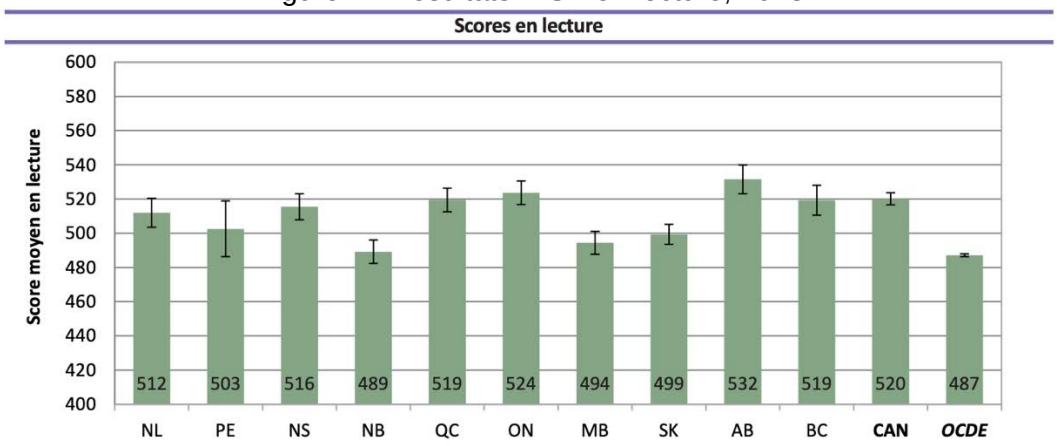
Remarque : Les teintes plus sombres indiquent un écart significatif par rapport au Canada.

Source : Figure 2.1, Rapport de l'évaluation pancanadienne en mathématiques, en lecture et en sciences, PPCE 2019, CMEC.

Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA)

PISA est une évaluation menée par l'OCDE auprès des élèves de 15 ans, indépendamment de leur niveau scolaire. En lecture, les derniers résultats PISA datent de 2018. Le Québec avait alors obtenu un score de 519, comparable au score du Canada de 520. Seules l'Alberta et l'Ontario ont obtenu un score plus élevé que le Québec en 2018.

Figure 2 : Résultats PISA en lecture, 2018

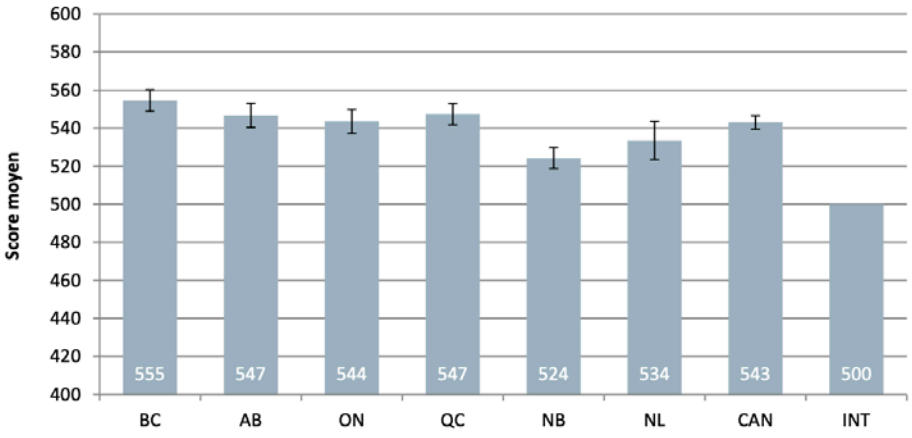


Source : Graphique 1.4, À la hauteur : Résultats canadiens de l'étude PISA 2018 de l'OCDE, CMEC.

Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS)

PIRLS est une enquête auprès des élèves de 4e année, dont l'âge moyen au test est de 9,5 ans. Cette enquête est menée par l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (AIE). La dernière évaluation a eu lieu en 2016. Tout comme dans PISA, le Québec a obtenu un score comparable à celui du Canada (547 vs 543).

Figure 3 : Résultats PIRLS, 2016

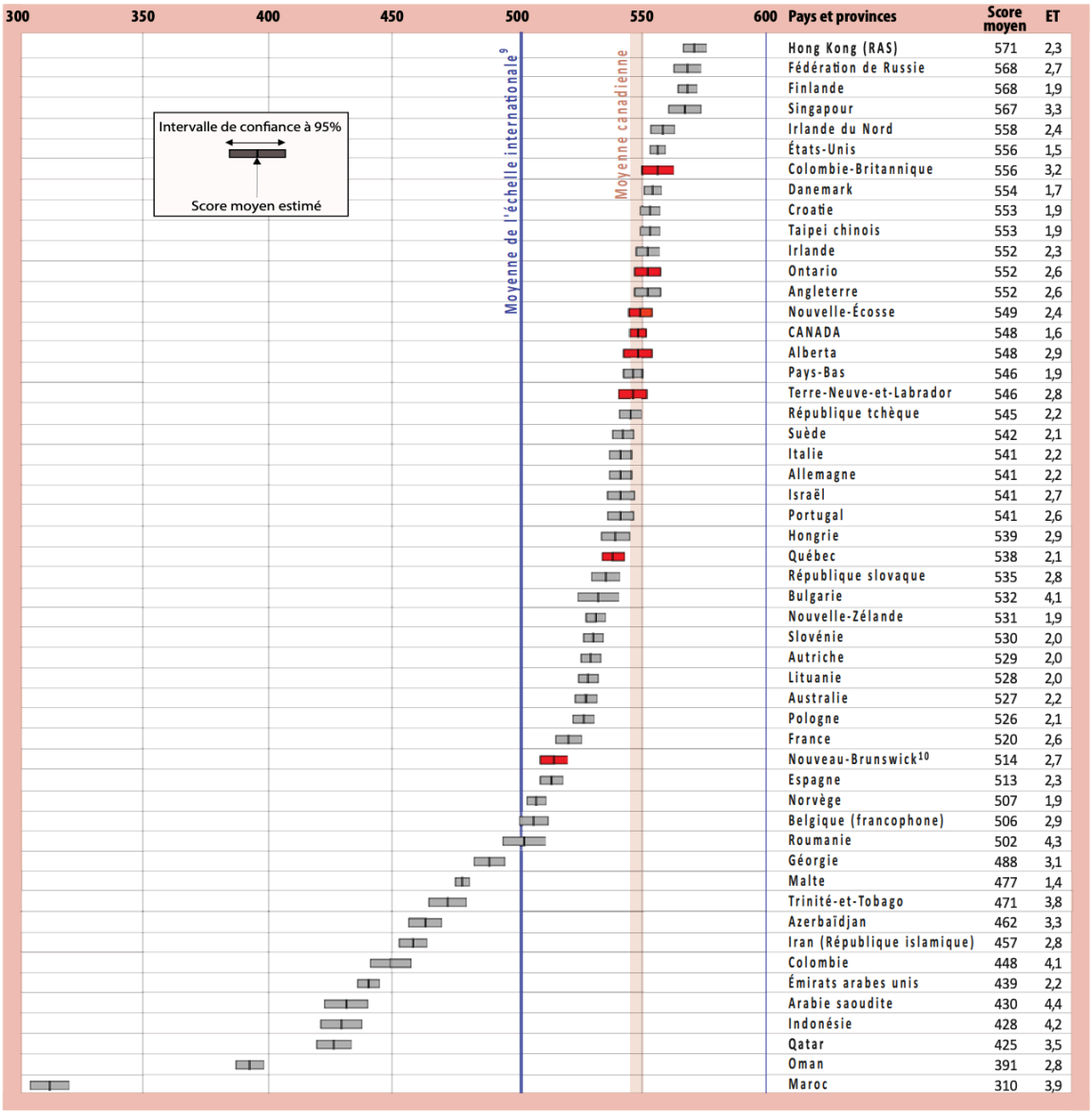


Remarque : Il convient de faire preuve de prudence dans le traitement des résultats du Québec, les taux de participation de la province n'ayant pas satisfait aux exigences d'échantillonnage internationales.

Source : Figure 2.1, PIRLS/ePIRLS 2016, Le contexte au Canada, CMEC

Par contre, étant donné la faible participation du Québec, le taux de réponse en 2016 n'était pas jugé satisfaisant pour les exigences internationales. Si on remonte plutôt à 2011, alors le Québec avait obtenu un score inférieur à la moyenne canadienne. En 2011, la performance du Québec était, par exemple, comparable à celle de la Hongrie et du Portugal.

Figure 4 : Résultats PIRLS, 2011



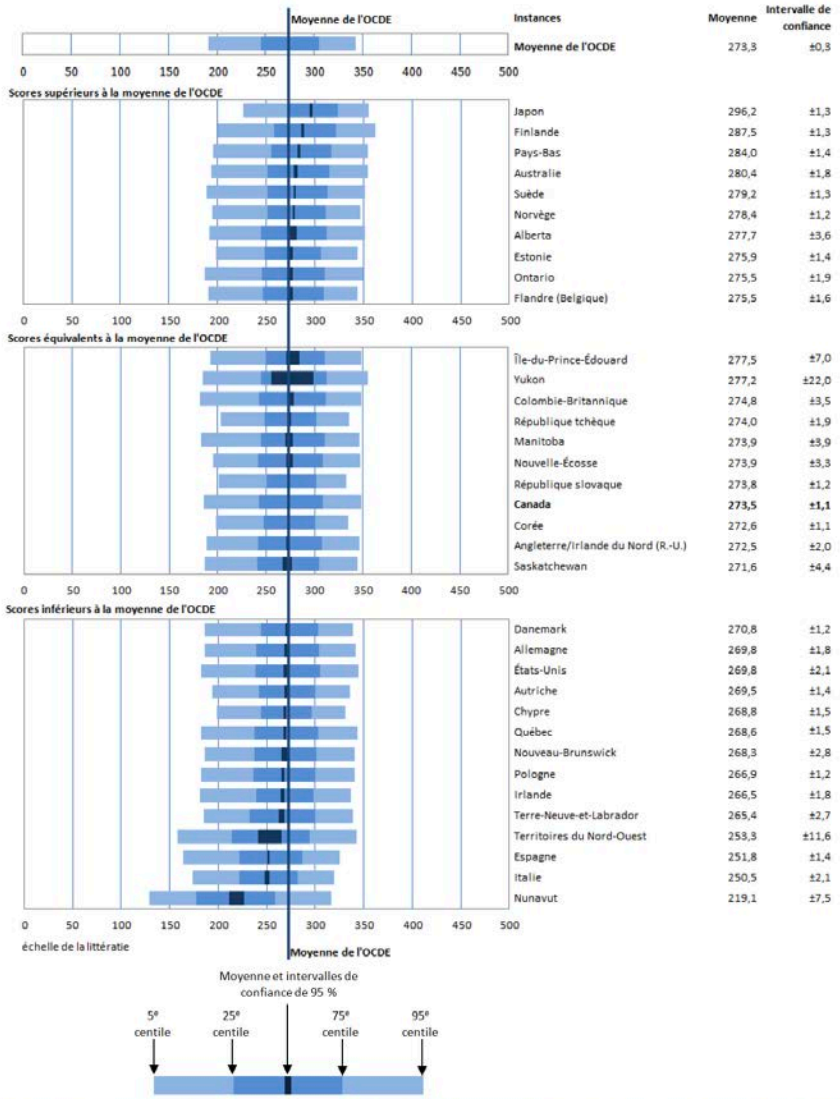
Pays et provinces	Score moyen	ET
Hong Kong (RAS)	571	2,3
Fédération de Russie	568	2,7
Finlande	568	1,9
Singapour	567	3,3
Irlande du Nord	558	2,4
États-Unis	556	1,5
Colombie-Britannique	556	3,2
Danemark	554	1,7
Croatie	553	1,9
Taipei chinois	553	1,9
Irlande	552	2,3
Ontario	552	2,6
Angleterre	552	2,6
Nouvelle-Écosse	549	2,4
CANADA	548	1,6
Alberta	548	2,9
Pays-Bas	546	1,9
Terre-Neuve-et-Labrador	546	2,8
République tchèque	545	2,2
Suède	542	2,1
Italie	541	2,2
Allemagne	541	2,2
Israël	541	2,7
Portugal	541	2,6
Hongrie	539	2,9
Québec	538	2,1
République slovaque	535	2,8
Bulgarie	532	4,1
Nouvelle-Zélande	531	1,9
Slovénie	530	2,0
Autriche	529	2,0
Lituanie	528	2,0
Australie	527	2,2
Pologne	526	2,1
France	520	2,6
Nouveau-Brunswick[10]	514	2,7
Espagne	513	2,3
Norvège	507	1,9
Belgique (francophone)	506	2,9
Roumanie	502	4,3
Géorgie	488	3,1
Malte	477	1,4
Trinité-et-Tobago	471	3,8
Azerbaïdjan	462	3,3
Iran (République islamique)	457	2,8
Colombie	448	4,1
Émirats arabes unis	439	2,2
Arabie saoudite	430	4,4
Indonésie	428	4,2
Qatar	425	3,5
Oman	391	2,8
Maroc	310	3,9

Source : Figure 1.1, PIRLS 2011, Le contexte au Canada, CMEC

Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA)

Le PEICA est un programme d'évaluation destiné aux adultes de 16 à 65 ans. Le PEICA mesure les compétences en littératie, en numératie et en résolution de problèmes dans des environnements technologiques. Les derniers résultats remontent à 2012. La littératie dans le PEICA est définie de la manière suivante : « capacité de comprendre, d'évaluer, d'utiliser et de s'approprier des textes écrits pour participer à la société, réaliser ses objectifs et développer ses connaissances et son potentiel ». Le Canada a obtenu une performance moyenne comparable à celle des pays de l'OCDE (score de 273,5 vs 273,3). Par contre, le Québec a plutôt terminé parmi les pays ayant une performance inférieure à la moyenne de l'OCDE avec un score de 268,6. Considérant l'écart-type de la distribution d'environ 30 points, cette différence de 4,9 points est somme toute modeste. Seule l'Ontario a obtenu une performance moyenne supérieure à la moyenne de l'OCDE.

Figure 5 : Scores moyens en littératie au PEICA, 2012.



Note : Les pays, les provinces et les territoires sont classés par ordre décroissant du score moyen pour chaque panel de la figure.
Source : Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes, 2012. Voir Tableau B.1.1.

Source : Graphique 1.1, Les compétences au Canada, Premiers résultats du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA), ISBN 978-0-660-21233-3, Statistique Canada

RÉFÉRENCES

Brodeur, M., Perreault, M., Ouellet, C. et Desrochers, A. (2011). L'analphabétisme crée l'obligation d'agir. Dans *L'État du Québec 2011, Le Québec est-il (toujours) une société égalitaire ?* Montréal : Boréal, p. 373-380.

Brodeur, M., Poirier, L. Laplante, L., Boudreau, C., Makdissi, H., Blouin, P., Boutin, J.-F., Côté, C., Doucet, M., Legault, L. et Moreau, A. C. (2015). *Référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie.* Comité interuniversitaire sur les orientations et les compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie. Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec (ADEREQ) : document inédit.

Bureau, J. S., Howard, J. L., Chong, J. X. et Guay, F. (2021). Pathways to student motivation: A meta-analysis of antecedents of autonomous and controlled motivations. *Review of Educational Research,* 00346543211042426.

Chapman, J. W. et Tunmer, W. E. (2003). Reading difficulties, reading-related self-perceptions, and strategies for overcoming negative self-beliefs. *Reading & Writing Quarterly, 19*(1), 5-24.

Comité sur les résultats scientifiques et le milieu scolaire (CRSMS). (En préparation). *Avis en faveur d'un référentiel de formation des gestionnaires scolaires, à l'intention du ministère de l'Éducation du Québec.*

Comité sur les résultats scientifiques et le milieu scolaire (CRSMS). (2021). *Avis sur les pratiques et les résultats probants en éducation, à l'intention du ministère de l'Éducation du Québec.* Document inédit.

Conseil Canadien sur L'apprentissage (2007). *Rapport sur l'enseignement au Canada 07. État de l'apprentissage au Canada. Pas le temps de s'illusionner.* http://www.ccl-cca.ca/CCL/Reports/StateofLearning/StateofLearning2007-2.html

Coulombe, S. et Tremblay, J.F. (2006). Literacy and growth. *Berkeley Electronic Press, 6*(2), 1-32.

Dehane, S. (2019). *La science au service de l'école.* Sous la direction de Stanislas Dehane. Premiers travaux du Conseil scientifique de l'éducation nationale. Paris : Odile-Jacob-Réseau Canopé.

Desrochers, A. (dir.). (2021). *L'approche de la réponse à l'intervention et l'enseignement de la lecture-écriture.* Québec : Presses de l'Université du Québec.

Fontaine, M., Fonseca, R. et Haeck C. (2022, à paraître). Les rendements des compétences sur le marché du travail au Québec, le rôle de la numératie. *Québec Économique 10,* CIRANO.

Fortin, P. (2009, 20 octobre). Vaincre le décrochage, c'est possible ! *L'Actualité.* http://www.lactualite.com/economie/pierre-fortin/vaincre-le-decrochage-cest-possible

Graham, S., Liu, X., Aitken, A., Ng, C., Bartlett, B., Harris, K. R. et Holzapfel, J. (2018). Effectiveness of literacy programs balancing reading and writing instruction: A meta-analysis. *Reading Research Quarterly, 53*(3), 279-304.

Guay, F., Gilbert, W., Falardeau, É., Bradet, R. et Boulet, J. (2020). Fostering the use of pedagogical practices among teachers to support elementary students' motivation to write. *Contemporary Educational Psychology, 63,* 101922.

Guthrie, J. T., McRae, A. et Klauda, S. L. (2007). Contributions of concept-oriented reading instruction to knowledge about interventions for motivations in reading. *Educational Psychologist, 42*(4), 237-250.

Howard, J. L., Bureau, J., Guay, F., Chong, J. X. et Ryan, R. M. (2021). Student motivation and associated outcomes: A meta-analysis from self-determination theory. *Perspectives on Psychological Science, 1745691620966789*.

Institut de la statistique du Québec (2015). *Les compétences en littératie, en numératie et en résolution de problèmes dans des environnements technologiques : des clefs pour relever les défis du XXIe siècle Rapport québécois du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA),* Internet Média, https://statistique.quebec.ca/fr/document/competences-litteratie-numeratie-et-resolution-problemes-dans-environnements-technologiques-clefs-pour-relever-defis-21e-siecle

Janosz, M., Pascal, S., Belleau, L., Archambault, I., Parent, S. et Pagani, L. (2013). *Les élèves du primaire à risque de décrocher au secondaire : caractéristiques à 12 ans et prédicteurs à 7 ans.* Québec : Institut de la statistique.

Kim, J.S. et Quinn, D.M. (2013). The effects of summer reading on low-income children's literacy achievement from kindergarten to grade 8: A meta-analysis of classroom and home interventions. *Review of Educational Research, 83* (3), 386-431.

Lacelle, N., Lafontaine, L., Moreau, A.C., et Laroui, R. (2016). *Définition de la littératie.* Réseau québécois de recherche et de transfert en littératie. Consulté le 12 décembre 2021 https://www.ctreq.qc.ca/realisation/reseau-quebecois-sur-la-litteratie/

L'Association des orthopédagogues du Québec (2018). *Le référentiel des compétences professionnelles liées à l'exercice de l'orthopédagogue au Québec.* https://www.ladoq.ca/sites/default/files/ladoq_referentiel-des-competences-orthopedagogues_v2_web_low.pdf

Laurier, M. (2014). La politique québécoise d'évaluation des apprentissages et les pratiques évaluatives. *Éducation et Francophonie, 42*, 31-49.

Maltais, M., Lecavallier, H. et Bertrand, D. (2018). *Promouvoir des savoirs et des pratiques validés par des résultats scientifiques en éducation.* http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/organismes/Rapport_institut_excellence.pdf

Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie - La motivation scolaire : approches récentes et perspectives pratiques, 155*. École normale supérieure de Lyon, 111-142.

McCombs, J.S., Augustine, C.H., Unlu, F., Ziol-Guest, K.M, Naftel, S., Gomez, C.J., Marsh, T., Akinniranye, G. et Todd, I. (2019). *Investing in successfull summer programs. A review of evidence under the every student succeeds act.* Rand Corporation. https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/research_reports/RR2800/RR2836/RAND_RR2836.pdf

ministère de l'Éducation du Québec. (2020). *Programme-cycle de l'éducation préscolaire. Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire.* Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise.* Québec.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2020). *Guide pour la mise en œuvre de la réponse à l'intervention dans le milieu scolaire.* Québec.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017). *Référentiel d'intervention en écriture.* Québec.

Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (2019a). *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP. Un guide fondé sur l'état de la recherche. Pour l'école de la confiance.* Nouvelle édition 2019. République française.

Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (2019b). *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CE1. Un guide fondé sur l'état de la recherche. Pour l'école de la confiance.* République française.

Morgan, P. L., Fuchs, D., Compton, D. L., Cordray, D. S. et Fuchs, L. S. (2008). Does early reading failure decrease children's reading motivation? *Journal of learning disabilities, 41*(5), 387-404.

Organisation de coopération et de développement économiques – OCDE (2013). Compétences au Canada. *Premiers résultats du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA), Annexe D*. Paris : Éditions OCDE.

O'Sullivan, J., Canning, P., Siegel, L. et Olivieri, M. E. (2009). *Key factors to support literacy success in school-aged populations: A literature review.* Rapport préparé pour le Conseil des ministres de l'Éducation. Statistique Canada. http://www.cmec.ca/ Publications/Lists/Publications/Attachments/ 201/key-factors-literacy-school-aged.pdf

Proulx, J.-P., D'Arrisso et Charland, J.-P. (2021). *Le système éducatif du Québec et la profession enseignante.* Québec: Chenelière Éducation, 3e édition.

Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation (2009). Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation (2009). *Foundations for litteracy : An evidence-based toolkit for the effective reading and writing teacher / Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture : une trousse d'intervention appuyée par la recherche.*
https://readingsuccess.ca/wp-content/uploads/2015/09/Hawkin-2008-Foundations-for-literacy-an-eivdence-based-toolkit-for-the-effective-reading-and-writing-teacher.pdf
https://www.taalecole.ca/wp-content/uploads/2018/07/Trousse-dintervention-lecture.pdf

Snow, C. E., Burns, M. S. et Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children.*Washington. DC : National Academy Press.

Statistique Canada (1996). *Lire l'avenir : un portrait de l'alphabétisme au Canada*, produit no 89-551-XPF au catalogue de Statistique Canada, Ottawa, Statistique Canada, Développement des ressources humaines Canada et Secrétariat national à l'alphabétisation.

What Works Clearinghouse - Foorman, B., Beyler, N., Borradaile, K., Coyne, M., Denton, C. A., Dimino, J., Furgeson, J., Hayes, L., Henke, J., Justice, L., Keating, B., Lewis, W., Sattar, S., Streke, A., Wagner, R. et Wissel, S. (2016, revised in 2019). *Foundational skills to support reading for understanding in kindergarten through 3rd grade* (NCEE 2016-4008). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance (NCEE), Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Retrieved from the NCEE website: https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/practiceguide/wwc_found_reading_summary_051517.pdf
https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/PracticeGuide/wwc_foundationalreading_040717.pdf

MEMBRES DU COMITÉ SUR LES RÉSULTATS SCIENTIFIQUES ET LE MILIEU SCOLAIRE (CRSMS)

- Nathalie Beaulac, professeure invitée au Département d'administration et fondements de l'éducation de l'Université de Montréal
- Monique Brodeur, doyenne intérimaire de la Faculté de science politique et de droit et professeure à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal
- Frédéric Guay, professeur titulaire au Département des fondements et pratiques en éducation de l'Université Laval
- Catherine Haeck, professeure au Département des sciences économiques de l'Université du Québec à Montréal
- Hélène Lecavalier, enseignante au primaire au Centre de services scolaire des Laurentides
- Martin Maltais, professeur en financement et politiques d'éducation au campus de Lévis de l'Université du Québec à Rimouski
- Julien Prud'homme, professeur au Département des sciences humaines de l'Université du Québec à Trois-Rivières
- Marie-Dominique Taillon, directrice générale du Centre de services scolaire Marie-Victorin

COMITÉ SUR LES RÉSULTATS SCIENTIFIQUES ET LE MILIEU SCOLAIRE

Avis en faveur de référentiels de compétences pour les personnels de direction, les cadres et les dirigeants des centres de services scolaires et de commissions scolaires

À l'attention du ministère de l'Éducation du Québec

Date : 11 février 2022

Table des matières

Recommandations

Introduction

1. Le contexte québécois et le rôle des directions, cadres et dirigeants dans le déploiement de pratiques éducatives probantes

2. La littérature scientifique sur l'importance du leadership scolaire

3. L'état des lieux au Québec

Annexe 1

Références

Recommandations

Recommandation 1 : Réviser le référentiel de compétences des directions d'établissement, notamment pour refléter les tâches réelles des directions, pour bien intégrer les fonctions rehaussées par la loi 40 et pour favoriser l'implantation de pratiques probantes, afin que les directions puissent poursuivre avec efficience leurs mandats relatifs à la réussite éducative des élèves.

Le nouveau référentiel devra être largement diffusé dans les centres de services scolaires, les commissions scolaires et les établissements d'enseignement privés, afin qu'il serve réellement d'outil de formation, de mise à jour et d'encadrement de ces personnels. L'actualisation du référentiel devrait être réalisée dans partenariat entre le ministère de l'Éducation, des représentants des directions d'établissement, les départements d'éducation des universités, ainsi que des chercheurs en administration scolaire, puis actualisée par une vaste consultation des acteurs, afin de rendre compte du large éventail de compétences que doivent mobiliser les directions d'école.

Recommandation 2 : Rédiger des référentiels de compétences distincts de celui des directions d'établissement pour les cadres et les dirigeants des centres de services scolaires et des commissions scolaires, notamment pour refléter leurs responsabilités pédagogiques accrues, leurs obligations légales de coordination avec les autres acteurs scolaires, et les compétences requises pour exercer un leadership axé sur l'implantation de pratiques probantes.

Les compétences identifiées par le nouveau référentiel devront faire l'objet, sous le leadership du ministère de l'Éducation, d'une offre de formation initiale et de formation continue développée par les universités, en collaboration avec le ministère de l'Enseignement supérieur. La transformation du CAPFE en un comité administratif du ministère de l'Éducation et la révision de son mandat devraient être envisagées.

Recommandation 3 : Mettre en place un cadre d'activités de formation en situation d'emploi pour les directions d'établissement, les cadres et les dirigeants de centres de services scolaires et de commissions scolaires, d'une manière analogue à l'obligation de formation continue des enseignants introduite par la loi 40.

Le ministère de l'Éducation devrait imposer un processus de formation continue à toutes les directions, aux cadres et aux dirigeants scolaires, à raison d'un certain nombre d'heures annuellement, à réaliser sous différents formats (formation universitaire, groupe de codéveloppement, lectures, etc.) en situation d'emploi. Le ministère de l'Enseignement supérieur devrait, à la demande du ministère de l'Éducation, mandater les universités pour concevoir des programmes et des activités de formation en situation d'emploi, dont les visées seraient conformes à l'ensemble des compétences identifiées dans les nouveaux référentiels.

Introduction

Le Comité sur les résultats scientifiques et le milieu scolaire (CRSMS) a été constitué par le ministère de l'Éducation du Québec pour soutenir, à partir de résultats de recherches scientifiques, ce dernier dans sa réflexion sur les enjeux prioritaires de l'éducation et de son ministère, en fonction de quatre axes d'action :

- Le développement en pédagogie et en gestion de l'éducation ;
- Les mécanismes de soutien aux réseaux ;
- La qualité des infrastructures scolaires et des environnements d'apprentissage ;
- Le numérique et la formation à distance.

Le présent avis recommande : 1) d'élaborer un nouveau référentiel de compétences des personnels de direction d'établissement, 2) de développer pour la première fois des référentiels de compétences et des formations pour les cadres et les dirigeants des centres de services scolaires et des commissions scolaires, et, 3) d'établir un cadre d'activités de formation en situation d'emploi pour l'ensemble de ces personnels de direction et de gestion. Pour ce faire, l'avis est structuré en trois sections. La première aborde le contexte québécois et le rôle des directions, cadres et dirigeants scolaires dans le déploiement de pratiques éducatives probantes. La seconde résume l'état de la littérature scientifique sur l'importance du leadership scolaire. La troisième présente l'état des lieux au Québec.

1. Le contexte québécois et le rôle des directions, cadres et dirigeants dans le déploiement de pratiques éducatives probantes

Le Québec souffre d'un manque de balises claires sur les compétences attendues des personnels de la gouvernance scolaire. D'une part, les documents disponibles pour décrire les compétences attendues des personnels de direction sont désuets, découlant du référentiel produit par le ministère en 2008 dans un contexte légal et scientifique très différent d'aujourd'hui. D'autre part, on trouve peu de documents de référence ou de réflexion portant sur les compétences attendues des personnels-cadres et dirigeants des centres de services scolaires et commissions scolaires, notamment en ce qui concerne les directions générales. Sur ce point, un petit nombre de projets sont en cours, mais ils restent peu intégrés à une vision commune promue par le Ministère. À l'heure actuelle, plusieurs facteurs militent pour que le ministère de l'Éducation assume un leadership à ce sujet et oriente activement les travaux sur la question.

Un premier facteur est la transformation déjà en cours de la situation des personnels de direction. En effet, l'adoption du projet de loi 40, en février 2020, a engendré des changements importants dans la gouvernance des écoles et des centres de services scolaires et, donc, dans le rôle des personnels de direction, des cadres et des dirigeants. À ce changement législatif s'ajoutent d'autres défis, relatifs à l'inclusion, à la technologie et à la pénurie d'enseignants légalement qualifiés, qui amplifient le besoin d'actualiser les compétences des dirigeants scolaires.
C'est d'ailleurs pourquoi, du même souffle, il proposait la mise à jour du référentiel des compétences professionnelles des enseignants, le ministère a récemment proposé une démarche similaire afin d'actualiser le *Référentiel des compétences professionnelles requises pour la gestion d'un établissement scolaire*, qui date de 2008. Toutefois, cette démarche se limite aux directions d'école. Elle ne vise pas, du moins pour l'instant, les compétences des cadres et des dirigeants des centres de services scolaires et des commissions scolaires.

Les défis actuels relatifs à l'implantation de pratiques probantes et le changement de gouvernance induit par la **Loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique relativement à l'organisation et à la gouvernance scolaires** commandent des actions à être posées par le Ministère. Celui-ci doit s'assurer que les compétences attendues des personnels de direction, des cadres et des dirigeants évoluent de manière à permettre la réalisation des objectifs visés par la loi, notamment par l'adoption de pratiques de gestion qui soutiennent le déploiement des pratiques éducatives probantes dans le but d'accroitre la réussite des élèves.

Un deuxième facteur qui rend nécessaire l'implication du Ministère est l'effet désormais observable du recours aux pratiques probantes. Ces dernières années, on constate que les centres de services scolaires qui mobilisent leurs milieux de pratique pour implanter, systématiquement et à grande échelle, des pratiques fondées sur des résultats probants réussissent à améliorer le soutien aux élèves et à accroître la réussite et la diplomation, et ce davantage que la moyenne des centres de services scolaires. Les cas les plus avancés dans cette mobilisation sont vraisemblablement les centres de services scolaires Marguerite-Bourgeoys (CSSMB), de la Rivière-du-Nord (CSSRN) et des Laurentides (CSSL).

Comme l'indique le tableau 1, l'évolution des taux de diplomation dans ces trois centres entre 2013 et 2019 est nettement supérieure à la progression dans l'ensemble des centres de services scolaires francophones du Québec. Même si d'autres variables peuvent infléchir la progression des taux de réussite, cela invite à considérer davantage l'importance de la mobilisation des milieux par les personnels de direction, sous l'impulsion des cadres et des dirigeants, et montre bien qu'on ne peut plus penser la réussite scolaire sans tenir compte du leadership attendu des personnels de direction, des cadres et des dirigeants.

Tableau 1 : Progression des taux de diplomation (sur sept ans) dans des centres de services scolaires francophones, 2013-2019[1]

	Taux de diplomation en 2013	Taux de diplomation en 2019	Variation entre 2013 et 2019
CSS Marguerite-Bourgeoys	**Total : 78,1 %** Garçons : 75,2 % Filles : 81,3 %	**Total : 88,8 %** Garçons : 85,6 % Filles : 92,4 %	Variation + **13,7%**
CSS de la Rivière-du-Nord	**Total : 67,7 %** Garçons : 63,6 % Filles : 72,4 %	**Total : 76,9 %** Garçons : 72,7 % Filles : 81,5 %	Variation + **13,6%**
CSS des Laurentides	**Total : 65,0 %** Garçons : 59,8 % Filles : 70,7 %	**Total : 73,7 %** Garçons : 69,3 % Filles : 78,1 %	Variation + **13,4%**
Tous les CSS francophones (incluant les CSS précités)	**Total : 75,0 %** Garçons : 69,6 % Filles : 80,7 %	**Total : 81,6 %** Garçons : 77,0 % Filles : 86,4 %	Variation + **8,8%**

Sources : Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la recherche (2015), *Diplomation et qualification par commission scolaire au secondaire. Édition 2015* ; ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2020), *Diplomation et qualification par commission scolaire au secondaire. Édition 2020.*

[1] L'Annexe 1 présente les taux de diplomation de l'ensemble des centres de services scolaires francophones.

Les directions générales de ces trois CSS partagent un engagement à renforcer : 1) l'importance du leadership scolaire pour mobiliser les personnels; 2) l'importance d'une formation continue axée sur les pratiques probantes pour les personnels de direction, des cadres et de la direction générale; 3) le leadership pédagogique et l'atteinte de cibles explicites.

La comparaison entre ces trois CSS et l'ensemble des CSS francophones, où les développements s'appuient moins systématiquement (ou pas du tout, dans plusieurs cas) sur des pratiques probantes, révèle un écart important dans le progrès de la diplomation : la progression de l'ensemble du réseau francophone équivaut à moins des deux tiers du progrès (+ 8,8% par rapport à + 13,6%) accompli dans les trois CSS cités en exemple. Cette progression est d'autant plus notable que l'Indice de milieu socio-économique des écoles de ces trois CSS ne s'est pas davantage amélioré qu'ailleurs durant la période concernée[2]. Quoique diverses variables puissent être à l'œuvre localement, il reste que l'ampleur de la mobilisation dans ces trois centres et la conviction des acteurs de ces milieux (dirigeants, cadres, directions, enseignants, professionnels), qui associent le chemin parcouru à un leadership centré sur l'implantation de pratiques probantes, sont cohérentes avec la littérature scientifique qui montre les effets significatifs du leadership scolaire sur la réussite scolaire (voir la section suivante). Cela plaide pour que le Ministère ait des attentes plus explicites à l'égard des compétences des personnels de direction, des cadres et des dirigeants. L'enjeu est important, car le manque à gagner entre ces CSS et l'ensemble du réseau a plusieurs conséquences.

L'une de ces conséquences est un manque à gagner sur le plan économique. Par exemple, Fortin (2018) affirme que si le taux de diplomation et de qualification sur cinq ans des jeunes Québécois passait de 69 % à 85 %, ce gain génèrerait plus de 400 milliards de dollars supplémentaires dans l'économie québécoise[3]. Sur cette base, on peut estimer que l'actuel déficit de progression de la diplomation en sept ans, tel que décrit dans le dernier tableau, engendre **un manque à gagner d'au moins 100 milliards de dollars pour l'économie québécoise et pour les jeunes concernés**. Le CSSMB a même atteint un taux de diplomation de 88,8% au cours de cette période, soit le plus élevé de tous les CSS francophones : atteindre cette cible pour l'ensemble des CSS et CS permettrait vraisemblablement de se rapprocher des gains projetés par Fortin[4].

Un autre manque à gagner concerne la résilience des CSS et des écoles, un enjeu mis en lumière par la pandémie.

[2] Le rang décile IMSE moyen des écoles de deux de ces trois CSS s'est même légèrement dégradé durant la période considérée. Sources : ministère de l'Éducation, *Indices de défavorisation des écoles publiques*, éditions 2015-2016 et 2020-2021.

[4] Voir également Ménard (2009) : https://www.reseaureussitemontreal.ca/wp-content/uploads/2015/08/Savoirpourpouvoir.pdf ; Fortin (2016) : https://www.reseaureussitemontreal.ca/wp-content/uploads/2016/04/PFortin_Decrochage_Texte_0316_demimillion.pdf ; Conseil canadien de l'apprentissage (2009) : http://bv.cdeacf.ca/EA_PDF/60303.pdf.

En effet, et même si des analyses restent à compléter, il semble que les CSS engagés dans l'implantation de pratiques probantes développent une **cohésion et une résilience plus fortes** face à des évènements qui fragilisent l'environnement scolaire, comme la pandémie liée à la COVID-19. Ainsi, le directeur général du CSS Marguerite-Bourgeoys relève qu'aucun élève du Centre n'a décroché entre le début du confinement et la fin de l'année scolaire 2019-2020, et que pour l'ensemble de la seconde année scolaire de pandémie (2020-2021), le CSS dénombrait moins de 12 décrocheurs chez les 15 ans et plus.

À la lumière de ces données, il paraît clair que le Ministère doit exercer un leadership fort pour mobiliser le personnel scolaire et étendre de telles pratiques à l'ensemble des centres de services scolaires. L'atteinte de cet objectif passe par des attentes explicites en ce qui concerne les compétences de direction, non seulement chez les directions d'établissements scolaires, mais aussi chez les cadres et les dirigeants des centres de services scolaires.

2. La littérature scientifique sur l'importance du leadership scolaire

Au-delà du contexte québécois, la littérature scientifique confirme l'importance d'un leadership scolaire fort afin de favoriser la mobilisation des personnels de l'éducation, en particulier dans l'implantation de pratiques probantes.

Comme indiqué dans un précédent avis de notre comité (CRSMS, 2021), les recherches sur la réussite scolaire montrent que les principaux facteurs expliquant la réussite sont, en premier lieu, liés à l'élève lui-même et à son environnement (cadre sociofamilial, aptitudes acquises et préacquises, motivation) et, en second lieu, liés à la qualité de l'enseignement offert au sein du réseau scolaire. Quoique des politiques macrosociales puissent influencer les premiers facteurs, il reste que c'est d'abord en améliorant la qualité de l'enseignement que les décideurs de l'éducation peuvent agir le plus directement sur la réussite éducative.

Or, la qualité de l'enseignement ne dépend pas seulement des qualités individuelles des enseignants : à plus grande échelle, **elle découle en grande partie du leadership des personnels de direction**. Une méta-analyse, portant sur trente-cinq années de résultats de recherche, a démontré que le leadership scolaire a un effet significatif sur le rendement des élèves (Marzano, Waters et McNulty, 2016). Depuis, plusieurs recherches et méta-analyses ont confirmé que le leadership scolaire est, après la pratique enseignante, la seconde variable scolaire la plus importante pour la réussite des élèves[5] (Leithwood, Harris et Hopkins, 2020 ; Karadag, 2020 ; Liebowitz et Porter, 2019 ; Uysal et Sarier, 2018). Encore récemment, la nouvelle méta-analyse de Tan, Dimmock et Walker (2021) validait « l'association significative » entre les « pratiques de leadership scolaire » et les succès scolaires des élèves.

[5] « School leadership has a significant effect on features of the school organization which positively influences the quality of teaching and learning. While moderate in size, this leadership effect is vital to the success of most school improvement efforts » (Leithwood, Harris et Hopkins, 2020).

Pour cette raison, les travaux de Fullan et leurs applications pratiques ont été un fondement important des réformes réalisées en Ontario entre 2003 et 2013 et qui font office de modèle aujourd'hui (Fullan, 2014; 2015). Ces travaux insistent sur la nécessité d'identifier des compétences spécifiques pour que les directions assument **un rôle dédié à favoriser la réussite scolaire**. L'implantation de ce rôle demande un certain travail ministériel, car les compétences adaptées aux besoins du réseau scolaire vont au-delà des habiletés habituelles de gestion.

Par exemple, le rôle des personnels de direction est d'implanter dans l'organisation une culture de collaboration axée sur la réussite, et d'intervenir auprès du personnel éducatif en assurant un développement professionnel dynamique et centré sur les besoins des élèves. Fullan propose un mode d'action qui consiste à répondre aux défis auxquels les écoles font face par la création d'équipes de collaboration. Bien que le changement des pratiques ne puisse être imposé, l'équipe de collaboration est un dispositif efficace qui permet aux participants, par un processus rigoureux, d'apprendre de l'action, de la réflexion et des pratiques démontrées efficaces par la recherche. Ce processus d'amélioration continue se définit par un objectif d'amélioration des résultats de l'élève. Un tel objectif peut être atteint si l'accent est mis sur l'apprentissage des élèves et si les équipes collectent des données chez les élèves et les analysent pour mieux intervenir.

Ce sont de telles pratiques qui ont favorisé les progressions observées dans les trois CSS évoqués plus haut. De façon générale, il est établi que l'atteinte d'un plus haut niveau d'apprentissage chez les élèves dépend, en bonne partie, de la compétence des cadres et dirigeants de CSS et de commissions scolaires à initier et à orienter l'implantation de pratiques probantes. Ce développement des apprentissages se fait en mobilisant les directions d'écoles pour multiplier des équipes qui portent ensemble la responsabilité de la réussite des élèves, en ajustant et en s'appropriant des pratiques pédagogiques reconnues et efficaces, en se servant de données pour situer l'évolution des apprentissages (Leclerc, 2012).

3. L'état des lieux au Québec

De tout cela, il ressort que **la qualité de la chaine qui va des directions générales des CSS jusqu'aux cadres et directions d'établissement, puis jusqu'aux enseignants, est essentielle à l'atteinte des cibles de réussite**. Au plus fort de la pandémie, plusieurs observateurs (directions générales, chercheurs) ont indiqué que les faiblesses les plus criantes du réseau étaient justement situées au long de la chaîne reliant les directions générales et les directions d'établissement. Le faible taux de décrochage observé dans les CSS mobilisés par le leadership des directions d'établissement et de la direction générale dans l'implantation des pratiques probantes suggère qu'il y a une sorte d'effet protecteur lié à cette mobilisation en cas de crise. Par exemple, au CSS Marguerite-Bourgeois, on dénombrait aucun décrocheur entre le 12 mars 2020 et le 30 juin 2020 chez les 15 ans et plus. Les communications et la mobilisation interne semblent avoir été largement supérieur à ce que l'on a observé dans des CSS non mobilisés.

Dans plusieurs cas, on relevait une faiblesse ou une absence de communication entre des directions générales et des directions d'établissement, une mauvaise communication des directives ministérielles, de la difficulté à mesurer l'état des personnels dans les milieux de pratique, etc. Ces lacunes ne sont pas nouvelles, mais elles se révèlent davantage en contexte de crise. Ce n'est donc pas un hasard si l'un des objectifs de la loi 40 est de changer la relation entre les directions générales, les directions d'établissement et les enseignants.

Pour cette raison, il vaut la peine de revenir sur les efforts réalisés pour préciser les compétences que l'on doit attendre des personnels de direction, des cadres et des dirigeants (incluant la formation initiale et le maintien des compétences).

Le seul document à cet effet présentement en vigueur est le référentiel produit par le ministère en 2008, intitulé *La formation à la gestion d'un établissement. Les orientations et les compétences professionnelles*, et dont l'objectif était de guider la formation, le soutien et l'accompagnement des directions d'établissements scolaires. On y présente les compétences à développer chez les directions et à déployer dans leur école. Ce document comporte certaines limites. Premièrement, il se limite aux compétences attendues des directions d'établissement. Deuxièmement, comme il n'est pas prescriptif pour l'embauche et ne s'appuie pas sur les compétences réellement recherchées par plusieurs acteurs scolaires, des commissions scolaires et d'autres organismes ont produit leurs propres référentiels, souvent en s'inspirant librement de certains passages du référentiel du Ministère. Troisièmement, il tend à réduire les compétences attendues aux seules pratiques de gestion administrative. En effet, le document ministériel et ses dérivés minimisent, voire ignorent, le rôle que doivent jouer les directions sur le plan pédagogique et dans l'implantation d'équipes vouées à l'application de pratiques probantes, moins bien connues au moment de leur rédaction.

Ce désintérêt pour la responsabilité pédagogique des directions a des effets concrets. Un bilan du projet CAR[6], réalisé au printemps 2021, indique que dans les communautés de pratique des directions générales de CSS, « les thèmes les moins abordés sont la littératie et/ou la numératie, l'intégration de la techno-pédagogie, la prise de décision basée sur les données, et les apprentissages essentiels »[7]. Ce désintérêt va en sens inverse de ce qu'indique la littérature scientifique et l'expérience des dernières années. Cette situation est également **en porte-à-faux avec la *Loi*** ***modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique relativement à l'organisation et à la gouvernance scolaires***. En effet, la Loi a modifié en profondeur la structure de gouvernance du réseau. Parmi ces changements, notons l'obligation des CSS d'instituer un comité d'engagement pour la réussite des élèves (RLRQ., c. 1-13.3; articles 193.6 et suivants) composé de membres du personnel enseignant, de directions, de professionnels de tous les ordres d'enseignement.

[6] Le projet « CAR : collaborer, apprendre, réussir » vise le renforcement des expertises professionnelles des gestionnaires et des enseignants et la mise en place de cultures collaboratives au sein des équipes-écoles. Le développement de ce leadership pédagogique poursuit un objectif principal : améliorer la réussite des élèves et le taux de diplomation.

[7] Projet C.A.R., *Bilan des données recueillies auprès des DG/DGA et des DÉ/DÉA au printemps 2021*, p.2.

Il a pour fonction notamment de promouvoir, auprès des établissements, les pratiques éducatives, incluant celles en évaluation, issues de la recherche et liées aux orientations du plan d'engagement vers la réussite. La direction de ce comité est confiée au directeur général du centre de services scolaires. Bref, les directions générales des CSS ne peuvent plus travailler seules et la loi impose des approches qui misent davantage sur la collaboration, notamment entre les directions générales, les directions d'établissement, les enseignants et les représentants des parents. D'autres volets de la loi affectent aussi la fonction des directions : par exemple, l'obligation de formation continue pour les enseignants incitera la création de communautés de pratique, ce qui accroît *de facto* l'importance d'engager les directions des établissements et les directions générales dans des rôles d'implantation de pratiques pédagogiques.

Pour toutes ces raisons, il nous semble que **l'intention ciblée en 2008 d'élaborer un référentiel de compétence des directions doit maintenant être, à la fois, rehaussée et élargie aux cadres et aux dirigeants.**

D'une part, la définition des attentes de compétence doit être mise à jour pour prendre acte des fonctions accrues des divers personnels de direction. Tout comme la Loi reconnaît la complexité du travail enseignant en introduisant une obligation de formation continue, elle devrait faire de même pour soutenir et valoriser le travail de direction. Il est démontré que la formation continue diminue les risques d'épuisement, qu'elle peut constituer un levier d'attraction et de rétention efficace, et qu'elle favorise la mobilisation des équipes et le sentiment d'appartenance (Fujiwara 2012 ; OIIQ 2011).

Un référentiel de compétences adéquat valoriserait la responsabilité pédagogique des personnels de direction. Des précisions explicites et des formations spécifiques seront requises pour éviter le repli actuellement répandu sur la seule gestion administrative au détriment des responsabilités pédagogiques.
À défaut de telles précisions et formations, il sera difficile pour les personnels de direction de contribuer à l'atteinte des objectifs de la loi, et on continuera d'observer d'importantes incohérences comme celles relevées au début de cette section, entre les différents paliers de direction, notamment entre les CSS et les établissements.

D'autre part, il faut également élaborer des référentiels de compétences à l'attention des cadres et des dirigeants de CSS et CS. De la même façon que le rôle des enseignants et des directions d'établissement est précisé par les compétences professionnelles identifiées, les cadres et dirigeants devraient aussi bénéficier d'attentes de compétences claires, à acquérir, mais aussi à développer à travers des mécanismes de formation continue.

Les mécanismes pour étendre des exigences de compétences et de formation à l'ensemble des personnels de direction existent déjà. Par exemple, le règlement régissant la formation continue des cadres a déjà une portée nationale. Le ministère pourrait donc formuler à leur attention un plan provincial de perfectionnement plus affirmé. Il devrait aussi inciter les universités à réorienter leur offre de formation continue à l'aune des fonctions désormais dévolues aux directions.

Ces considérations montrent bien l'importance du leadership que doit jouer le ministère de l'Éducation dans la précision des compétences attendues des différents personnels de direction. En ce moment, des acteurs variés se penchent sur le dossier : l'Association des doyens, doyennes, directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation (ADEREQ) a été récemment saisie de la révision du référentiel de compétences des personnels de direction, tandis que des directions générales de centres de services scolaires travaillent sur un projet de référentiel des compétences professionnelles à l'aide d'une équipe de chercheurs. Nous sommes d'avis qu'il est essentiel que les compétences professionnelles des directions de tous les niveaux soient élaborées en partenariat avec divers acteurs, certes, **mais particulièrement sous le leadership du Ministère**.

Ce dernier doit établir des attentes claires de compétences pour tous les dirigeants du système éducatif dont il a la responsabilité, voire même en assurer la sélection et l'embauche. Il doit favoriser le maintien et le développement de ces compétences par le biais de formations continues obligatoires, comme pour les enseignants. Il doit établir et exiger des activités de formation conformes à ses besoins comme ministère, et interpeller le ministère de l'Enseignement supérieur (MES) et toutes les universités offrant des programmes de formation à la gestion scolaire pour qu'elles produisent et offrent de telles activités. Les constituantes et l'université associée au réseau de l'Université du Québec doivent être particulièrement visées parce que leur Loi constitutive inclut explicitement la mission de l'éducation et, trop souvent, ces universités n'y consacrent pas toute l'attention qu'elles devraient : en témoignent la faiblesse des taux de diplomation de certaines régions. Ces formations devraient, en partie ou en totalité, être réfléchies et proposées en se basant sur le développement de pratiques de gestion les plus probantes possibles et offertes nationalement, en situation d'emploi et approuvées par le Ministre.

Annexe 1

Taux de diplomation 7 ans en 2013 et en 2019 pour les CSS francophones et les 3 CS à statut particulier

		Diplomation 7 ans en 2013			*Diplomation 7 ans en 2019*			*Taux de variation*		
		Tous	*Masculin*	*Féminin*	*Tous*	*Masculin*	*Féminin*	*Tous*	*Masculin*	*Féminin*
761	Pointe-de-l'Île, CS de la	63,3	60,0	67,1	76,7	71,5	82,1	21,2%	19,2%	22,4%
831	Laval, CS de	66,6	62,2	71,4	80,0	73,6	87,0	20,1%	18,3%	21,8%
689	Littoral, CS du	66,7	65,5	68,8	80,0	69,6	90,9	19,9%	6,3%	32,1%
762	Montréal, CS de	64,3	59,5	69,7	76,6	70,9	82,4	19,1%	19,2%	18,2%
742	Énergie, CS de l'	65,7	58,4	73,7	76,8	72,9	80,8	16,9%	24,8%	9,6%
812	Chic-Chocs, CS des	65,6	60,0	72,4	76,4	72,3	80,3	16,5%	20,5%	10,9%
723	Rives-du-Saguenay, CS des	72,7	67,9	77,9	84,2	80,0	89,3	15,8%	17,8%	14,6%
772	Portages-de-l'Outaouais, CS des	65,9	62,3	70,2	75,6	69,6	82,6	14,7%	11,7%	17,7%
867	Grandes-Seigneuries, CS des	69,9	61,6	78,4	80,0	72,0	87,9	14,4%	16,9%	12,1%
811	Îles, CS des	71,3	58,2	84,6	81,4	77,8	84,6	14,2%	33,7%	0,0%
763	Marguerite-Bourgeoys, CS	78,1	75,2	81,3	88,8	85,6	92,4	13,7%	13,8%	13,7%
759	Crie, CS	30,1	28,0	32,4	34,2	34,5	33,8	13,6%	23,2%	4,3%
852	Rivière-du-Nord, CS de la	67,7	63,6	72,4	76,9	72,7	81,5	13,6%	14,3%	12,6%
853	Laurentides, CS des	65,0	59,8	70,7	73,7	69,3	78,1	13,4%	15,9%	10,5%
854	Pierre-Neveu, CS	69,5	66,5	72,9	78,8	75,4	82,7	13,4%	13,4%	13,4%
842	Samares, CS des	57,0	48,7	66,6	64,6	55,7	73,7	13,3%	14,4%	10,7%
753	Sommets, CS des	66,4	55,7	75,8	75,2	68,9	81,3	13,3%	23,7%	7,3%
792	Fer, CS du	66,3	62,6	69,9	74,4	71,8	77,3	12,2%	14,7%	10,6%
771	Draveurs, CS des	64,9	61,1	69,2	72,7	66,0	79,9	12,0%	8,0%	15,5%
774	Hauts-Bois-de-l'Outaouais, CS des	56,0	52,1	60,2	62,3	53,3	71,6	11,3%	2,3%	18,9%
872	Bois-Francs, CS des	76,8	69,9	84,8	85,3	80,6	90,5	11,1%	15,3%	6,7%
785	Lac-Abitibi, CS du	68,1	60,4	75,9	75,6	66,7	85,1	11,0%	10,4%	12,1%
841	Affluents, CS des	73,1	66,1	80,2	81,1	75,6	87,4	10,9%	14,4%	9,0%
864	Marie-Victorin, CS	66,7	61,2	72,5	73,9	69,6	78,1	10,8%	13,7%	7,7%
851	Seigneurie-des-Mille-Îles, CS de la	75,0	67,6	82,1	82,5	77,4	87,6	10,0%	14,5%	6,7%
869	Trois-Lacs, CS des	74,5	63,8	86,1	81,8	76,1	87,0	9,8%	19,3%	1,0%
731	Charlevoix, CS de	76,0	69,5	82,8	83,0	77,9	87,7	9,2%	12,1%	5,9%
724	De La Jonquière, CS	75,3	68,9	82,4	82,1	77,4	87,4	9,0%	12,3%	6,1%
732	Capitale, CS de la	67,5	61,8	74,0	73,5	70,4	76,6	8,9%	13,9%	3,5%
782	Rouyn-Noranda, CS de	70,1	63,0	77,0	76,2	73,0	79,7	8,7%	15,9%	3,5%
868	Vallée-des-Tisserands, CS de la	64,7	59,3	70,2	70,2	61,3	79,0	8,5%	3,4%	12,5%
781	Lac-Témiscamingue, CS du	72,1	66,4	78,9	78,1	69,3	88,7	8,3%	4,4%	12,4%
824	Navigateurs, CS des	75,4	68,8	83,0	81,6	74,5	89,1	8,2%	8,3%	7,3%
873	Chênes, CS des	71,6	66,1	76,9	77,0	74,4	79,4	7,5%	12,6%	3,3%
793	Moyenne-Côte-Nord, CS de la	65,0	64,0	65,7	69,6	52,2	81,8	7,1%	-18,4%	24,5%
711	Monts-et-Marées, CS des	69,7	63,1	76,5	74,6	67,0	82,6	7,0%	6,2%	8,0%
861	Sorel-Tracy, CS de	62,9	57,5	68,8	67,3	61,2	73,4	7,0%	6,4%	6,7%
865	Patriotes, CS des	78,4	72,4	84,6	83,7	79,5	87,9	6,8%	9,8%	3,9%
862	Saint-Hyacinthe, CS de	69,1	61,8	76,9	73,4	68,2	79,5	6,2%	10,4%	3,4%
863	Hautes-Rivières, CS des	67,8	59,3	76,8	71,3	63,8	78,6	5,2%	7,6%	2,3%
773	Cœur-des-Vallées, CS au	68,8	63,2	74,5	72,1	68,4	76,1	4,8%	8,2%	2,1%

		Diplomation 7 ans en 2013			Diplomation 7 ans en 2019			Taux de variation		
751	Hauts-Cantons, CS des	75,4	70,2	81,5	78,9	72,2	86,7	4,6%	2,8%	6,4%
714	Kamouraska – Rivière-du-Loup, CS de	76,0	72,9	80,0	79,3	78,7	80,0	4,3%	8,0%	0,0%
734	Premières-Seigneuries, CS des	72,3	66,1	78,9	75,3	71,6	79,4	4,1%	8,3%	0,6%
721	Pays-des-Bleuets, CS du	76,6	70,9	83,1	79,6	73,3	84,9	3,9%	3,4%	2,2%
783	Harricana, CS	69,6	68,4	71,1	72,1	74,8	69,2	3,6%	9,4%	-2,7%
823	Beauce-Etchemin, CS de la	78,7	71,5	86,2	81,4	75,6	87,6	3,4%	5,7%	1,6%
741	Chemin-du-Roy, CS du	75,8	70,9	81,4	78,3	75,1	82,2	3,3%	5,9%	1,0%
713	Fleuve-et-des-Lacs, CS du	83,2	77,5	88,6	85,8	84,2	87,8	3,1%	8,6%	-0,9%
866	Val-des-Cerfs, CS du	72,5	67,2	77,8	73,9	69,4	78,8	1,9%	3,3%	1,3%
752	Région-de-Sherbrooke, CS de la	77,5	70,4	85,1	78,7	74,7	83,8	1,5%	6,1%	-1,5%
735	Portneuf, CS de	77,8	72,6	83,0	78,9	72,8	85,1	1,4%	0,3%	2,5%
712	Phares, CS des	75,1	69,4	80,8	76,1	66,1	87,7	1,3%	-4,8%	8,5%
813	René-Lévesque, CS	76,1	65,7	86,1	77,1	71,1	83,7	1,3%	8,2%	-2,8%
871	Riveraine, CS de la	70,8	66,1	76,1	71,7	67,9	77,5	1,3%	2,7%	1,8%
733	Découvreurs, CS des	87,2	83,8	90,6	87,3	84,5	90,4	0,1%	0,8%	-0,2%
822	Appalaches, CS des	74,8	69,9	80,0	74,4	68,5	80,6	-0,5%	-2,0%	0,7%
791	Estuaire, CS de l'	71,4	67,5	75,2	70,5	63,8	77,4	-1,3%	-5,5%	2,9%
821	Côte-du-Sud, CS de la	77,4	71,2	83,8	76,4	70,0	83,3	-1,3%	-1,7%	-0,6%
784	Or-et-des-Bois, CS de l'	70,0	62,0	77,9	68,8	64,3	73,4	-1,7%	3,7%	-5,8%
722	Lac-Saint-Jean, CS du	76,9	70,1	83,9	74,6	67,6	82,5	-3,0%	-3,6%	-1,7%
801	Baie-James, CS de la	76,3	78,4	74,2	72,0	64,2	78,5	-5,6%	-18,1%	5,8%
769	Kativik, CS	21,0	20,8	21,2	..	..	..			

Références

Bissonnette, S., Gauthier, C. et Richard, M. (2013). *Enseignement explicite. La gestion des apprentissages*, Montréal : Éditions du renouveau pédagogique.

Comité sur les résultats scientifiques et les milieux scolaires (2021), *Avis sur les pratiques et les résultats probants en éducation*, Québec, ministère de l'Éducation du Québec.

Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (2017), *Référentiel pour la gestion efficace d'un établissement*, Saint-Laurent : CSMB.

Fortin, P. (2018). « Un taux de diplomation de 85% au secondaire, quossa donnerait ? », *L'Actualité*, https://lactualite.com/societe/un-taux-de-diplomation-de-85-au-secondaire-quossa-donnerait/. [Dernière visite le 2021-12-23]

Fujiwara, D. (2012). *Valuing the Impact of Adult Learning An analysis of the effect of adult learning on different domains in life*, Leicester : National Institute of Adult Continuing Education.

Fullan, M. (2014). *The principal… Three keys to maximize impact*, San Francisco : Jossey-Bass.

Fullan, M. (2015. *Le leadership moteur, comprendre les rouages du changement en éducation*, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Guskey, T.R. (2016). « Gauge Impact with 5 Levels of Data », *Data*, 37 (1) 32-37.

Hattie, J. (2008). *Visible Learning. A synthesis of Over 800 Meta-Analysis Relating to Achievement*, London : , Routledge.

Hulley, W., L. Lezotte, L. et L. Dier, L.. (2005). *Harbors of Hope. The Planning for School and Student Success Process*, Bloomington : Solution Tree.

Karadag E (2020) The effect of educational leadership on students' achievement: A cross- cultural meta-analysis research on studies between 2008 and 2018. *Asia Pacific Education Review*, 21: 49-64.

Leclerc, M. (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle. Guide à l'intention des leaders scolaires*, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Leithwood K, Harris A, and Hopkins D (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership and Management* 40(1): 5-22.

Leithwood K and Sun J (2012) The nature and effects of transformational school leadership: A meta-analytic review of unpublished research. *Educational Administration Quarterly* 48(3): 387-423.

Liebowitz DD and Porter L (2019) The effect of principal behaviors on student teacher and school outcomes: A systematic review and meta-analysis of the empirical literature. *Review of Educational Research* 89(5): 785–827.

Marzano, R. J. (2003). *What works in Schools. Translating Research into Actions*, Alexandria : Association for Supervision and Curriculum Development.

Marzano, R. J., Waters, T. et B. McNulty, B. (2016), *Leadership scolaire, de la recherche aux résultats*, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Ordre des infirmières et des infirmiers du Québec (2011). *Vers une culture de formation continue*, Montréal : OIIQ.

Richard, M. (2020). « Le rôle du développement professionnel dans la mise en œuvre du modèle de la réponse à l'intervention », *Enfance en difficulté*, 7, 51-78.

Tan, C. Y., Dimmock, C., & Walker, A. (2021). How school leadership practices relate to student outcomes: Insights from a three-level meta-analysis. *Educational Management Administration Leadership.* doi: 10.1177/17411432211061445

Université TÉLUQ (2021). *Le développement professionnel efficace*, Montréal : TÉLUQ.

Uysal S and Sarıer Y (2018) Meta-analysis of school leadership effects on student achievement in USA and Turkey. *Journal of Educational Sciences* 13(4): 590-603.

Membres du Comité sur les résultats scientifiques et le milieu scolaire (CRSMS)

- Nathalie Beaulac, professeure invitée au Département d'administration et fondements de l'éducation de l'Université de Montréal
- Monique Brodeur, doyenne intérimaire de la Faculté de science politique et de droit et professeure à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal
- Frédéric Guay, professeur titulaire au Département des fondements et pratiques en éducation de l'Université Laval
- Catherine Haeck, professeure au Département des sciences économiques de l'Université du Québec à Montréal
- Hélène Lecavalier, enseignante au primaire au Centre de services scolaire des Laurentides
- Martin Maltais, professeur en financement et politiques d'éducation au campus de Lévis de l'Université du Québec à Rimouski
- Julien Prud'homme, professeur au Département des sciences humaines de l'Université du Québec à Trois-Rivières
- Marie-Dominique Taillon, directrice générale du Centre de services scolaire Marie-Victorin

Auteurs de correspondance du présent avis :

N. Beaulac, M. Maltais, J. Prud'homme et M.-D. Taillon

***

Comité sur les résultats scientifiques et le milieu scolaire

Avis sur la réussite et la persévérance scolaires des élèves issus de l'immigration

À l'intention du ministère de l'Éducation du Québec

Mars 2022

Préambule

Cet avis fait suite à une demande formulée par le ministère de l'Éducation au sujet du niveau de réussite et de persévérance scolaires des élèves immigrants de 1re génération. Nous avons fait le choix de traiter cet enjeu en abordant d'abord les élèves immigrants de 1re génération comme une seule et même catégorie, même si nous savons qu'il existe, d'un groupe culturel à un autre, des différences parfois importantes sur le plan de la persévérance et de la réussite scolaires.

Le constat de notre recension des écrits est le suivant : les immigrants de 1re génération ont un taux de diplomation au secondaire équivalent à ceux des élèves francophones du Québec, mais ils présentent un rendement moindre en lecture à l'âge de 15 ans. On observe également des écarts de réussite à l'âge de 15 ans en mathématiques et en sciences, mais ces écarts sont moins importants qu'en lecture. Enfin, les taux de diplomation aux études universitaires sont supérieurs pour les élèves immigrants. De ces données, on peut conclure que les difficultés observables à 15 ans semblent transitoires, n'ayant pas ou peu de conséquences sur les taux de diplomation à différentes étapes de la scolarisation.

Bref, conclure, comme certains le font, que les immigrants de 1re génération seraient hautement à risque d'éprouver des difficultés scolaires est peu fondé sur la base des données que nous avons recensées. Cela n'empêche pas que certains groupes culturels particuliers puissent être plus à risque que d'autres. Il s'agit là d'une limite inhérente au présent avis, qui repose sur l'analyse d'une catégorie sociale largement définie qui peut masquer des différences intergroupes importantes. Ce choix peut aussi minimiser d'autres différences pour les élèves immigrants liées au fait d'appartenir à d'autres sous-groupes d'élèves (p. ex., EHDAA, garçon, défavorisation économique). Bref, un découpage plus fin mènerait très certainement à une conclusion plus nuancée.

Ceci étant dit, la maîtrise de la lecture étant l'élément le plus problématique chez les élèves immigrants de 1re génération, il nous apparait important d'identifier les actions les plus prometteuses à mettre en place pour favoriser l'apprentissage de la littératie en français. Les recommandations qui suivent s'inscrivent dans cette perspective.

Recommandations

1) **Création d'un groupe de réflexion sur les moyens à déployer**
   Les membres de notre comité recommandent la création d'un groupe qui aurait pour mandat de réfléchir sur les meilleurs pratiques et services à déployer pour favoriser l'apprentissage de la littératie en français chez les élèves immigrants, en se basant sur la littérature et les expériences disponibles. Ce groupe serait constitué de membres du personnel scolaire qui œuvrent auprès d'élèves immigrants, de parents d'élèves immigrants, de chercheurs, ou encore d'élèves immigrants ayant récemment achevé leurs études secondaires.

Ce groupe pourrait répondre, par exemple, aux questions suivantes : comment peut-on organiser les services scolaires et communautaires pour des élèves immigrants qui arrivent en situation de grand retard scolaire, qui maitrisent peu la langue française ou, encore, dont le programme de formation scolaire dans leur pays d'origine n'est pas en phase avec celui du Québec? Est-ce que notre système scolaire est suffisamment agile ou flexible pour scolariser adéquatement les élèves immigrants de 1re génération qui arrivent après l'âge de 12 ans? Serait-il opportun de permettre aux écoles secondaires de scolariser ces élèves jusqu'à l'âge de 21 ans, comme cela est le cas pour les élèves handicapés ou ayant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)? Comment peut-on favoriser la communication entre l'école et les parents des élèves immigrants, afin de leur offrir les meilleurs services éducatifs possible?

2) **Évaluation fine de la réussite éducative des différents groupes d'élèves immigrants**

Dans son plan stratégique 2019-2023, le Ministère s'est donné pour objectif de relever le taux de diplomation au secondaire pour plusieurs sous-groupes d'élèves jugés plus vulnérables. Afin d'atteindre cet objectif, mais aussi ceux à venir, le ministère de l'Éducation devrait mettre en place des dispositifs d'évaluation longitudinaux pour évaluer la réussite éducative de tous ses élèves à partir de la 1re année du primaire jusqu'à la fin du secondaire. Dans cette voie, il serait important de recueillir des informations plus précises sur les élèves issus de l'immigration (pays de provenance, statut de réfugié, langue parlée à la maison, niveau de scolarité et revenus des parents, etc.) afin que le ministère puisse mettre sur pied des politiques éducatives ciblées qui favorisent leur réussite, surtout en français. Par exemple, à partir de telles données, il deviendrait possible de mieux comparer certaines stratégies d'intégration linguistique afin de déterminer celles qui sont les plus efficaces (classe d'accueil, immersion en classe ordinaire).

Introduction

Le présent avis porte sur la réussite et la persévérance scolaires des élèves issus de l'immigration. Plus précisément, nous cherchons à cerner les écarts de réussite entre ces élèves et les élèves non-immigrants[1], dans différentes matières scolaires, de même qu'à analyser si des différences existent sur le plan du taux de diplomation au secondaire, mais aussi à d'autres niveaux notamment celui universitaire. De plus, nous analysons certains facteurs de risque ou de protection qui pourraient augmenter ou diminuer les écarts de réussite ou de diplomation entre les élèves immigrants et les élèves non-immigrants. Pour produire cet avis, nous utilisons les données des enquêtes PISA, certaines données canadiennes, mais aussi des données fournies par le MEQ. Notre analyse repose surtout sur les élèves immigrants de 1re génération, c'est-à-dire ceux qui sont nés à l'extérieur du Canada. Les élèves immigrants de 2e génération, qui sont nés au Canada, mais dont au moins l'un des deux parents est né dans un autre pays, sont parfois intégrés à notre analyse.

L'avis brosse tout d'abord un portrait du contexte. Puis il présente une série de questions et de réponses.

1. Contexte

Lors des dernières années, le Québec a vu son flux d'immigration augmenter (Bakhshaei, 2015) ce qui a contribué considérablement à la croissance de la population du Québec. Avant la pandémie, la croissance démographique du Québec atteignait près de 100 000 habitants par année[2]. Par exemple, la part de la population immigrante dans la population du Québec est passée de 9 % en 1991 à près de 14 % en 2016 (Recueil de statistiques sur l'immigration au Québec, 2019). Ce flux s'est également diversifié, ce qui se reflète dans la composition des classes des cycles primaires et secondaires : en 2011-2012, 24 % des élèves issus de l'immigration provenaient d'Afrique, 30 % d'Amérique, 25 % d'Asie et 20% d'Europe (MELS, 2014). Sur le plan de l'enseignement, cette pluralité culturelle est certes une richesse, mais elle peut parfois poser des défis pour l'organisation de la classe, car bon nombre d'élèves immigrants de 1re génération ont des référents culturels distincts. De plus, ils peuvent faire face à des barrières sur les plans linguistique et culturel qui rendent plus difficile le développement de leurs compétences scolaires. De plus, certains élèves arrivent dans le système scolaire en situation de grand retard pour de multiples raisons, comme les conflits dans leur pays d'origine, la faible valorisation de l'éducation par leurs parents ou encore parce que l'école dans leurs pays d'origine était difficile d'accès.

[1] Afin d'alléger le texte, nous avons choisi d'utiliser « non-immigrant ». Le terme « non-immigrant » renvoie dans cet avis à des élèves qui sont nés au Canada et dont les parents sont aussi nés au Canada. Toutefois, puisque la population du Québec est issue principalement de l'immigration, européenne ou non-européenne, il serait plus juste d'utiliser le terme « immigrant d'implantation ancienne ».

[2] Source : Statistique Canada, Estimations démographiques (septembre 2021).

Aussi, le déménagement vers un autre pays peut occasionner des dépenses importantes, des périodes sans travail pour les parents ou encore une redéfinition de l'identité.

De plus, certains élèves immigrants ont peu ou pas développé de compétences en littératie dans leur langue maternelle. Ils se retrouvent donc confrontés au défi de développer ces compétences à l'écrit dans une autre langue. D'ailleurs, le rapport du programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA, 2017) montre que les immigrants récents (moins de 10 ans au Canada) âgés de 16 à 24 ont des résultats de littératie plus faibles que les jeunes non-immigrants ou que les immigrants établis. Des résultats qui font écho à ceux des études PISA de 2015 et de 2018 réalisées auprès de jeunes de 15 ans.

2. Questions qui guident cet avis

Dans cet avis, nous souhaitons analyser la réussite et la persévérance des élèves immigrants de 1re génération. En effet, comme mentionné, les élèves immigrants ont pu vivre des situations difficiles qui sont moins propices à l'acquisition de savoirs et de compétences, mais aussi qui peuvent affecter leur motivation scolaire et leur adaptation sociale. Il est donc important d'identifier des facteurs de risque ou de protection qui exacerbent ou non ces difficultés sur leur adaptation. Les questions qui guident cet avis sont donc les suivantes :

1. Quel est le degré de réussite scolaire des élèves immigrants de 1re génération?
2. Quel est le taux de diplomation des immigrants de 1re génération au secondaire et à l'université? Est-il différent de celui des autres élèves, notamment les élèves francophones et anglophones?
3. Est-ce que les caractéristiques de la famille ou de l'école peuvent atténuer ou exacerber certaines différences entre les élèves immigrants de 1re génération et les élèves non-immigrants?
4. La langue parlée à la maison, différente de celle parlée à l'école, constitue-t-elle un facteur de risque pour la réussite et la persévérance scolaires des élèves immigrants?

2.1 Quel est le degré de réussite scolaire des élèves immigrants de 1re génération?

Pour répondre à cette question, nous analysons les données des enquêtes PISA de 2015 et de 2018 qui sont rapportées dans un rapport de l'OCDE intitulé : *The resilience of students with an immigrant background* publié en 2018. Dans l'ensemble des pays de l'OCDE, les élèves immigrants de 1re génération, âgés de 15 ans, sont plus susceptibles de moins bien réussir que les autres élèves en sciences, en lecture et en mathématiques. Plus précisément, ils auraient plus de difficultés à atteindre le niveau 2 de compétence qui est considéré comme le niveau minimal à atteindre dans ces trois disciplines.

Toutefois, lorsqu'on regarde de plus près les données pour le Canada, de telles différences sont minimes[3]. Il n'existerait pas de différence non plus entre les élèves du Canada (héritage mixte), les immigrants de 2e génération et ceux de 1re génération.

Néanmoins, certaines différences sont observées entre les immigrants qui sont arrivés au Canada avant l'âge de 12 ans et ceux qui sont arrivés après cet âge. Il y aurait 11 points de pourcentage d'écart en faveur de ceux qui sont arrivés avant l'âge de 12 ans alors que dans les pays de l'OCDE cette différence est de 15 points[4]. Donc, l'âge d'entrée au Canada semble un facteur de risque dont il faut tenir compte.

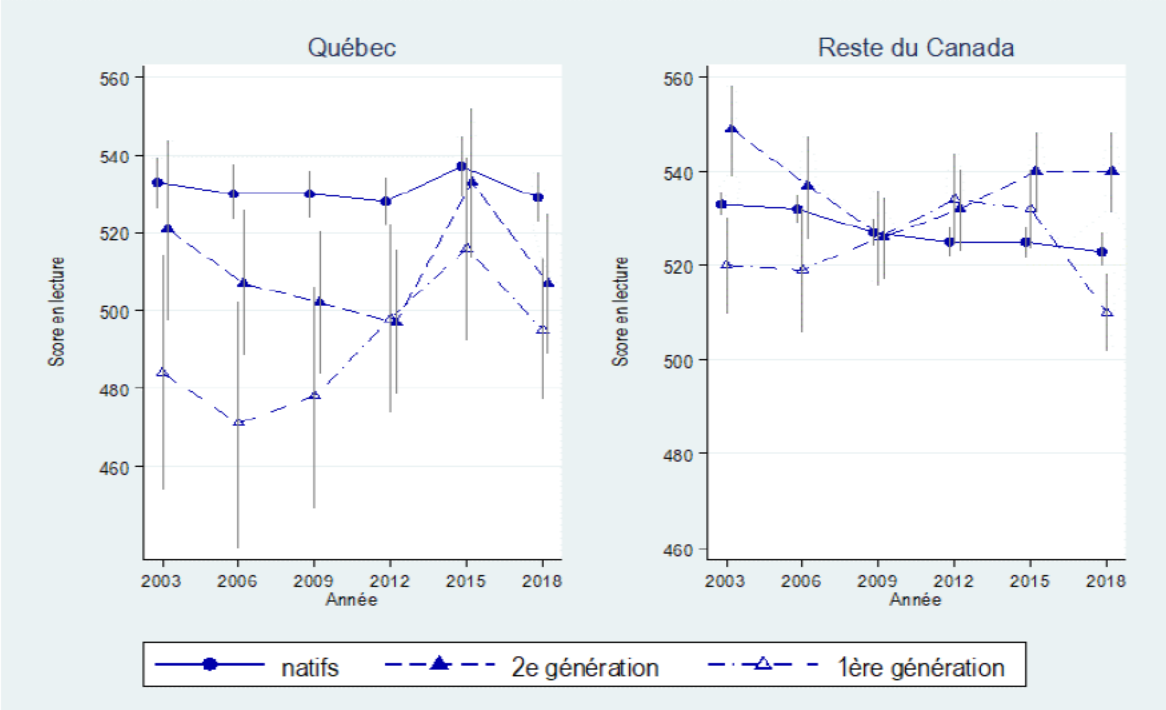
De plus, selon les résultats canadiens de l'étude PISA 2018, les élèves immigrants de 1re génération performeraient moins bien en lecture que les immigrants de 2e génération ou des non-immigrants. Selon les données du recensement de 2016, de tels écarts au sujet de la lecture peuvent s'expliquer par le fait que 72,5 % des élèves immigrants ont pour langue première une autre langue que le français ou l'anglais (Statistique Canada, 2017). Un portrait similaire est observé au Québec en ce qui a trait à la lecture, mais les différences dans notre province semblent plus marquées que dans les autres. Par exemple, la différence au Canada est d'environ 17 points sur le test PISA en lecture entre les élèves immigrants de 1re génération et ceux non-immigrants, alors qu'au Québec cette différence est de 34 points (voir Figure 1). Pour les pays de l'OCDE, cette différence est de 54 points (O'Grady *et al.,* 2019). Le Québec ne fait donc pas mauvaise figure comparativement à d'autres pays de l'OCDE, bien que des améliorations doivent être apportées pour favoriser une meilleure réussite en lecture, surtout si l'on considère qu'un écart de 34 points correspond à presque une année scolaire de retard. Pour ce qui est des mathématiques et des sciences en 2015 et 2018 au Canada[5] (voir Figures 2 et 3), de telles différences entre les immigrants de 1re génération, ceux de 2e génération ou les non-immigrants sont relativement faibles quand on tient compte de l'erreur de mesure. En 2015, on note de faibles inégalités de réussite au Québec dans ces deux matières, mais en 2018, l'écart observé depuis 2003 en sciences et en mathématiques réapparait, principalement pour les jeunes de 1re génération.

[3] Voir page 61, figure 3.7 The resilience of students with an immigrant background: Factors that shape well-being (2018), OECD Publishing, Paris. http://dx.doi.org/10.1787/9789264292093-en

[4] Voir page 63 du rapport Figure 3.9 The resilience of students with an immigrant background: Factors that shape well-being (2018), OECD Publishing, Paris. http://dx.doi.org/10.1787/9789264292093-en

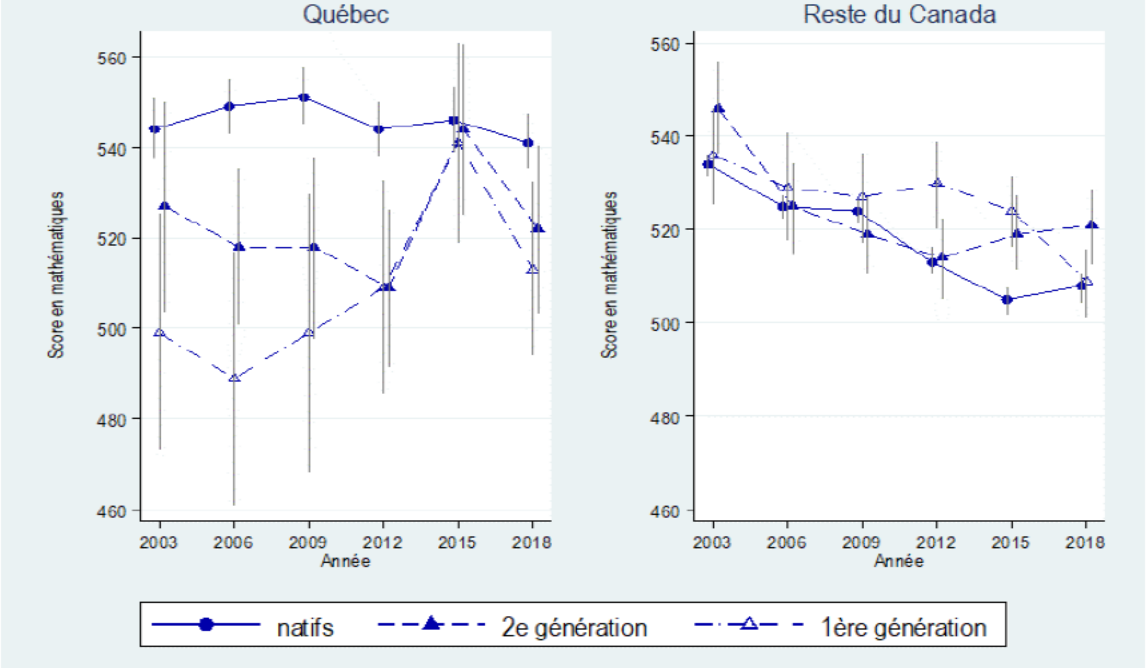
[5] PISA 2015 RESULTS (VOLUME I): EXCELLENCE AND EQUITY IN EDUCATION. Immigrant background, student performance and students'attitudes towards science

Figure 1 : Score moyen en lecture selon le statut d'immigration et le lieu de résidence



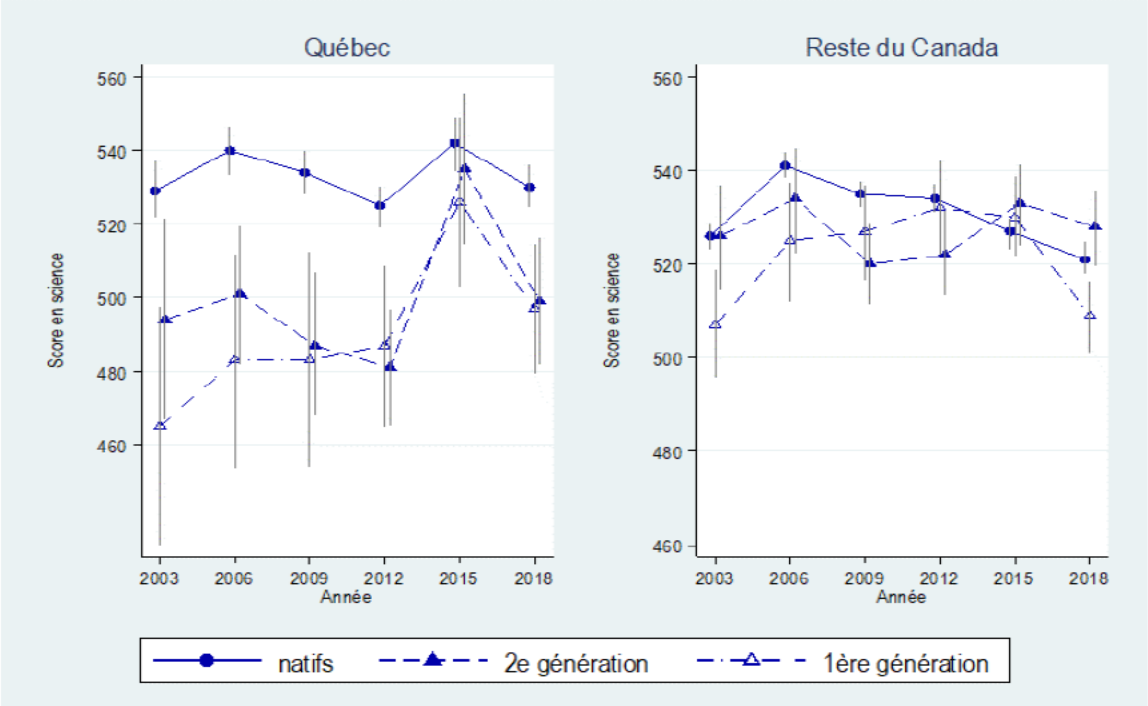
Source : Calculs des auteurs à partir des microdonnées de PISA.

Figure 2 : Score moyen en mathématiques selon le statut d'immigration et le lieu de résidence



Source : Calculs des auteurs à partir des microdonnées de PISA.

Figure 3 : Score moyen en science selon le statut d'immigration et le lieu de résidence



Source : Calculs des auteurs à partir des microdonnées de PISA.

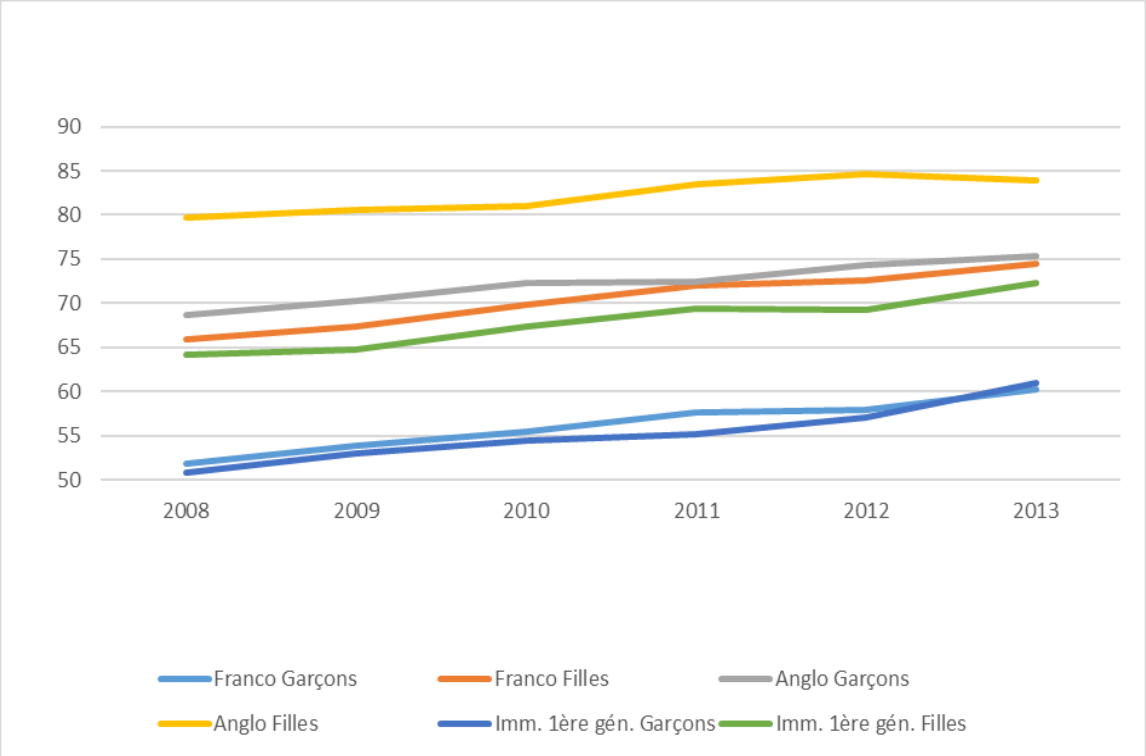
En résumé, les élèves issus de l'immigration réussissent moins bien dans les matières de base ciblées par les tests PISA, notamment en lecture où cet écart est plus manifeste. Aussi, les immigrants qui arrivent après l'âge de 12 ans semblent plus à risque de vivre des difficultés scolaires. Notre analyse du portrait de leur réussite repose, toutefois, sur un nombre limité de matières scolaires (lecture, mathématiques, et sciences). Se pourrait-il que des différences importantes existent dans d'autres matières scolaires (écriture, anglais langue seconde, histoire, univers social)? Pour répondre à cette question, des données fiables devront être récoltées dans les années à venir (voir recommandation 2).

2.2 Quel est le taux de diplomation des élèves immigrants de 1re génération au secondaire et à l'université? Est-il différent de celui des autres élèves, notamment les élèves francophones et anglophones?

Pour répondre en partie à cette question, nous avons compilé des données fournies par le ministère de l'Éducation. Les taux de diplomation sont calculés après 5, 6 et 7 années d'études secondaires. Ces taux sont rapportés en fonction des années où les jeunes sont entrés au secondaire. Par exemple, pour la cohorte dont les élèves sont entrés en 2008, le taux de diplomation affiché dans la Figure 4 est celui de 2013. Ces taux sont déclinés selon le statut de l'élève (immigrant de 1re génération par rapport aux autres élèves), le genre et la langue du centre de services scolaire (anglophone par rapport à francophone).

Le graphique des taux de diplomation après 5 ans est intéressant (voir Figure 4), car il montre que pour la majorité des sous-groupes étudiés, le taux de diplomation au secondaire semble avoir augmenté au fil des ans. Ceci est une bonne nouvelle, car cela montre que peu importe le sous-groupe, le Québec voit davantage d'élèves persévérer jusqu'à l'obtention de leur diplôme. Toutefois, certains groupes semblent avoir plus de difficulté à diplômer dans les délais impartis par notre système d'éducation. C'est notamment le cas des garçons immigrants de 1re génération et des garçons francophones nés au Québec. Les filles anglophones nées au Québec sont celles chez qui on observe les taux de diplomation les plus élevés, peu importe l'année d'entrée au secondaire. Ensuite, trois groupes sont similaires sur le plan de la diplomation, soit les filles immigrantes de 1re génération, les filles francophones nées au Québec, et les garçons anglophones.

Figure 4 : Taux de diplomation après 5 ans pour les cohortes de nouveaux inscrits de 2008 à 2013.



Un portrait similaire est observé entre ces groupes pour les taux de diplomation 6 et 7 ans après le début des études secondaires. Toutefois, comme attendu, en laissant plus de temps aux jeunes pour remplir les exigences de diplomation, le taux de diplomation de tous les sous-groupes augmente.

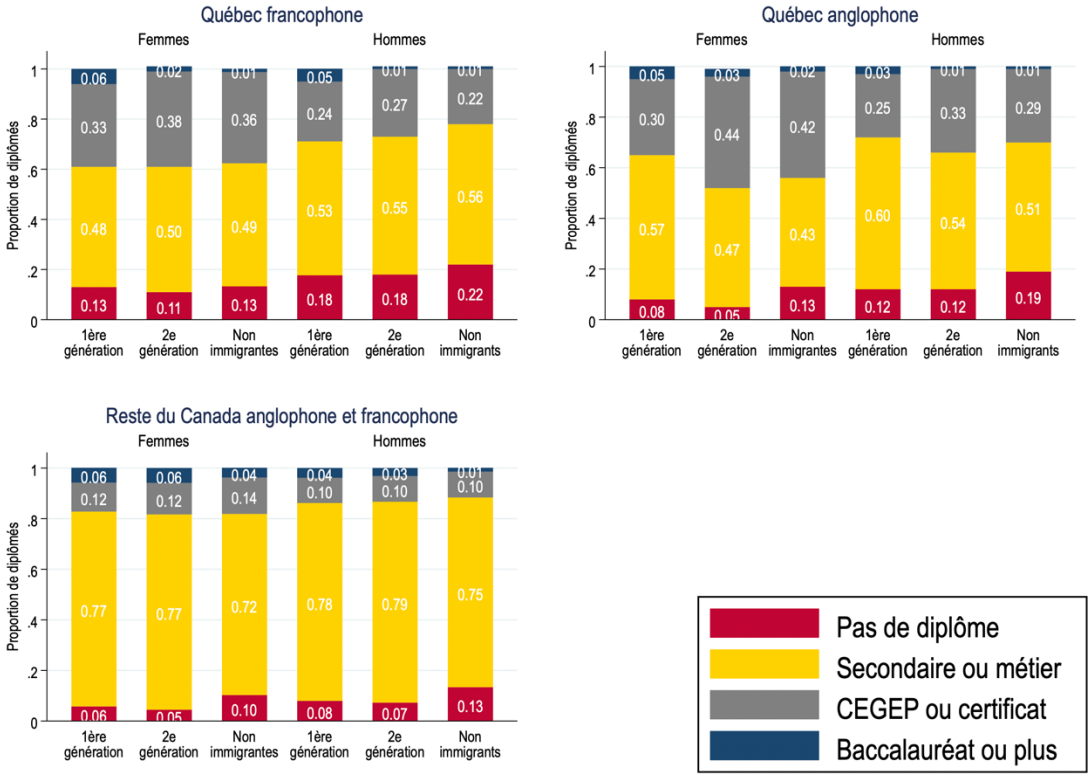
À la lecture de ces données, on peut affirmer que les élèves immigrants de 1re génération ne diffèrent pas des élèves francophones sur le plan de la diplomation au secondaire. Toutefois, il semble y avoir un avantage important pour les élèves anglophones.

Une telle différence quant au taux de diplomation entre le secteur francophone et anglophone a donné lieu à de multiples explications dont celle voulant que les élèves francophones nés au Québec et ceux issus de l'immigration aient un capital social et économique moins élevé que celui des anglophones. En effet, les enfants de parents dont le niveau de scolarité est faible ont généralement tendance à avoir un niveau de scolarité faible eux aussi. Toutefois, le niveau de scolarité des parents a une incidence moins grande sur la scolarité des enfants issus de l'immigration que sur celle des enfants dont les parents sont non-immigrants (Turcotte, 2019). Enfin, il est important de souligner que 35,6 % des élèves francophones québécois nés en 1984 n'ayant pas fréquenté une institution postsecondaire ont déclaré en 2006 ne pas avoir d'aspiration à poursuivre des études postsecondaires, le taux le plus élevé parmi l'ensemble des provinces canadiennes (Finnie et Mueller, 2017; Taylor et Krahn, 2005).

À partir des données du recensement, nous avons calculer le pourcentage de jeunes ayant obtenu un diplôme donné pour deux groupes d'âge, soit 1) les jeunes âgés de 19 et 21 ans (figure 5) et 2) ceux âgés de 25 et 30 ans (figure 6) et ce en fonction de lieu de résidence (Québec et le reste du Canada), du secteur (francophone et anglophone), du genre (garçons et filles) et du statut d'immigration (immigrants de 1er, 2e ou non-immigrants).

Dans la figure 5, on observe qu'au Québec, 22 % des garçons non-immigrants du secteur francophone âgés entre 19 et 21 ans n'avaient toujours pas obtenu de diplôme d'études secondaires (ou métier), contre 18 % pour les immigrants de 1re ou 2e génération. Toujours au Québec, mais cette fois pour le secteur anglophone, on observe plutôt un taux de 19 % chez les non-immigrants et 12 % chez les immigrants de 1re et 2e génération, alors que dans le reste du Canada, on observe un taux de 13 % chez les non-immigrants et de 7 et 8 % respectivement chez les immigrants de 1re et 2e génération. Ainsi, partout au pays, les garçons non-immigrants obtiennent en moins grande proportion un diplôme d'études secondaires, mais c'est dans le secteur francophone au Québec que ce taux est le plus élevé (22 %). Chez les filles du secteur francophone, les taux de non-diplomation sont généralement inférieurs et comparables entre les jeunes filles issues ou non de l'immigration. Toutefois, les filles du secteur anglophone du Québec semblent faire mieux de même que celles vivant dans les autres provinces canadiennes.

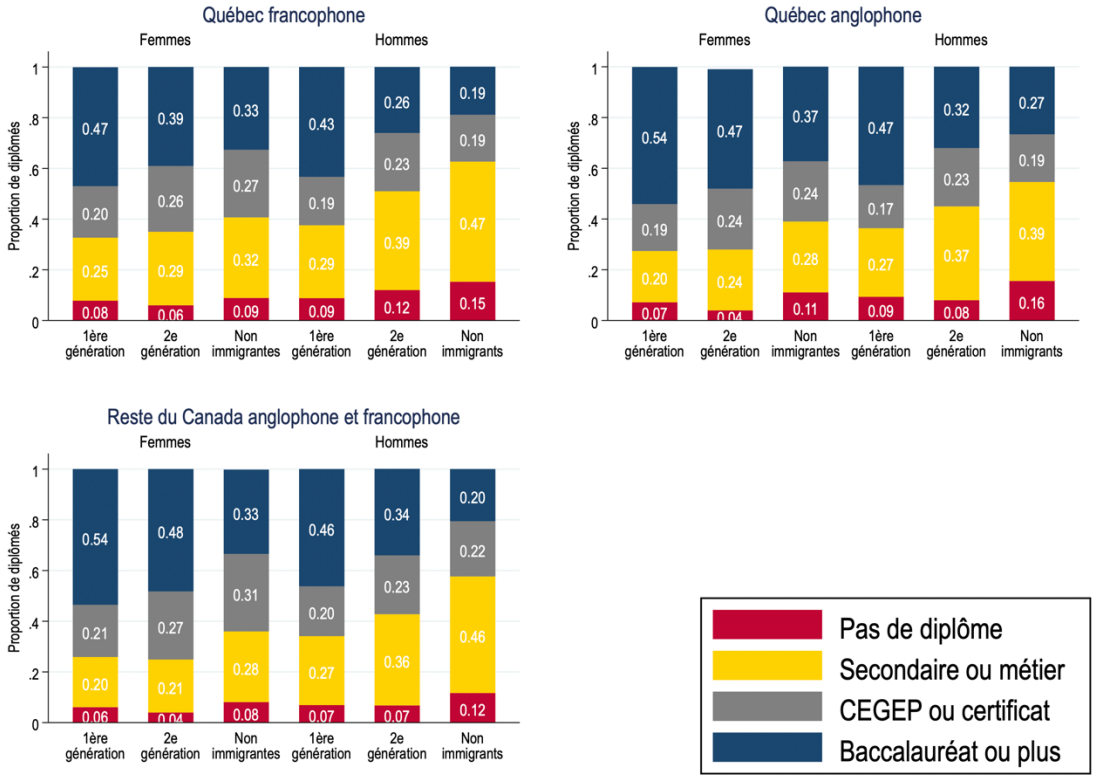
Figure 5 : Diplomation des jeunes de 19 à 21 ans en 2016 (pourcentage)



Source : Calculs des auteurs à partir des microdonnées du recensement de 2016. Le certificat réfère au certificat au niveau universitaire.

Dans la figure 6, on observe pour l'années 2016 que parmi les jeunes de 25 à 30 ans, le retard de diplomation s'accentue. On note que les jeunes garçons du secteur francophone non-immigrants du Québec sont largement moins éduqués : ils sont 62 % à d'avoir obtenu pas plus qu'un diplôme du secondaire ou l'équivalent (barres rouge et jaune) comparativement à 51 % pour les immigrants de 2e génération et 38 % pour les immigrants de 1re génération. En contrepartie, on remarque que 43 % des jeunes immigrants de première génération du secteur francophone ont un diplôme universitaire de baccalauréat ou plus, comparativement à 26% des jeunes de 2e génération et 19 % des non-immigrants. Un phénomène similaire, mais moins accentué est observable dans le Québec anglophone et le reste du Canada. Ceci est en partie attribuable aux critères d'immigration canadiens. Pour les filles francophones du Québec, les niveaux de diplomation universitaire sont plus élevés et l'écart de diplomation universitaire est moindre entre les immigrantes de 1re génération et les non-immigrantes (14 p.p. vs 24 p.p. pour les garçons).

Figure 6 : Diplomation des jeunes de 25 à 30 ans en 2016



Source : Calculs des auteurs à partir des microdonnées du recensement de 2016. Le certificat réfère au certificat au niveau universitaire.

Turcotte (2019) apporte un éclairage complémentaire. Selon cet auteur, en ce qui a trait à la diplomation universitaire, on remarque, à partir de données canadiennes, que les enfants d'immigrants (1re et 2e génération) étaient généralement plus susceptibles de terminer des études postsecondaires que leurs homologues non-immigrants. Par exemple, parmi les enfants issus de l'immigration âgés de 13 à 17 ans en 2006, 43 % avaient obtenu un diplôme d'études universitaires en 2016, comparativement à 29 % de leurs homologues non-immigrants. Cette différence est importante et peut s'expliquer par le fait que parmi les immigrants âgés de 25 à 34 ans et admis entre 2011 et 2016, 57 % possédaient un certificat, un diplôme ou un grade universitaire de niveau du baccalauréat ou de niveau supérieur. En comparaison, 30 % des non-immigrants du même groupe d'âge avaient obtenu un diplôme d'études universitaires.

Par ailleurs, certains groupes d'immigrants (1re et 2e génération) semblent avoir un avantage net sur le plan de la diplomation. En 2016, les enfants d'immigrants originaires de l'Asie de l'Est étaient 2,5 fois plus susceptibles d'être titulaires d'un diplôme d'études universitaires que leurs homologues de troisième génération ou plus (Turcotte, 2019). Toutefois, certains groupes sont plus désavantagés sur le plan de l'obtention d'un diplôme d'études universitaires, c'est notamment le cas des élèves immigrants (1re et 2e génération) provenant de l'Amérique centrale. Il faut donc demeurer prudent dans l'analyse des taux de diplomation, ceux-ci pouvant être différents d'un groupe d'immigrants à l'autre, bien qu'en général les immigrants ont des taux de diplomation au secondaire et à l'université très comparables (voire supérieurs) à ceux des non-immigrants francophones.

Pour le Québec, la situation est assez similaire. Les immigrants de 1re et surtout de 2e génération ont des taux de participation aux études postsecondaires plus élevés que les non-immigrants, de sorte qu'ils ne constituent pas réellement un groupe à risque. Cette situation s'explique principalement par leur taux de participation aux études universitaires, qui est supérieur de 18 points de pourcentage pour les immigrants de 2e génération, tout en étant à peu près équivalent pour les immigrants de 1re génération par rapport aux non--immigrants (Finnie et Mueller, 2017).

En résumé, même si les immigrants accusent un certain retard sur le plan de la maitrise de langue au Canada et au Québec, mais aussi dans une certaine mesure en mathématiques et en sciences, ce facteur de risque ne semble pas se traduire par des difficultés qui les empêcheraient d'obtenir un diplôme du secondaire ou de l'université dans une plus faible proportion que les élèves non-immigrants. Bien évidemment, des nuances s'imposent pour certains groupes d'immigrants, mais il serait peu opportun, voire hasardeux, de conclure que ces élèves immigrants constituent un groupe à risque, comme c'est le cas par exemple pour les garçons (voir avis sur la réussite et la persévérance des filles et des garçons).

2.3 Est-ce que les caractéristiques de la famille ou de l'école peuvent atténuer ou exacerber certaines différences entre les élèves immigrants de 1re génération et les élèves non-immigrants?

Il se peut fort bien que le peu de différences que l'on observe sur le plan de la diplomation soit attribuable à des facteurs liés à la famille ou à l'école. Par exemple, en ce qui a trait à la famille, il se pourrait que l'hétérogénéité sur le plan du statut socioéconomique vienne cacher certaines différences intéressantes. Se pourrait-il, par exemple, que les élèves immigrants de 1re génération soient plus à risque d'éprouver des difficultés scolaires lorsqu'ils vivent dans un milieu défavorisé?

Afin de répondre à cette question, nous avons utilisé les données de l'enquête PISA. L'enquête PISA calcule un indice de vulnérabilité socioéconomique à partir du statut occupationnel des parents, des ressources disponibles à la maison et du niveau de scolarité des parents. Cet indice est standardisé, c'est-à-dire que la moyenne est fixée à 0 et l'écart-type à 1. L'écart entre les élèves immigrés de 1re génération et ceux non-immigrants pour l'ensemble des pays de l'OCDE se situe à -0.34 écart-type (OCDE, 2018). Les élèves immigrants de 1re génération étant plus défavorisés que ceux non-immigrants. Pour le Canada, toutefois, cette différence est en faveur des élèves immigrés à la hauteur de .15 écarts-types. Cela veut dire que contrairement à une idée reçue, la majorité des élèves de 1re génération ne vivent pas dans un milieu familial plus défavorisé que celui des élèves non-immigrants.

Lorsqu'on regarde de plus près le lien entre le statut de l'élève (immigrants de 1re génération ou non) et le niveau de compétence de base en sciences, en lecture et en mathématiques, on remarque pour le Canada que ces différences sont minimes et que le statut socioéconomique de l'élève immigrant ne constitue pas un facteur de risque. Qui plus est, lorsqu'on analyse finement ces données, on remarque qu'une plus grande proportion d'élèves immigrants de 1re génération situés dans le tertile inférieur sur l'indice socioéconomique ont atteint le niveau de compétence de base en science, en mathématiques et en lecture, comparativement aux élèves non-immigrants situés dans le même tertile. Autrement dit, même si certains parents d'élèves immigrants que l'on accueille au Canada vivent une certaine défavorisation socioéconomique, celle-ci ne semble pas se traduire par des conditions éducatives de moindre qualité qui amèneraient les élèves immigrants à moins bien réussir et à moins diplômer. Les parents des élèves immigrants auraient-ils des aspirations scolaires plus élevées que les parents d'élèves non-immigrants pour expliquer cette différence?

Ces résultats sur le milieu familial sont similaires à ceux que l'on observe pour le milieu scolaire, en ce sens que les élèves immigrants et les élèves non-immigrants ne diffèrent pas quant à leurs perceptions du climat disciplinaire qui prévaut à l'école; les élèves immigrants n'étant pas plus à risque de fréquenter une école dont le niveau de discipline est inférieur. Il en est de même pour le niveau d'absentéisme à l'école, la victimisation, les rétroactions offertes par les enseignants et le taux de redoublement scolaire. Une fois de plus, au Canada, les données de l'enquête PISA ne pointent pas vers des différences notables entre les élèves immigrants et ceux non-immigrants.

En l'occurrence, on peut émettre l'hypothèse que les politiques d'accueil des milieux scolaires favorisent un environnement éducatif permettant aux élèves immigrants canadiens de développer leur potentiel au même titre que les élèves non-immigrants. Toutefois, nous devons demeurer prudents lorsque vient le temps de généraliser de tels résultats à l'ensemble des élèves immigrants. Comme mentionné ci-dessus, il se peut que certains sous-groupes d'élèves immigrants ne bénéficient pas du même soutien.

Cette absence de différence sur le plan des ressources familiales et scolaires offertes aux élèves immigrants est à tout le moins surprenante compte tenu du fait que certains rapports de recherche montrent que les élèves immigrants éprouvent parfois des difficultés. Il faut cependant prendre en considération que les données de l'enquête PISA sont récoltées lorsque les enfants sont âgés de 15 ans. Il est donc probable que certains élèves immigrants qui participent à l'enquête PISA ont immigré au Canada depuis un certain moment. Lorsque les enfants arrivent au Canada, il se peut qu'ils aient plus de difficultés à maitriser certains apprentissages, mais il appert que ces difficultés ne perdurent pas.

2.4 La langue parlée à la maison, différente de celle parlée à l'école, constitue-t-elle un facteur de risque pour la réussite et la persévérance scolaires des élèves immigrants?

La maitrise de la langue du pays d'accueil est un important vecteur d'intégration des personnes immigrantes, notamment dans le système d'éducation dudit pays. Qui plus est, le fait de maitriser la langue favorise l'employabilité, mais aussi offre des occasions supplémentaires de scolarisation. Il est reconnu que la langue parlée à la maison, qui est en tout point celle utilisée dans le système d'éducation, favorise une meilleure réussite scolaire, notamment lorsqu'on évalue les capacités en lecture/écriture, mais aussi dans d'autres matières. Pour cette raison, plusieurs pays et provinces offrent aux immigrants des cours pour les aider à maitriser la langue du pays d'accueil. En effet, selon la loi 101, toute personne qui immigre au Québec doit inscrire ses enfants dans une école francophone, la scolarisation en anglais étant réservée uniquement aux enfants dont un des parents a fait ses études primaires en anglais au Québec. Ainsi, le gouvernement du Québec offre aux immigrants adultes des cours de français qui peuvent être accompagnés d'une aide financière. Quant aux élèves immigrants de 1re génération, ils peuvent être intégrés à des classes d'accueil qui visent à développer des compétences en français (à l'oral, en lecture et en écriture) et en mathématique qui leur permettront de suivre leurs cours dans une classe ordinaire.

Il semblerait que le fait de parler à la maison une autre langue que celle utilisée dans le système d'éducation du pays d'accueil constitue un risque très faible pour les élèves du Canada de ne pas atteindre les niveaux de compétence de base en sciences, en mathématiques et en lecture dans les tests PISA. L'âge d'arrivée au Canada ne semble pas non plus expliquer ces résultats (avant ou après 12 ans), et ce, même si on tient compte de la langue parlée à la maison.

Autrement dit, si l'élève arrive après 12 ans, cela ne le met pas plus à risque de ne pas atteindre le niveau de compétence de base au test PISA, peu importe la langue parlée à la maison. Néanmoins, cela ne veut pas dire que les scores au test de lecture PISA ne diffèrent pas entre les élèves de 15 ans qui parlent la langue du test (anglais ou français) à la maison et ceux qui ne la parlent pas. En effet, lorsqu'on regarde cette statistique celle-ci montre qu'il existe une différence d'environ 10 points. Une différence de 10 points signifie que les enfants qui ne parlent pas la langue du test à la maison accusent un retard d'environ 3 mois de scolarisation.

En conséquence, bien qu'il existe des écarts, les politiques d'intégration linguistique au Canada, et probablement celles du Québec aussi, semblent relativement efficaces pour ne pas engendrer des écarts importants de réussite scolaire chez les élèves immigrants qui ne parlent pas à la maison la langue utilisée pour les scolariser.

Conclusion

La littérature actuelle suggère que les élèves immigrants de 1re génération réussissent assez bien (sauf en lecture) et persévèrent tout autant que les élèves non-immigrants. Néanmoins, certains groupes culturels semblent un peu plus à risque que d'autres d'éprouver des difficultés scolaires. Toutefois, d'autres groupes culturels font mieux que les élèves non-immigrants, notamment sur le plan de la diplomation universitaire. Enfin, les immigrants qui arrivent après l'âge de 12 ans semblent plus à risque de vivre des difficultés en lecture, en sciences et en mathématiques. On remarque aussi que les immigrants que l'on accueille au Canada (et aussi au Québec) sont relativement scolarisés et semblent offrir à leurs enfants les ressources nécessaires pour que ces derniers réussissent leurs études. De plus, lorsqu'intégrés au milieu scolaire, on remarque que les élèves immigrants de 1re génération ont une perception positive de ce dernier et ne sont pas plus à risque de s'absenter de l'école et de redoubler. On peut donc conclure que les élèves immigrants de 1re et de 2e génération ne constituent pas un groupe hautement à risque d'échecs scolaires et d'avoir plus de difficultés à achever leurs études, que les élèves non-immigrants. Se pourrait-il, toutefois, que le portait actuel change selon certains types de flux migratoire (p.ex., un accueil plus important de réfugiés)? Une fois de plus, des données fiables devront être récoltées pour répondre à cette question.

Bibliographie

Bakhshaei, M. (2015). La scolarisation des jeunes québécois issus de l'immigration: un diagnostic. Rapport de recherche de la Fondation Lucie et André Chagnon.

Finnie, R., & Mueller, R. (2017). Access to post-secondary education: How does Québec compare to the rest of Canada?. L'Actualité économique, 93(3), 441-474.

Maîtrise des compétences chez les immigrantes et immigrants au Canada : Résultats du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA)

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (MELS; 2014). Portrait statique 2011-2012 des élèves issus de l'immigration. Gouvernement du Québec. Ministère de l'éducation, du loisir et du sport.

O'Grady, K., Deussing, M-A., Scerbina, T., Tao, Y., Fung, K., Elez, V., & Monk, J. (2019). À la hauteur : Résultats canadiens de l'étude PISA 2018 de l'OCDE Le rendement des jeunes de 15 ans du Canada en lecture, en mathématiques et en sciences. Conseil des ministres de l'Éducation (Canada).

Recueil de statistiques sur l'immigration au Québec (2019). Consulté à http://www.mifi.gouv.qc.ca/publications/fr/planification/BRO_RecueilStat_PlanificationImmigration.pdf.

Statistique Canada (2017). L'intégration linguistique des immigrants et les populations de langue officielle au Canada. Consulté à https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/as-sa/98-200-x/2016017/98-200-x2016017-fra.cfm

Taylor, A. et Krahn, H (2005). Resilient teenagers: explaining the high educational aspirations of visible minority immigrant youth in Canada. *Journal of International Migration and Immigration*, volume 6, issue 3.

The resilience of students with an immigrant background: Factors that shape well-being (2018), OECD Publishing, Paris. http://dx.doi.org/10.1787/9789264292093-en.

Turcotte, M. (2019). Résultats en éducation et sur le marché du travail des enfants issus de l'immigration selon leur région d'origine. Statistique Canada.

EDUCATION.GOUV.QC.CA

Éducation
Québec

Demande d'accès à l'information – CRSMS

Les critères et processus ayant permis la sélection ou la désignation des membres du comité, ou des personnes dont l'avis a été sollicité ou contractuellement obtenu par le comité ;

Il n'y a pas de critère préidentifié pour la sélection des membres de ce comité. Le ministère de l'Éducation s'est appuyé sur les liens qu'il entretient avec certains chercheurs et membres du personnel du réseau scolaire pour inviter certains dont l'expertise est reconnue dans leur milieu à faire partie du Comité

Les montants des contrats conclus de gré à gré dans le cadre du mandat du comité ;

Il y a six contrats à 36 000 $ sur deux ans, donc 18 000 $ par année.

Il y a un contrat à 18 000 $ pour un an.

Il y a deux participants qui n'ont pas demandé de rémunération.

Éducation Québec

CONSULTATION SUR LA STRATÉGIE VISANT À VALORISER, À ATTIRER ET À MOBILISER LE PERSONNEL SCOLAIRE

Date : 13 octobre 2021
Heure : 14 h à 17 h

1.	Mot de bienvenue (10 minutes)
Discussions en plénière Axe 1 : Une société engagée envers son personnel scolaire	
2.	Objectif 1.1 : Hausser la valeur accordée aux carrières en éducation (30 minutes)
3.	Objectif 1.2 : Faire des communautés locales des alliés du personnel scolaire (30 minutes)
PAUSE (10 minutes)	
Discussions en plénière Axe 2 : Un personnel scolaire qui réalise son plein potentiel	
4.	Objectif 2.1 : Mettre à profit la diversité des compétences du personnel scolaire (30 minutes)
5.	Objectif 2.2 : Soutenir le développement professionnel du personnel scolaire (30 minutes)
6.	Objectif 2.3 : Appuyer la relève enseignante (30 minutes)
7.	Perspectives (5 minutes)
8.	Mot de la fin (5 minutes)

Ministère de l'Éducation
Québec

Ordre du jour

Comité sur les résultats scientifiques et le milieu scolaire

Rencontre du mercredi 2 juin 2021, de 15h à 17h (via Teams)

1. Travail – Avis sur les pratiques et les résultats probants en éducation (45 min.):
    a. Bref retour sur la rencontre du 19 mai
    b. Échanges sur les recommandations proposées en sous-comités
    c. Échanges sur la mise en page et la circulation de l'avis

2. Organisation des travaux du Comité (60 min)
    a. Suivi – Projet sur l'âge minimum obligatoire;
    b. Priorisation des thèmes à l'égard desquels le Comité pourrait être appelé à aviser le Ministère concernant l'état des connaissances scientifiques.

3. Prochaines étapes (15 min)
    a. Projet de feuille de route
    b. Travaux à entamer
    c. Planification de la prochaine réunion du Comité

Ministère de l'Éducation
Québec

Ordre du jour

Comité sur les résultats scientifiques et le milieu scolaire

Rencontre du mardi 9 février 2021, de 13h30 à 15h00 (via Teams)

- Mot d'accueil de M. Nicolas Mazellier, sous-ministre adjoint à la prospective, aux politiques et aux statistiques, Ministère de l'Éducation (5 min)
    - Présentation du contexte de la création du Comité et de ses objectifs

- Présentation par Mme Laurence Harvey, directrice de la méthodologie et de la recherche, concernant les aspects contractuels (10 min)

- Points d'information par M. Mazellier (15 min) sur :
    - L'organisation du travail du Comité
    - Les deux mandats à court terme :
        - Mandat 1 : Les besoins des milieux de pratique éducative à l'endroit du Ministère;
        - Mandat 2 : Un projet de feuille de route et un calendrier concernant un éventail de thèmes à l'égard desquels le Comité pourrait être appelé à aviser le Ministère concernant l'état des connaissances scientifiques
    - La démarche sur l'état de l'éducation au Québec et son avenir

- Tour de table (45 min) permettant aux membres de se présenter, ainsi que :
    - d'exposer leurs centres d'intérêt dans le cadre des travaux du Comité
    - d'offrir une première lecture des besoins des milieux de pratique en lien avec le mandat 1

- Prochaines étapes (15 min)
    - Rencontre de travail à prévoir sur le mandat 1
    - Préparation du mandat 2

Ministère de l'Éducation
Québec

Ordre du jour

Comité sur les résultats scientifiques et le milieu scolaire

Rencontre de travail du mardi 16 février 2021, de 10h30 à 12h30 (via Teams)

10 h 30 Mot d'accueil et de bienvenue à l'attention de Mme Hélène Lecavalier par M. Mazellier

10 h 40 Poursuite des discussions sur l'objectif du Comité

11 h 00 Positionnement du Comité sur les 4 axes du mandat 1 :

1. Le développement en pédagogie et en gestion de l'éducation
2. Les mécanismes de soutien aux réseaux
3. La qualité des infrastructures scolaires et des environnements d'apprentissage
4. Le numérique et la formation à distance

11 h 30 Positionnement du Comité sur les 4 thèmes proposés par le ministère dans le cadre du mandat 2

1. La valorisation de la profession enseignante
2. Le rôle des connaissances et de la culture générale pour le développement des compétences du 21e siècle
3. La lutte contre le décrochage et le rôle de l'école dans la mobilité sociale
4. Une gouvernance scolaire au service de la réussite éducative

12 h 15 Prochaine rencontre et points d'information sur les aspects contractuels

Ministère de l'Éducation
Québec

Ordre du jour

Comité sur les résultats scientifiques et le milieu scolaire

Rencontre du mardi 9 février 2021, de 13h30 à 15h00 (via Teams)

- Mot d'accueil de M. Nicolas Mazellier, sous-ministre adjoint à la prospective, aux politiques et aux statistiques, Ministère de l'Éducation (5 min)
    - Présentation du contexte de la création du Comité et de ses objectifs

- Présentation par Mme Laurence Harvey, directrice de la méthodologie et de la recherche, concernant les aspects contractuels (10 min)

- Points d'information par M. Mazellier (15 min) sur :
    - L'organisation du travail du Comité
    - Les deux mandats à court terme :
        - Mandat 1 : Les besoins des milieux de pratique éducative à l'endroit du Ministère;
        - Mandat 2 : Un projet de feuille de route et un calendrier concernant un éventail de thèmes à l'égard desquels le Comité pourrait être appelé à aviser le Ministère concernant l'état des connaissances scientifiques
    - La démarche sur l'état de l'éducation au Québec et son avenir

- Tour de table (45 min) permettant aux membres de se présenter, ainsi que :
    - d'exposer leurs centres d'intérêt dans le cadre des travaux du Comité
    - d'offrir une première lecture des besoins des milieux de pratique en lien avec le mandat 1

- Prochaines étapes (15 min)
    - Rencontre de travail à prévoir sur le mandat 1
    - Préparation du mandat 2

Ministère de l'Éducation
Québec

Ordre du jour

Comité sur les résultats scientifiques et le milieu scolaire

Rencontre de travail du mardi 16 février 2021, de 10h30 à 12h30 (via Teams)

10 h 30 Mot d'accueil et de bienvenue à l'attention de Mme Hélène Lecavalier par M. Mazellier

10 h 40 Poursuite des discussions sur l'objectif du Comité

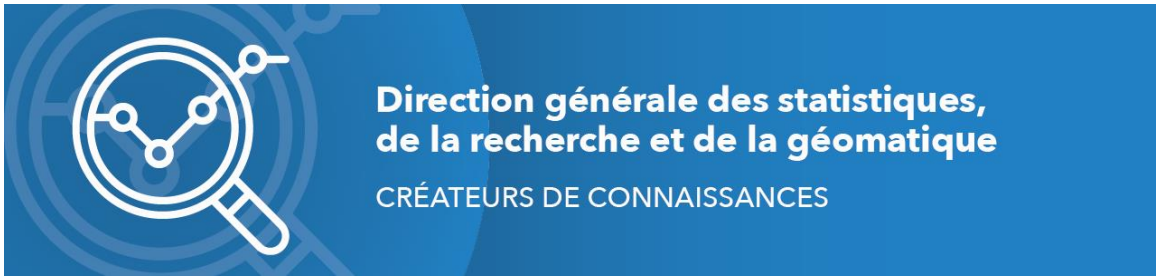
11 h 00 Positionnement du Comité sur les 4 axes du mandat 1 :

1. Le développement en pédagogie et en gestion de l'éducation
2. Les mécanismes de soutien aux réseaux
3. La qualité des infrastructures scolaires et des environnements d'apprentissage
4. Le numérique et la formation à distance

11 h 30 Positionnement du Comité sur les 4 thèmes proposés par le ministère dans le cadre du mandat 2

1. La valorisation de la profession enseignante
2. Le rôle des connaissances et de la culture générale pour le développement des compétences du 21e siècle
3. La lutte contre le décrochage et le rôle de l'école dans la mobilité sociale
4. Une gouvernance scolaire au service de la réussite éducative

12 h 15 Prochaine rencontre et points d'information sur les aspects contractuels



CRSMS - Travaux 2021-2022

Rencontre du 22 septembre 2021

10 h à 12 h

Ordre du jour

1. Planification des travaux du CRSMS 2021-2022

    - Besoins ministériels :
        I. Engagement des parents et des communautés locales dans la réussite éducative
        II. Soutien à la réussite scolaire des garçons, des autochtones et des immigrants
        III. Rehaussement des compétences en littératie de la population
        IV. Accessibilité aux projets pédagogiques particuliers
        V. Définition de la réussite éducative des élèves et sa mesure
        VI. Enrichissement de la formation initiale des enseignements
        VII. Valorisation de la formation professionnelle

2. Avis sur la scolarité obligatoire

3. Divers

Ministère de l'Éducation
Québec

Ordre du jour

Comité sur les résultats scientifiques et le milieu scolaire

Rencontre du mercredi 9 juin 2021, de 15h à 17h (via Teams)

1. Suite - Priorisation des thèmes à l'égard desquels le Comité pourrait être appelé à aviser le Ministère (45 min.)

2. Travail – Avis sur les pratiques et les résultats probants en éducation (45 min.):
    a. Échanges sur les recommandations proposées en sous-comités
    b. Échanges sur la mise en page et la circulation de l'avis

3. Suivi – Projet sur l'âge minimum obligatoire (30 min.)

4. Prochaines étapes
    a. Travaux à entamer, en fonction des thèmes priorisés
    b. Planification de la prochaine réunion du Comité

Avis de recours

À la suite d'une décision rendue en vertu de la Loi sur l'accès aux documents des organismes publics et sur la protection des renseignements personnels (la Loi).

Révision par la Commission d'accès à l'information

a) *Pouvoir* :

L'article 135 de la Loi prévoit qu'une personne dont la demande écrite a été refusée en tout ou en partie par le responsable de l'accès aux documents ou de la protection des renseignements personnels peut demander à la Commission d'accès à l'information de réviser cette décision. La demande de révision doit être faite par écrit; elle peut exposer brièvement les raisons pour lesquelles la décision devrait être révisée (art. 137).

L'adresse de la Commission d'accès à l'information est la suivante :

Québec	525, boul René-Lévesque Est Bureau 2.36 Québec (Québec) G1R 5S9	Tél. : 418 528-7741 Numéro sans frais 1 888 528-7741	Téléc. : 418 529-3102
Montréal	2045, rue Stanley Bureau 900 Montréal (Québec) H3A 2V4	Tél. : 514 873-4196 Numéro sans frais 1 888 528-7741	Téléc. : 514 844-6170

b) *Motifs* :

Les motifs relatifs à la révision peuvent porter sur la décision, sur le délai de traitement de la demande, sur le mode d'accès à un document ou à un renseignement, sur les frais exigibles ou sur l'application de l'article 9 (notes personnelles inscrites sur un document, esquisses, ébauches, brouillons, notes préparatoires ou autres documents de même nature qui ne sont pas considérés comme des documents d'un organisme public).

c) *Délais* :

Les demandes de révision doivent être adressées à la Commission d'accès à l'information dans les 30 jours suivant la date de la décision ou de l'expiration du délai accordé au responsable pour répondre à une demande (art. 135).

La Loi prévoit spécifiquement que la Commission d'accès à l'information peut, pour motif raisonnable, relever le requérant du défaut de respecter le délai de 30 jours (art. 135).