

Suivi de la mise en œuvre des voies de renforcement de la Stratégie d'intervention *Agir autrement*



Au total, 97 % des écoles phares, soit 128 établissements, ont répondu au questionnaire de suivi de juin 2011.

Deux finalités : pilotage national et soutien aux écoles dans leur mise en œuvre du renforcement de la SIAA

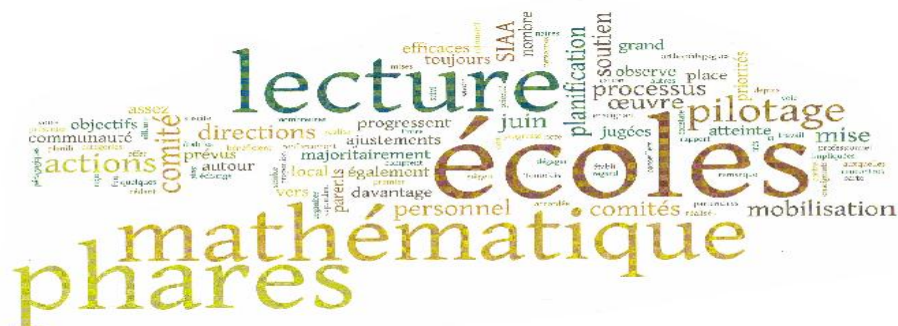
Le questionnaire de suivi des écoles phares fournit, deux fois par année, des informations sur la progression de la mise en œuvre de l'ensemble des voies de renforcement de la Stratégie d'intervention *Agir autrement* (SIAA). Le Comité national de pilotage (CNP), tout comme en ont la possibilité les directions régionales, les services à la communauté anglophone et les commissions scolaires, s'appuie sur ces informations pour proposer les ajustements nécessaires, s'il y a lieu, afin de s'assurer que l'évolution de la mise en œuvre des voies de renforcement de la SIAA est sur la bonne voie.

Pour les écoles phares, le questionnaire de suivi se veut un outil qui les soutient dans leur mise en œuvre des voies de renforcement de la SIAA en les guidant vers une réflexion sur les actions à mettre en place pour maximiser les retombées de la SIAA. Il leur permet également de faire le point, deux fois par année, sur leur progression dans cette mise en œuvre qui devrait les conduire vers une plus grande réussite des élèves issus de milieux défavorisés.

Résultats du troisième suivi effectué en juin 2011

- Le pilotage local de la SIAA p. 2
- La compréhension commune et la mobilisation p. 7
- Le processus de planification en lecture p. 8
- Le processus de planification en mathématique p. 10
- La participation au processus de planification et à la mise en œuvre des actions p. 13
- Les approches universelles et ciblées p. 14
- L'efficacité des actions et la progression vers l'atteinte des objectifs p. 16
- Le soutien et le développement d'une expertise p. 18
- Seul ou avec d'autres p. 20
- Conclusion p. 22

Bonne lecture!



Le pilotage local de la SIAA

Tableau 1

Proportion d'écoles phares ayant un comité local de pilotage de la SIAA, par ordre d'enseignement (juin 2010, janvier et juin 2011)

Écoles	Juin 2010	Janvier 2011	Juin 2011
Primaires	85,5 %	95,7%	92,7 %
Secondaires	90,6 %	98,4%	93,3 %
Total	88,0 %	96,9%	93,0 %

Plus de personnes mobilisées

Le nombre de personnes qui siègent au comité de pilotage de la SIAA de l'école varie quelque peu d'un suivi à l'autre. En moyenne, il a légèrement augmenté, à la fois dans les écoles primaires et dans les écoles secondaires, entre le suivi de juin 2010 et celui de juin 2011. Le nombre moyen est en effet passé de sept à huit membres dans les écoles primaires et de dix à douze membres dans les écoles secondaires. Peut-on y voir le signe d'un plus grand intérêt et d'une plus grande mobilisation?

Par ailleurs, on note qu'en juin 2011, un peu moins d'écoles primaires qu'en juin 2010 avaient de petits comités de pilotage formés de cinq personnes ou moins, tandis qu'un peu plus avaient des comités composés de six à dix personnes. Quant aux écoles secondaires, on en compte également moins qui ont des comités de pilotage formés de cinq personnes ou moins, mais un peu plus dont les comités sont composés de plus de quinze personnes. (Voir le **graphique 1**.)

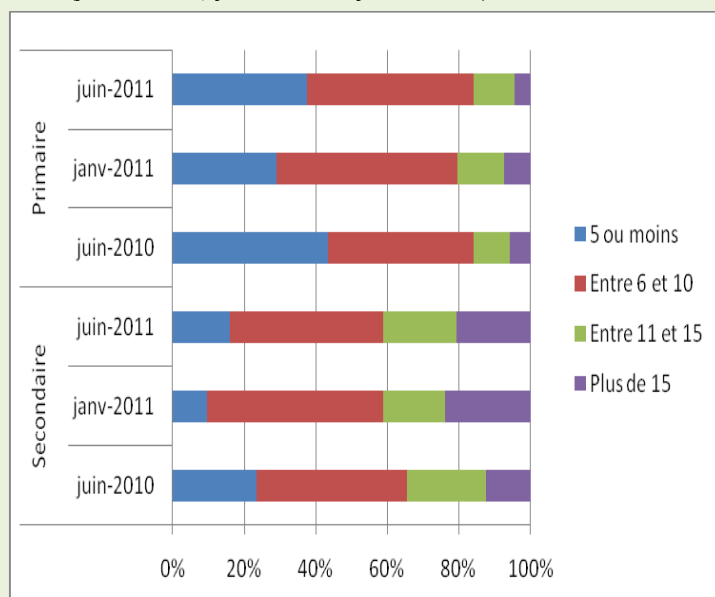
Moins de comités locaux de pilotage de la SIAA

Afin de se concerter autour d'une vision commune, de mobiliser les membres de l'équipe-école dans le sens des changements souhaités et d'assurer le suivi des actions entreprises, il importe que les écoles mettent en place un comité de pilotage composé de représentants susceptibles de favoriser les différents aspects de son mandat. Dès le premier suivi auprès des écoles phares, en juin 2010, c'était le cas d'une part importante de ces écoles, soit 88 %. Environ six mois plus tard, lors du suivi de janvier 2011, cette proportion était passée à 97 %. En juin 2011, curieusement peut-être, seulement 93 % des écoles phares disposaient d'un comité de pilotage de la SIAA. On constate effectivement que quelques écoles phares qui avaient un tel comité en janvier 2011 n'en avaient plus en juin 2011. Cette situation s'observe à la fois du côté des écoles phares primaires et des écoles phares secondaires. (Voir le **tableau 1**.)

On peut se demander si cela peut être lié à une grande mobilité du personnel dans certaines écoles ou à un changement de direction d'école, et ce, même si le comité de pilotage de la SIAA dans l'école devrait justement assurer la pérennité des actions au-delà de la mobilité des personnes.

Graphique 1

Proportion d'écoles phares selon le nombre de personnes siégeant au comité local de pilotage, par ordre d'enseignement (juin 2010, janvier et juin 2011)

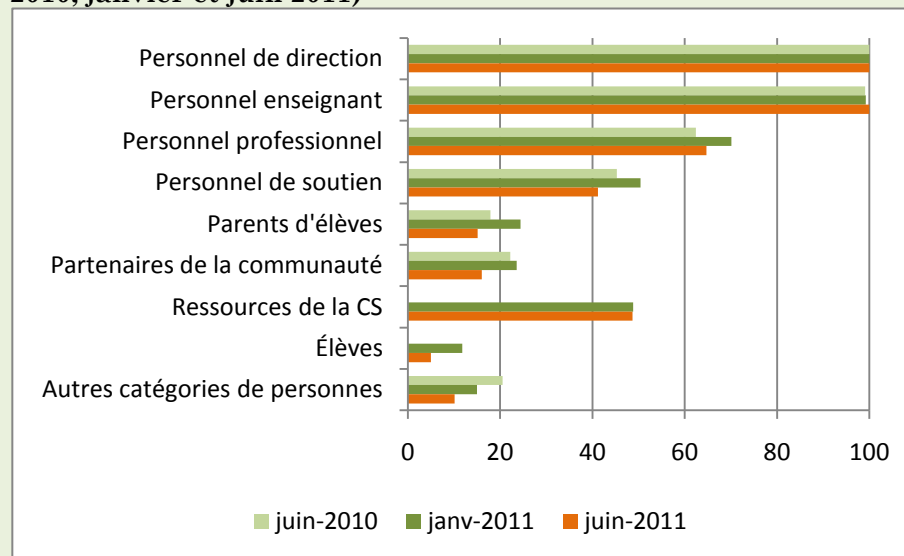


Un peu moins de parents et de partenaires de la communauté aux comités locaux de pilotage

En juin 2011, toutes les écoles phares avaient, dans leur comité de pilotage de la SIAA, au moins un membre du personnel de direction et un membre du personnel enseignant. Toutefois, par rapport au suivi de janvier 2011 et même par rapport à celui de juin 2010, on constate que les membres du personnel professionnel et du personnel de soutien y étaient présents dans un peu moins d'écoles phares. De plus, si déjà peu d'écoles phares avaient des parents, des partenaires de la communauté et des élèves au sein de leur comité de pilotage, on constate qu'il y en avait encore moins en juin 2011. Est-ce la disponibilité des parents et des partenaires de la communauté durant la journée qui explique cette situation? Par contre, tout comme en janvier 2011, près de la moitié des écoles phares avaient, en juin 2011, des ressources de la commission scolaire qui participaient à leur comité de pilotage de la SIAA. (Voir le **graphique 2**.)

Graphique 2

Proportion d'écoles phares selon les différentes catégories de personnes siégeant au comité local de pilotage de la SIAA (juin 2010, janvier et juin 2011)



Mais un peu plus de personnel enseignant et professionnel

En fait, si d'un côté moins d'écoles phares comptaient parmi les membres de leur comité local de pilotage (CLP) certaines catégories de personnes et que, d'un autre côté, le nombre moyen de membres siégeant au CLP a augmenté, c'est que, somme toute, certains CLP y ont accru la représentation de certains groupes.

« La direction de l'école mettra en place un comité local de pilotage formé au minimum de représentants des membres du personnel et du conseil d'établissement. **Il sera important de s'assurer le plus possible de la présence de représentants des parents, des jeunes ou de partenaires significatifs de la communauté**, notamment pour la conduite de certains aspects de son mandat ».

Troisième voie de renforcement de la SIAA

« Ce sont les mêmes membres du personnel depuis deux ans. Ceci a permis une plus grande compréhension des enjeux. »

« Nous ne pouvons imaginer un tel projet sans comité de pilotage qui apporte un regard extérieur. »

« Comme l'équipe école est restreinte, les titulaires et l'orthopédagogue sont partie prenante du comité local de pilotage de la SIAA. »

« La participation de membres venant de différents corps d'emploi et d'un parent offre une force additionnelle au comité. »

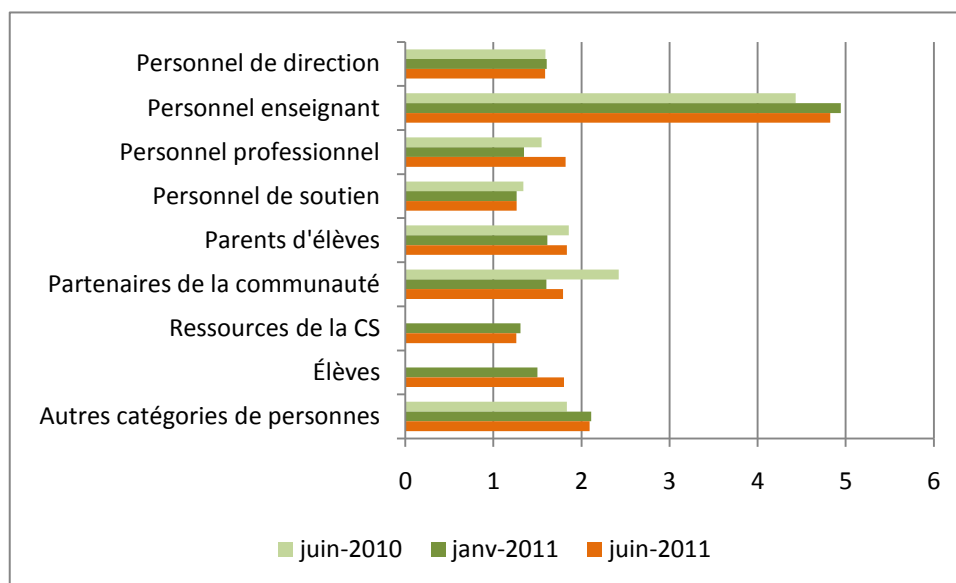
« Étant donné que nous sommes une petite école, dès qu'il y a un changement de personnel, il faut refaire le comité. Nous avons donc du mal à assurer la continuité. »

« Il faudra voir comment améliorer la transmission de la mission aux partenaires de la communauté et aux parents d'élèves. »

C'est ce qu'on peut voir en effet au **graphique 3** en ce qui concerne le personnel enseignant. De plus, si moins d'écoles phares avaient des membres du personnel professionnel dans leur CLP, leur nombre était plus élevé dans celles qui en avaient. On constate effectivement une légère augmentation, entre juin 2010 et juin 2011, du nombre moyen de membres du personnel professionnel au CLP. Par contre, non seulement y avait-il moins d'écoles phares qui comptaient des partenaires de la communauté parmi les membres de leur CLP, mais elles en accueillait moins qu'en juin 2010 (22 % en juin 2010 et 16 % en juin 2011). On remarque en effet que si les CLP qui avaient des partenaires de la communauté en juin 2010 en comptaient en moyenne 2,4, leur moyenne était de 1,8 en juin 2011. Le choix « Autres catégories de personnes » comprend principalement du personnel du service de garde, des conseillers pédagogiques et des agents de développement en milieu défavorisé.

Graphique 3

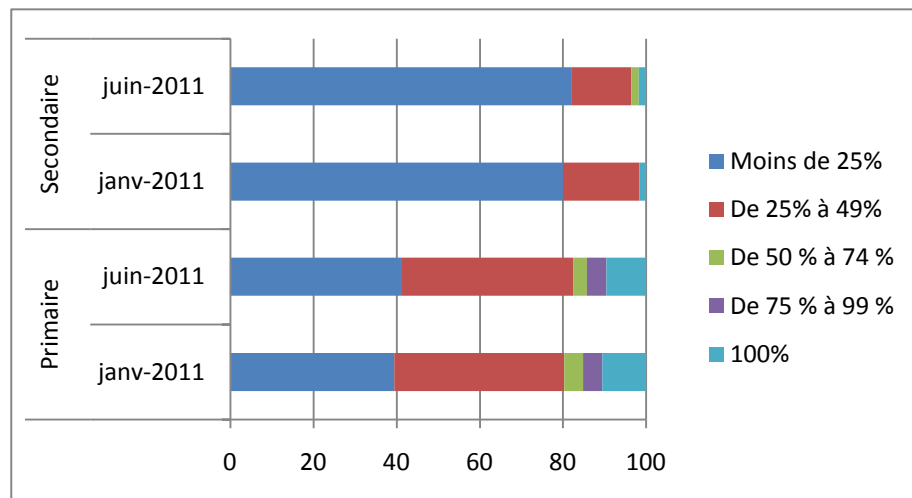
Nombre moyen de personnes siégeant au comité de pilotage de la SIAA selon les catégories de personnes (juin 2010, janvier et juin 2011)



On a vu plus haut qu'au moins un membre du personnel enseignant était présent dans tous les comités de pilotage de la SIAA des écoles phares et que leur nombre moyen y a augmenté. Cependant, il y a peu de changements dans les proportions du personnel enseignant de l'école qui participait au CLP de l'école. Environ 40 % des écoles phares primaires avaient moins de 25 % de leur personnel enseignant au sein de leur CLP et 40 % également en comptaient entre 25 et 49 %. Par ailleurs, dans 10 % des écoles phares primaires, la totalité du personnel enseignant siégeait au CLP de l'école. (Voir le **graphique 4**.)

Graphique 4

Proportion d'écoles phares selon la proportion du personnel enseignant de l'école qui siège au comité de pilotage de la SIAA (janvier et juin 2011¹)

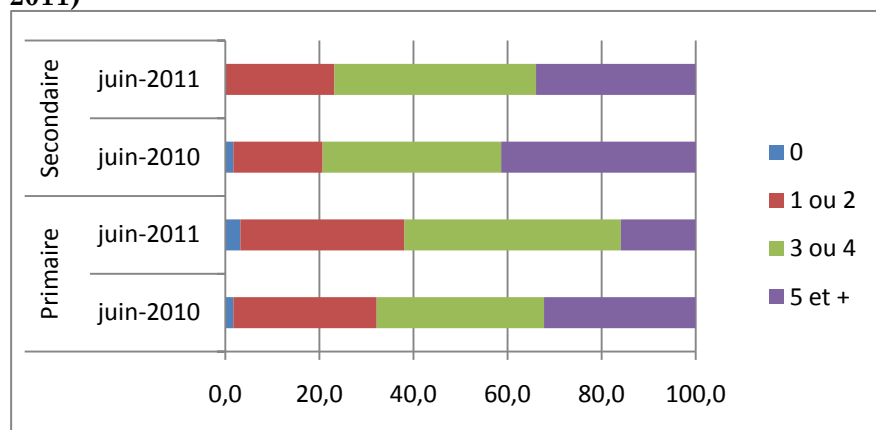


Quatre rencontres en moyenne dans les CLP entre janvier et juin

Entre le suivi de juin 2010 et celui de juin 2011, le nombre de rencontres du comité de pilotage de l'école est passé en moyenne de 4,5 à 4,2. Ainsi, au suivi de juin 2011, on note que dans les écoles phares primaires, 35 % des CLP se sont réunis une à deux fois, tandis que 46 % se sont rencontrés à trois ou quatre reprises. Du côté des écoles phares secondaires, ces proportions étaient respectivement de 23 et 43 %. De plus, et ce, toujours au suivi de juin 2011, on constate, à la fois au primaire et au secondaire, que moins de CLP se sont réunis cinq fois ou plus qu'au suivi de juin 2010. Le nombre de rencontres est pour la période comprise entre les mois de janvier et de juin.

Graphique 5

Proportion d'écoles phares selon le nombre de rencontres du CLP entre janvier et juin, par ordre d'enseignement (juin 2010 et juin 2011)



« Ce comité est très actif chez nous (15 rencontres annuelles au calendrier); travail en comité de travail en supplément à ces rencontres. »

« Comme la priorité de l'école, en deuxième partie de l'année, était l'écriture de la convention de gestion, aucune rencontre n'a eu lieu avec l'ensemble des membres du comité de pilotage. »

« Il y a eu 3 rencontres en tout dans l'année. Avec tout le travail à faire, ce n'est pas suffisant. Il faudra donc prévoir 4 à 5 rencontres durant l'an prochain afin de maximiser davantage les réflexions. »

¹ La question permettant de produire ces données a été introduite seulement en janvier 2011.

Pour 87 % des écoles phares, une de ces activités est toutefois jugée prioritaire. Il s'agit du suivi des moyens, du suivi de la mise en œuvre ou de la mobilisation du personnel, pour respectivement 41, 24 et 19 % des écoles phares primaires. Quant aux écoles secondaires, les priorités vont du côté du suivi des moyens pour 34 % d'entre elles, mais aussi de la communication avec les autres membres du personnel (18 %) et des liens avec les autres écoles du territoire (18 %). (Voir le [tableau 2](#).)

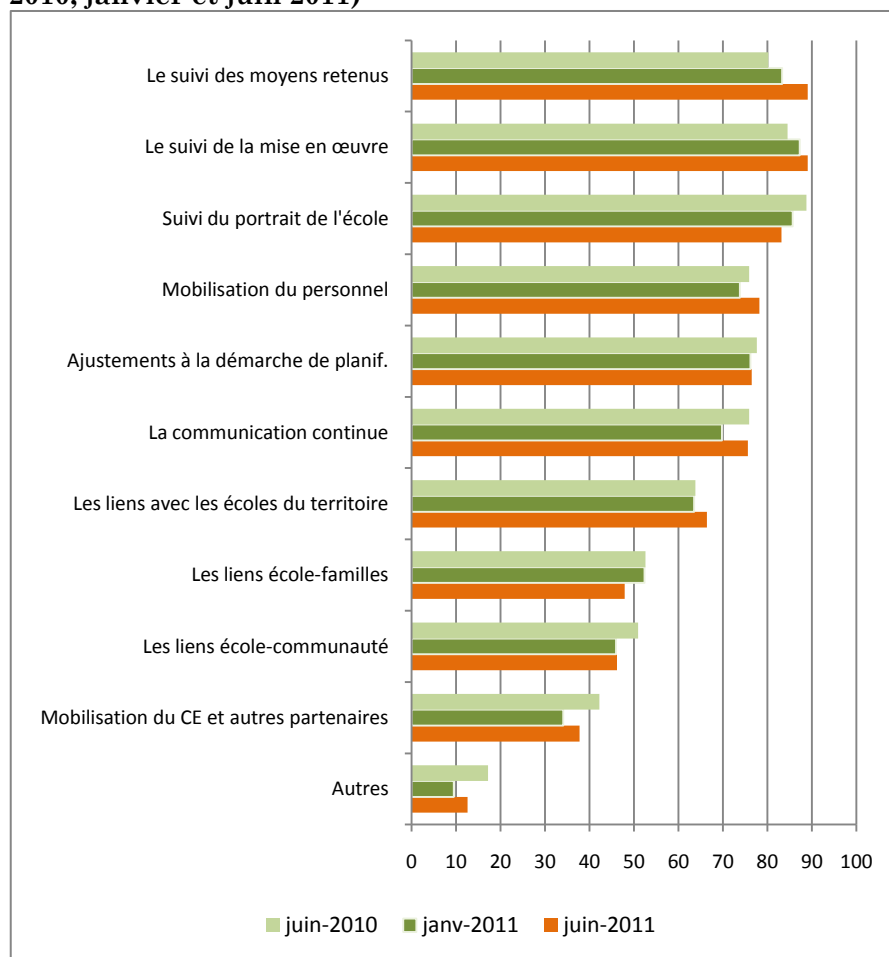
Tableau 2
Proportion d'écoles phares selon les priorités du CLP (écoles phares primaires et secondaires, juin 2011)

Priorités	Prim.	Sec.
Suivi des moyens	41,4	34,1
Suivi de la mise en œuvre	24,1	15,9
Suivi du portrait	17,2	13,6
Mobilisation du personnel	19	11,4
Ajustements à la planification	13,8	15,9
Communication continue	8,6	18,2
Liens avec les autres écoles	13,8	18,2
Liens avec les familles	6,9	11,4
Liens avec la communauté	8,6	4,5
Mobilisation des partenaires	3,4	0,0
Autres	10,3	9,1

Des actions des comités locaux de pilotage autour des suivis

On peut voir, au [graphique 6](#), que d'un suivi à l'autre, il y a peu de changements relativement aux actions sur lesquelles le comité de pilotage de la SIAA de l'école a concentré ses énergies. On voit également que différentes étapes du processus de planification, à savoir le suivi du portrait, celui de la mise en œuvre, celui des moyens et les ajustements, sont au cœur des activités de plus des trois quarts des comités de pilotage des écoles phares. En ce qui concerne le suivi des moyens et de la mise en œuvre, on remarque même une tendance à la hausse d'un suivi à l'autre. C'est ainsi qu'en juin 2011, dans près de 90 % des écoles phares, le comité de pilotage se préoccupait de ces deux aspects. La collaboration avec la famille et la communauté de même que la mobilisation du conseil d'établissement et des autres partenaires demeurent les activités sur lesquelles moins d'écoles phares ont mis leurs énergies.

Graphique 6
Proportion d'écoles phares selon les actions sur lesquelles le comité de pilotage de la SIAA a concentré ses énergies (juin 2010, janvier et juin 2011)



La mobilisation autour des voies de renforcement semble avoir progressé depuis le premier suivi réalisé en juin 2010. En fait, si les rencontres d'information étaient le moyen utilisé par le plus grand nombre d'écoles phares pour s'assurer que leur personnel avait une vision commune des voies de renforcement, on voit qu'elles ont progressivement cédé la place à des rencontres d'échange et à des comités de travail, tous deux étant les signes d'une plus grande mobilisation.

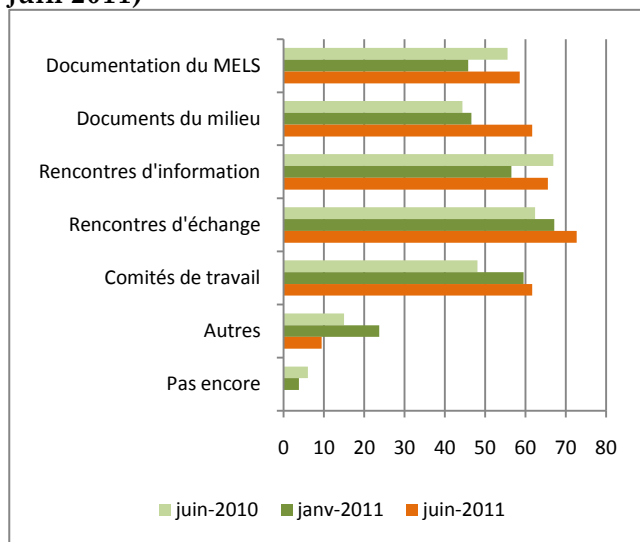
Des échanges autour de la voie 1 dans la majorité des écoles phares

En ce qui concerne la voie 1, c'est-à-dire la priorité accordée à la lecture et à la mathématique, on constate qu'en juin 2011 toutes les écoles phares avaient mis quelque chose en place pour en assurer une compréhension commune. Même que de plus en plus d'écoles phares ont instauré des rencontres d'échange et des comités de travail autour de cette voie. (Voir le **graphique 7**.) On réalise cependant que les écoles primaires sont plus nombreuses que les écoles secondaires à avoir utilisé chacun des moyens suggérés dans le questionnaire. Est-il plus facile pour elles de mobiliser leur personnel autour de la lecture et de la mathématique? Le **graphique 8** montre que près de 80 % des écoles phares primaires ont eu des rencontres d'échange autour de la voie 1 et que 63 % ont formé des comités de travail. Ces proportions sont respectivement de 65 et 60 % dans les écoles phares secondaires.

« Donner un sens à l'effort passe, croyons-nous, par la participation à des activités d'échange et de partage qui permettront de développer progressivement une **vision commune**, non seulement sur la destination à atteindre collectivement, mais aussi sur le chemin à emprunter². »

² Voir M. JANOSZ et autres, *Aller plus loin, ensemble : synthèse du rapport final d'évaluation de la stratégie d'intervention Agir autrement*, Montréal, Groupe de recherche sur les environnements scolaires, Université de Montréal, mai 2010, p. 39.

Graphique 7
Proportion d'écoles phares selon les moyens utilisés pour s'assurer de la compréhension commune de la voie 1 (juin 2010, janvier et juin 2011)



Graphique 8
Proportion d'écoles phares selon les moyens utilisés pour s'assurer de la compréhension commune de la voie 1 (écoles phares primaires et secondaires, juin 2011)

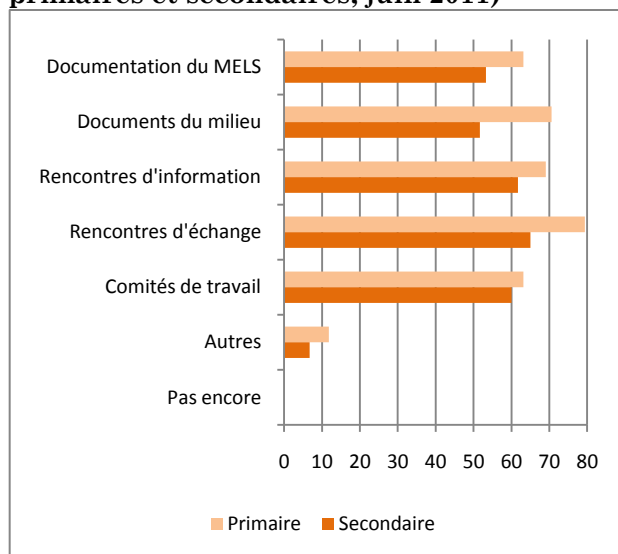


Tableau 3

Proportion d'écoles phares selon les moyens utilisés pour s'assurer de la compréhension commune des voies de renforcement (juin 2011)

Voies 1 et 2 Moyens utilisés	Voie 1	Voie 2
	Rencontres d'échange	72,7
Rencontres d'information	65,6	57,0
Documents du milieu	61,7	43,0
Comités de travail	61,7	43,0
Documentation du MELS	58,6	40,6
Autres	9,4	10,2
Pas encore	0,0	11,7

Voies 3 et 4 Moyens utilisés	Voie 3	Voie 4
	Rencontres d'échange	46,9
Rencontres d'information	45,3	56,3
Documents du milieu	25,8	41,4
Comités de travail	26,6	41,4
Documentation du MELS	32,8	35,2
Autres	5,5	6,3
Pas encore	17,2	13,3

Voies 5 et 6 Moyens utilisés	Voie 5	Voie 6
	Rencontres d'échange	50,0
Rencontres d'information	45,3	53,9
Documents du milieu	38,3	40,6
Comités de travail	28,1	40,6
Documentation du MELS	30,5	33,6
Autres	6,3	7,0
Pas encore	15,6	15,6

Les rencontres d'échange : moyen privilégié par la majorité des écoles

Pour pratiquement toutes les voies, le moyen qu'utilisait la plus grande proportion d'écoles phares était les rencontres d'échange, alors qu'en juin 2010 elles faisaient surtout des rencontres d'information. On sent donc que la mobilisation autour des voies de renforcement progresse dans les écoles phares. (Voir le **tableau 3**.)

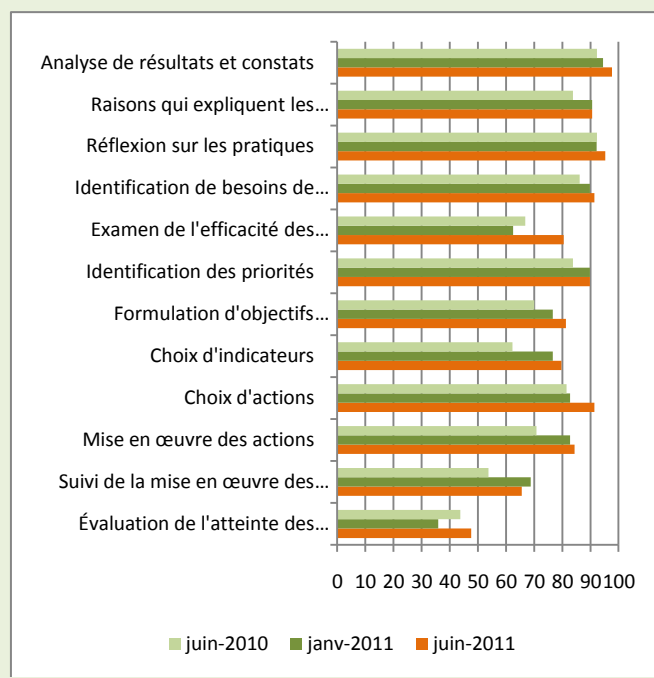
Le processus de planification en lecture

Des priorités établies ou en train de l'être dans 90 % des écoles phares

Depuis juin 2010, le processus de planification en lecture a progressé sur tous ses aspects. On voit en effet, au **graphique 9**, qu'en juin 2011, au moins 90 % des écoles phares avaient fait ou étaient en train de faire l'analyse des résultats en lecture, l'examen des constats et des raisons qui les expliquent, l'identification des besoins de développement professionnel et la détermination des priorités. On observe également qu'environ 80 % des écoles phares avaient formulé des objectifs en lecture, choisi leurs indicateurs et en étaient rendues à la mise en œuvre des actions. Même si les objectifs sont censés être déterminés avant de passer à l'identification des actions susceptibles de permettre de les atteindre, 91 % des écoles phares disaient, en juin 2011, avoir choisi leurs actions ou être en train de le faire, alors que seulement 81 % d'entre elles mentionnaient s'être fixé des objectifs en lecture.

Cependant, le **graphique 10** montre, pour sa part, qu'un plus grand nombre d'écoles phares primaires que d'écoles phares secondaires avaient réalisé ou étaient en train de réaliser chacun des divers aspects du processus de planification en lecture.

Graphique 9
Proportion d'écoles phares selon les aspects du processus de planification en LECTURE réalisés ou en cours de réalisation (juin 2010, janvier et juin 2011)

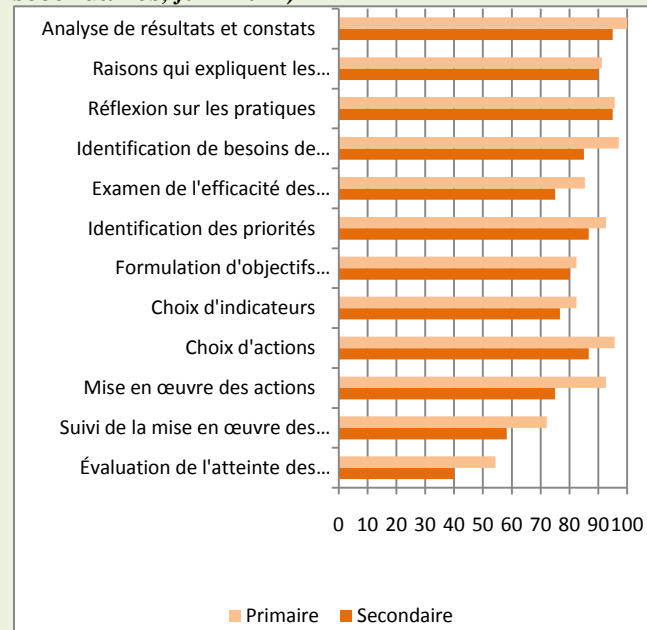


Moins de besoins de soutien pour l'analyse, mais un peu plus pour la mise en œuvre

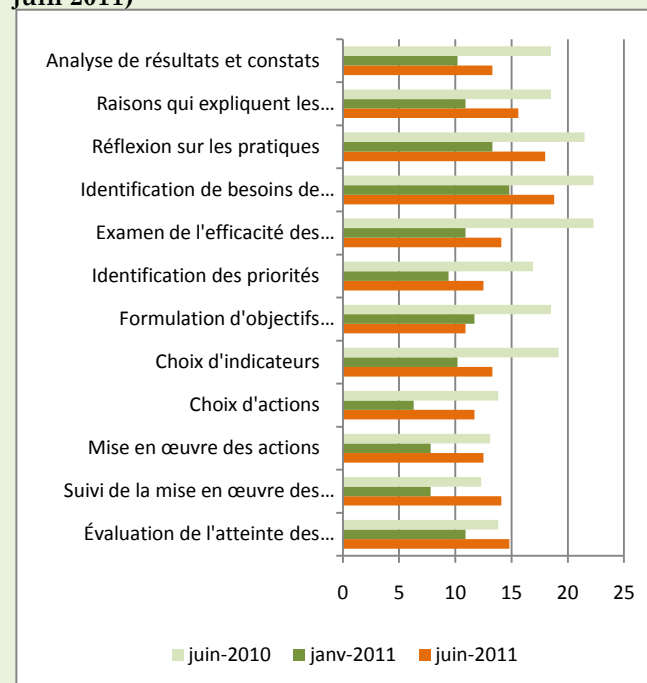
Même si le processus de planification en lecture semble bien progresser, certaines écoles phares ont exprimé des besoins de soutien pour chacun de ces aspects. Toutefois, pour la plupart d'entre eux, moins d'écoles phares en juin 2011 qu'en juin 2010 ont dit avoir besoin de soutien, sauf pour le suivi de la mise en œuvre des actions et l'évaluation de l'atteinte des objectifs.

L'identification des besoins de développement d'une expertise et la réflexion sur les pratiques sont les deux aspects pour lesquels le plus grand nombre d'écoles phares ont mentionné des besoins de soutien en juin 2011, soit près de 20 % d'entre elles. Reste qu'au moins 10 % des écoles phares ont besoin de soutien pour chacun des aspects du processus de planification en lecture. (Voir le [graphique 11](#).)

Graphique 10
Proportion d'écoles phares selon les aspects du processus de planification en LECTURE réalisés ou en cours de réalisation (écoles phares primaires et secondaires, juin 2011)



Graphique 11
Proportion d'écoles phares ayant exprimé des besoins de soutien selon les aspects du processus de planification en LECTURE (juin 2010, janvier et juin 2011)



En milieu défavorisé, les jeunes ont souvent moins d'expérience de lecture avant leur entrée à l'école, moins accès aux livres de types variés et au matériel de dessin et d'écriture, moins conscience des différentes fonctions de l'écriture et de la lecture, moins de connaissances liées à l'écrit et à l'utilisation des livres et souvent moins d'interactions sociales autour des livres. C'est pourquoi il importe de faire des interventions précoces en lecture, dès l'entrée à l'école et tout au long du cheminement scolaire, d'offrir un environnement riche et varié en livres et en imprimés de toutes sortes, de créer des habitudes de lecture durables, de favoriser le développement de compétences en langue d'enseignement et de stratégies favorisant l'apprentissage par la lecture.

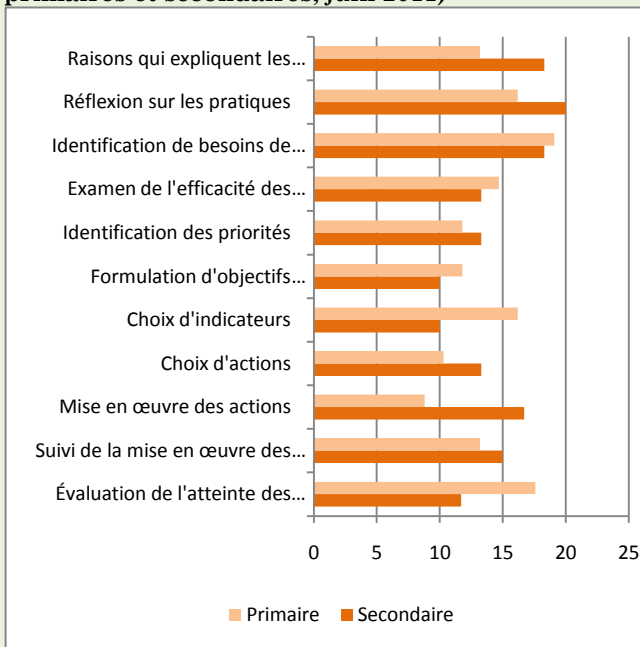
Parce que le statut socio-économique de la famille a souvent une incidence sur le rendement en mathématique, il est essentiel d'adapter les pratiques pédagogiques au contexte particulier de la défavorisation. La recherche démontre qu'en ce qui concerne l'enseignement de la mathématique dans un milieu défavorisé, il importe, entre autres, de tenir compte des acquis, des centres d'intérêt et des repères des élèves, de porter une attention accrue au climat de la classe afin de favoriser l'engagement des élèves et leur présence à l'école, de diversifier les ressources, et particulièrement d'intégrer les technologies à l'enseignement et à l'apprentissage de la mathématique, et de saisir chaque occasion de faire parler les élèves à propos de leurs apprentissages au regard de la mathématique afin de développer le langage mathématique et leur capacité à exprimer leurs idées³.

³ Voir : *Agir autrement en mathématique* (disponible actuellement en version de travail auprès des ADMD et sur le site Web du MELS au début de l'année 2012).

Des besoins de soutien qui indiquent où en sont les écoles

Les besoins de soutien varient quelque peu selon qu'il s'agit d'écoles primaires ou d'écoles secondaires et reflètent ainsi probablement l'état d'avancement des écoles des deux ordres d'enseignement dans leur processus de planification en lecture. On peut ainsi voir, au **graphique 12**, que plus d'écoles phares secondaires que d'écoles phares primaires ont mentionné, en juin 2011, un besoin de soutien pour l'analyse des résultats en lecture, les raisons qui expliquent les constats découlant de cette analyse, les réflexions sur les pratiques en lecture, de même que pour la mise en œuvre des actions. Les écoles primaires étaient, quant à elles, proportionnellement plus nombreuses que les écoles phares secondaires à exprimer des besoins de soutien pour le choix d'indicateurs et l'évaluation de l'atteinte des objectifs.

Graphique 12
Proportion d'écoles phares ayant exprimé des besoins de soutien selon les aspects du processus de planification en LECTURE (écoles phares primaires et secondaires, juin 2011)



Le processus de planification en mathématique

Même si le processus de planification en mathématique est un peu moins avancé que ne l'est celui en lecture, il semble bien progresser d'un suivi à l'autre. Ainsi, en juin 2011, on observe que près de 80 % des écoles phares avaient établi leurs priorités en mathématique ou qu'elles étaient en train de le faire, comparativement à 56 % en juin 2010. Il en va de même pour d'autres aspects du processus de planification en mathématique. Ainsi, 66 % des écoles phares avaient formulé, en juin 2011, leurs objectifs en mathématique ou étaient en train de le faire, comparativement à 50 % en juin 2010. De plus, toujours en juin 2011, 70 % des écoles phares avaient choisi les moyens à mettre en place pour atteindre les objectifs qu'elles s'étaient fixés en mathématique, ou étaient en démarche dans ce sens, comparativement à 47 % en juin 2010. (Voir le **graphique 13**.)

Les écoles primaires semblent en avance sur les écoles secondaires

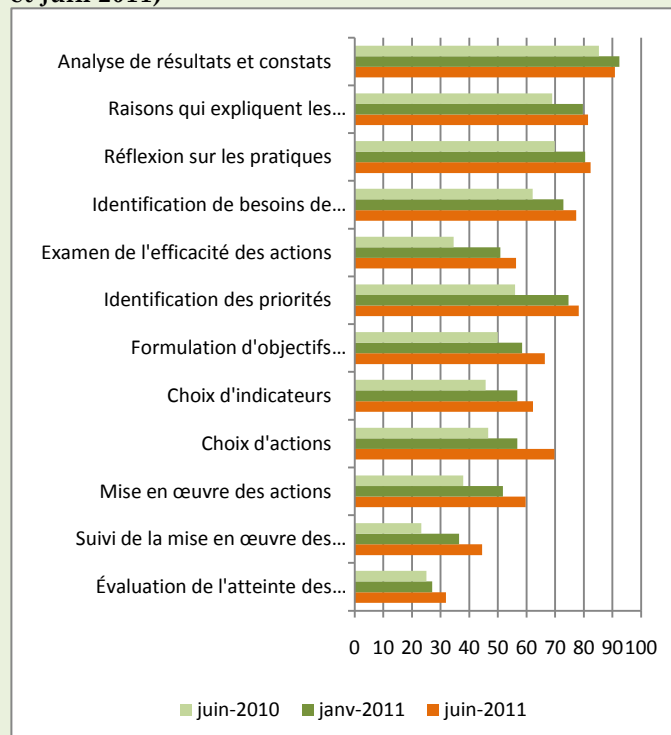
11

Comme nous le constatons plus haut pour la lecture, on peut également voir, au **graphique 14**, qu'un plus grand nombre d'écoles phares primaires que d'écoles phares secondaires ont réalisé, ou étaient en train de le faire, plusieurs des aspects du processus de planification en mathématique. C'est notamment le cas de l'identification des priorités, de la formulation des objectifs, du choix des indicateurs et de celui des actions.

« Dans le cadre de notre convention de gestion, la mathématique est une de nos priorités. »

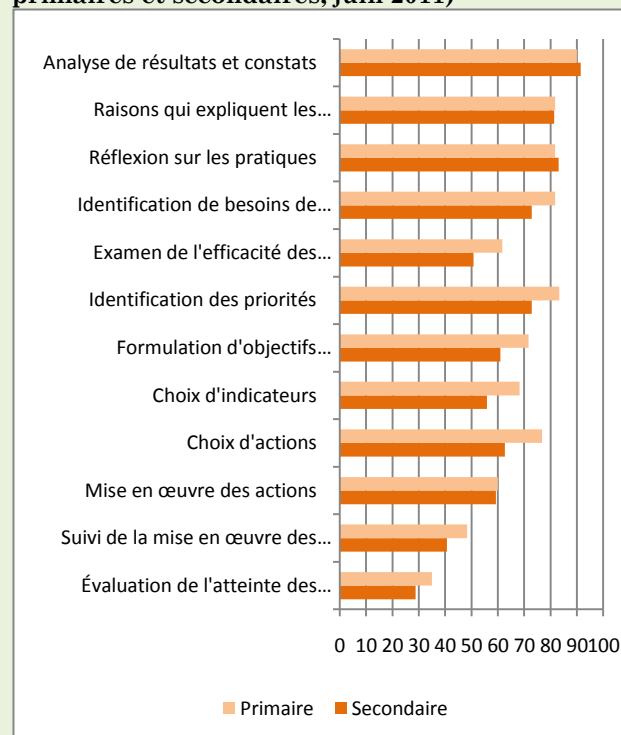
Graphique 13

Proportion d'écoles phares selon les aspects du processus de planification en MATHÉMATIQUE réalisés ou en cours de réalisation (juin 2010, janvier et juin 2011)



Graphique 14

Proportion d'écoles phares selon les aspects du processus de planification en MATHÉMATIQUE réalisés ou en cours de réalisation (écoles phares primaires et secondaires, juin 2011)



Des besoins de soutien différents dans les écoles phares primaires et secondaires

En juin 2011, un certain nombre d'écoles phares exprimaient des besoins de soutien pour les différents aspects du processus de planification en mathématique, mais ce nombre est moins élevé qu'en juin 2010. On constate tout de même qu'au moins 15 % des écoles phares (donc une vingtaine d'écoles pour chacun des aspects du processus de planification en mathématique) mentionnaient avoir besoin de soutien. (Voir le **graphique 15**.)

« Nous avons besoin de soutien. Nous attendons avec impatience le référentiel d'intervention en mathématique pour les élèves en troubles d'apprentissage. »

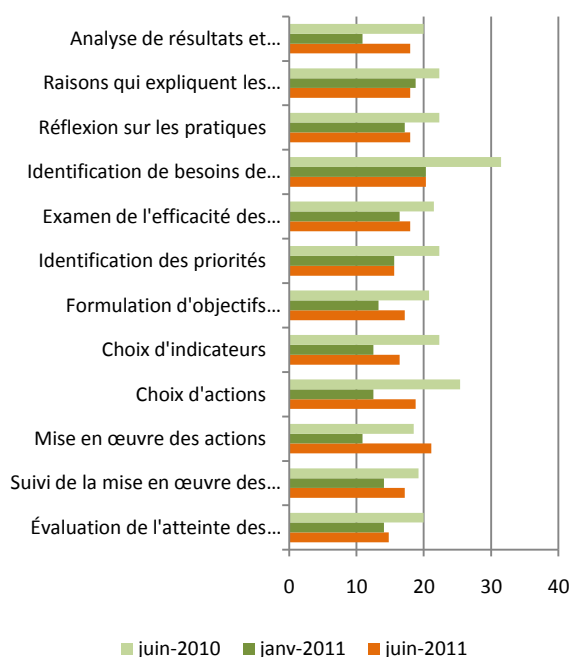
« Le personnel du service de garde a également réfléchi aux moyens à mettre en place à l'intérieur de leur service : achats de jeux mathématiques et animations. »

« En 2011-2012, le personnel enseignant du secondaire (mathématique) participera au processus de planification et de mise en œuvre en mathématique. Ainsi, nous nous assurons de la qualité de la transition vers le secondaire. »

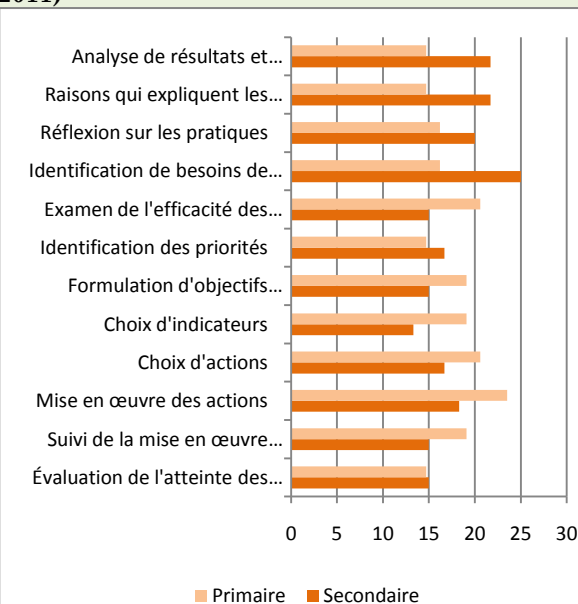
Cohérence entre besoins de soutien et degré d'avancement du processus de planification en mathématique

Comme nous l'avons observé dans le cas de la lecture, les besoins de soutien semblent différer légèrement selon qu'il s'agit d'écoles primaires ou secondaires. On constate en effet qu'un peu plus d'écoles phares primaires que d'écoles phares secondaires ont dit avoir besoin de soutien pour faire l'examen de l'efficacité des actions en place, pour procéder au choix des indicateurs ou encore pour mettre en œuvre des actions. De leur côté, les écoles phares secondaires ont exprimé davantage de besoins de soutien pour identifier leur besoin de développement d'une expertise en matière de soutien et d'accompagnement du personnel de l'école en mathématique (le quart des écoles phares secondaires), pour effectuer l'analyse des résultats dans cette discipline et trouver les raisons qui expliquent les constats qui s'en sont dégagés (plus de 20 % des écoles phares secondaires dans les deux derniers cas). (Voir le **graphique 16**.)

Graphique 15
Proportion d'écoles phares ayant exprimé des besoins de soutien selon les aspects du processus de planification en MATHÉMATIQUE (juin 2010, janvier et juin 2011)



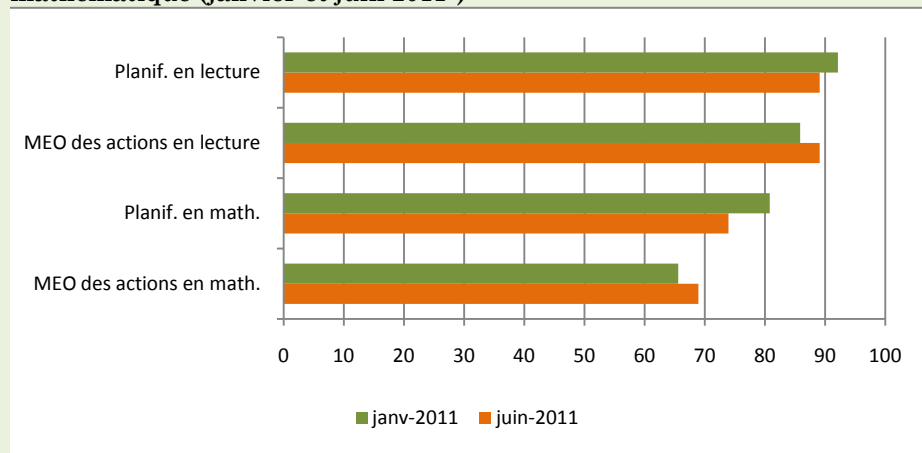
Graphique 16
Proportion d'écoles phares ayant exprimé des besoins de soutien selon les aspects du processus de planification en MATHÉMATIQUE (écoles phares primaires et secondaires, juin 2011)



La participation au processus de planification et à la mise en œuvre des actions

Graphique 17

Proportion d'écoles phares dont les membres du CLP participent au processus de planification et à la mise en œuvre des actions en lecture et en mathématique (janvier et juin 2011⁴)



Comme en témoignent les données du **graphique 17**, les membres du comité de pilotage de la SIAA des écoles phares sont davantage impliqués dans le processus de planification et la mise en œuvre des actions en lecture qu'en mathématique. Cela est toutefois cohérent avec le fait que moins d'écoles phares ont mis en place des actions en mathématique qu'en lecture. Entre le suivi de janvier 2011 et celui de juin de la même année, il y a peu d'écart sur ces questions, sauf peut-être au regard de la participation des membres du CLP au processus de planification en mathématique, laquelle était un peu moins forte dans les écoles phares en juin 2011 qu'en janvier 2011.

Si, en juin 2010, les directions d'école et le personnel enseignant de la discipline en question (lecture ou mathématique) étaient les participants au processus de planification et à la mise en œuvre des actions dans le plus grand nombre d'écoles phares, on voit que la situation a légèrement changé en juin 2011. En effet, les membres de l'équipe de direction se sont impliqués dans ces processus dans un moins grand nombre d'écoles phares qu'en juin 2010. Par exemple, à cette date, ils participaient au processus de planification en lecture ou en mathématique dans environ 80 % des écoles phares, alors qu'en juin 2011, leur pourcentage y était de 62 % pour ce qui est du processus de planification en lecture et de 56 % pour celui en mathématique. On peut penser qu'avec la progression de la démarche, les conseillers pédagogiques ont pris le relais de la direction dans certaines écoles phares. Le personnel enseignant de la discipline visée est quant à lui toujours présent dans le processus de planification dans environ 80 % des écoles phares. (Voir les **graphiques 18 et 19**.)

⁴ La question permettant de produire ces données a été introduite seulement en janvier 2011

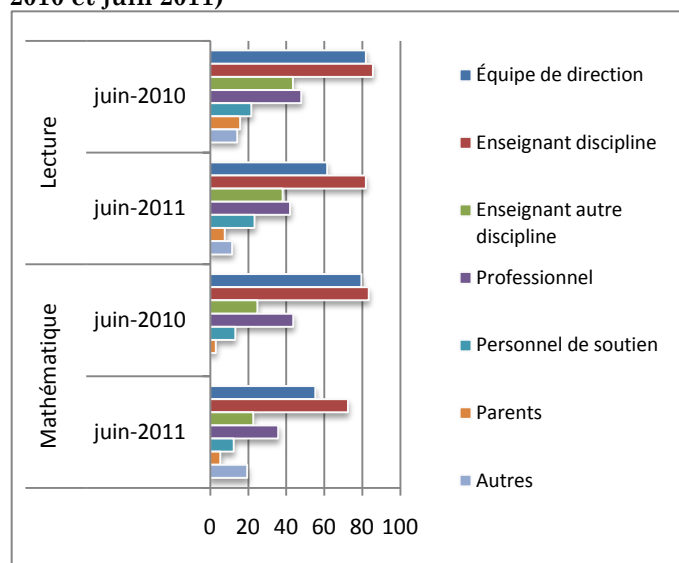
« We are hoping to engage parents in our process, however geographic and economic factors present challenges. We are far away from our home communities and many parents have difficulty with the cost of gas to travel here. »

« Tous les enseignants sont impliqués dans le processus continu de planification et la mise en œuvre des actions en lecture. »

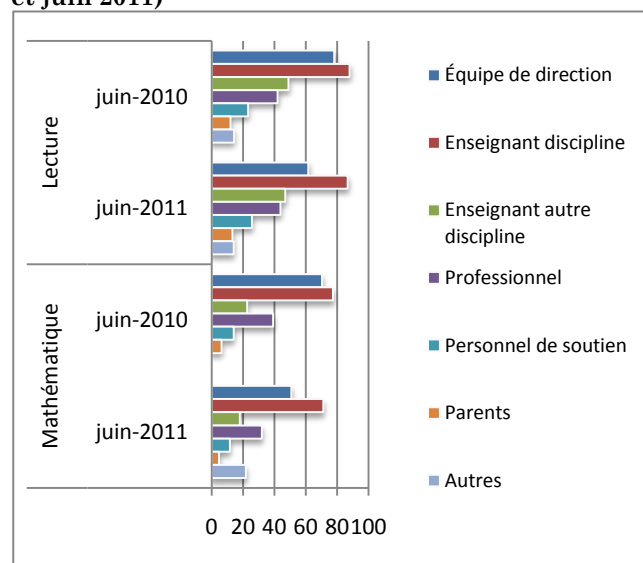
Autres groupes participant à la planification et à la mise en œuvre des actions

En juin 2011, entre 15 et 20 % des écoles phares mentionnaient que d'autres catégories de personnes participaient au processus de planification et à la mise en œuvre des actions en lecture et en mathématique. Il s'agissait principalement de **conseillers pédagogiques** et d'**orthopédagogues**.

Graphique 18
Proportion d'écoles phares selon les catégories de personnes qui participent au processus de planification en lecture et en mathématique (juin 2010 et juin 2011)



Graphique 19
Proportion d'écoles phares selon les catégories de personnes qui participent à la mise en œuvre des actions en lecture et en mathématique (juin 2010 et juin 2011)



Les approches préventives universelles et ciblées

« Afin d'assurer la prise en compte des particularités des élèves issus de milieux défavorisés, il importe d'adopter des approches universelles pour tous, combinées à des approches ciblées pour certains groupes d'élèves. Les approches préventives les plus efficaces sont celles qui combinent les actions universelles et les actions plus ciblées. »

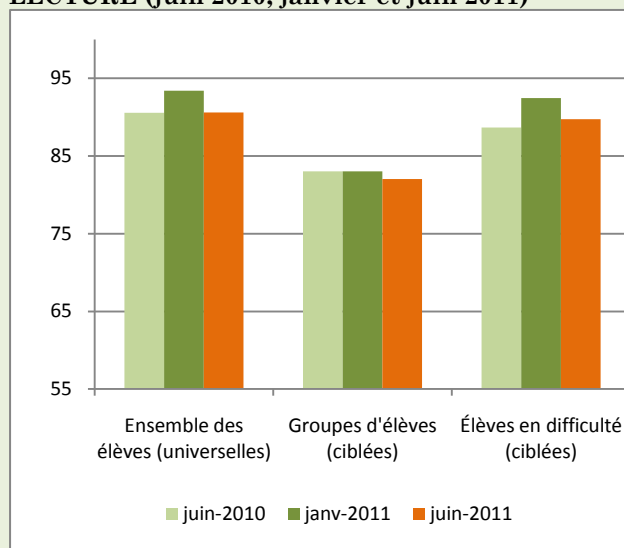
Deuxième voie de renforcement de la SIAA

Il est reconnu que les écoles ont davantage à adopter à la fois des pratiques qui visent l'ensemble des élèves (pratiques universelles) et d'autres qui s'adressent à certains groupes d'élèves ou encore à des élèves qui éprouvent des difficultés (pratiques ciblées). C'est d'ailleurs ce que

semble faire la majorité des écoles phares. Ainsi, par rapport à la lecture, on constate qu'environ 90 % d'entre elles

recourent à des pratiques universelles et à d'autres qui visent des élèves qui éprouvent des difficultés. De plus, un peu plus de 80 % adoptent des pratiques qui visent certains groupes d'élèves. Cette tendance ne varie guère d'un suivi à l'autre. (Voir le **graphique 20**.)

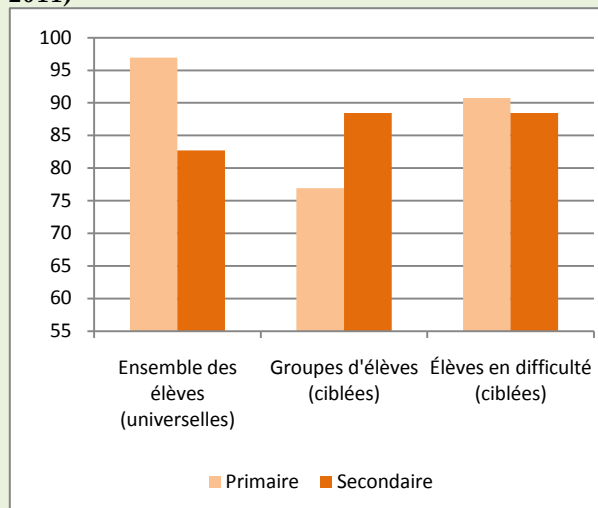
Graphique 20
Proportion d'écoles phares selon l'adoption d'approches préventives universelles et ciblées en LECTURE (juin 2010, janvier et juin 2011)



Plus de pratiques universelles au primaire et davantage de pratiques ciblées au secondaire

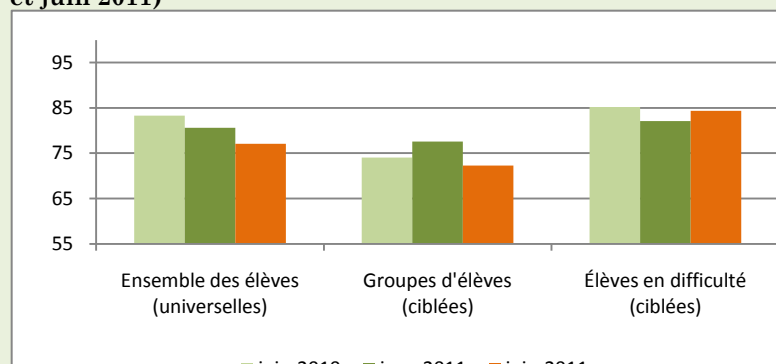
Toutefois, on constate des différences entre les pratiques selon qu'il s'agit d'une école primaire ou secondaire. (Voir le **graphique 21**.) Ainsi, en juin 2011, les écoles primaires étaient plus nombreuses que les écoles secondaires à adopter des pratiques universelles à l'égard de la lecture (respectivement 97 et 83 %), alors que c'est la situation inverse en ce qui trait aux pratiques qui ciblent certains groupes d'élèves (soit 77 et 88 %).

Graphique 21
Proportion d'écoles phares selon l'adoption de pratiques universelles et ciblées en LECTURE (écoles phares primaires et secondaires, juin 2011)

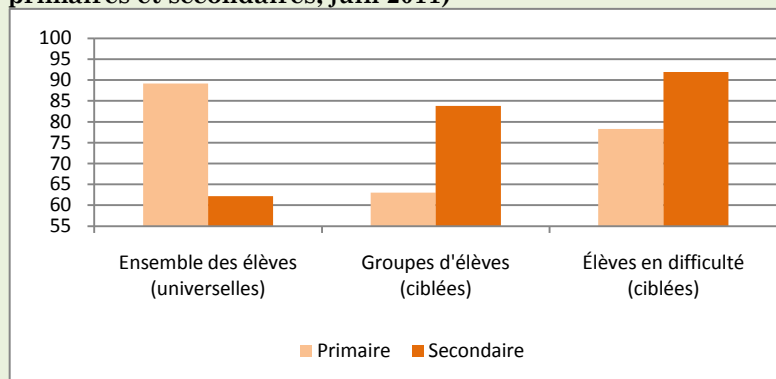


« Présentement, les actions choisies visent davantage l'ensemble des élèves et les élèves en difficulté. Suite à la réflexion faite pour expliquer les différents constats, les enseignants de chacun des niveaux scolaires réfléchissent aux actions qui viseront certains groupes. »

Graphique 22
Proportion d'écoles phares selon l'adoption de pratiques universelles et ciblées en MATHÉMATIQUE (juin 2010, janvier et juin 2011)



Graphique 23
Proportion d'écoles phares selon l'adoption de pratiques universelles et ciblées en MATHÉMATIQUE (écoles phares primaires et secondaires, juin 2011)



En mathématique, les écoles phares sont moins nombreuses qu'en lecture à adopter des pratiques universelles, des pratiques qui ciblent certains groupes d'élèves et d'autres qui visent des élèves en difficulté. En ce qui concerne les pratiques universelles, on remarque que la proportion de ces écoles diminue même quelque peu d'un suivi à l'autre. Ainsi, en juin 2011, 77 % des écoles phares disaient utiliser des pratiques universelles en mathématique, tandis que cette proportion était de 83 % en juin 2010. (Voir le **graphique 22**.)

Les écarts entre les écoles primaires et les écoles secondaires à l'égard de l'adoption des diverses pratiques en mathématique sont plus grands qu'en lecture. On voit, au **graphique 23**, que significativement moins d'écoles phares secondaires que d'écoles phares primaires utilisaient des pratiques universelles en mathématique, mais beaucoup plus adoptaient, par contre, des pratiques visant certains groupes d'élèves et d'autres ciblant des élèves en difficulté.

Exemples d'objectifs en lecture convenus entre les écoles phares et les commissions scolaires

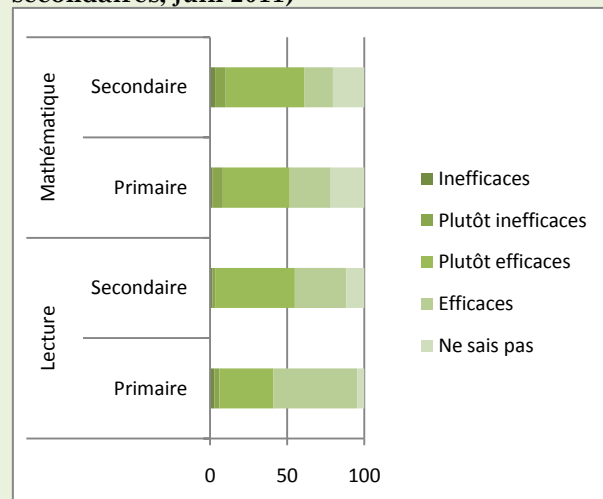
- « Augmenter le taux de réussite en français (lecture) de 75 à 80 % des élèves du 1^{er} cycle, pour juin 2012. »
- « Augmenter de 2 % le taux global de réussite des élèves du 1^{er} cycle en français. »
- « Diminuer le nombre de garçons à risque pour les compétences *Lire des textes variés* et *Écrire des textes variés*. »
- « D'ici 2016, augmenter le taux de réussite de nos élèves du 1^{er} cycle du secondaire de 60 à 68 %. »
- « Augmenter le taux de réussite des élèves de la fin du 3^e cycle aux examens du MELS en lecture. »
- « Augmenter chaque année la compétence à lire chez nos élèves du 2^e et du 3^e cycle, en portant une attention particulière aux élèves en difficulté. »

L'efficacité des actions et la progression vers l'atteinte des objectifs

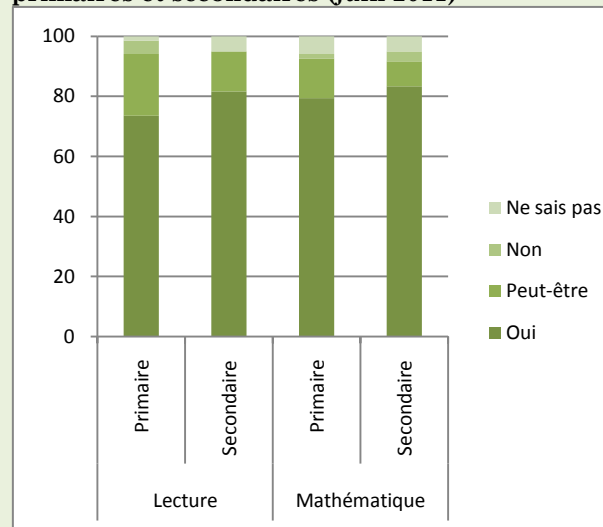
En juin 2011, les écoles phares ont été questionnées pour la première fois sur l'évaluation qu'elles font de l'efficacité des actions mises en place en lecture et en mathématique. On peut voir, au **graphique 24**, que la grande majorité des écoles phares estimaient que leurs actions étaient soit « efficaces », soit « plutôt efficaces ». En fait, à peine 5 % jugeaient leurs actions inefficaces en lecture et 10 % en ce qui a trait aux actions en mathématique. On peut également remarquer que 20 % des écoles phares primaires et secondaires ne pouvaient se prononcer sur l'efficacité des actions qu'elles ont mises en place en mathématique

En fait, même si la majorité des écoles phares jugeaient que leurs actions étaient somme toute assez efficaces, au moins les trois quarts d'entre elles souhaitent leur apporter des ajustements. Si un certain nombre étaient indécises, fort peu, soit moins de 5 % des écoles phares, ont mentionné ne pas prévoir d'ajustements à leurs actions. (Voir le **graphique 25**.)

Graphique 24
Proportion d'écoles phares selon l'efficacité des actions mises en place en lecture et en mathématique (écoles phares primaires et secondaires, juin 2011)



Graphique 25
Proportion d'écoles phares désirant apporter des ajustements aux actions mises en place en lecture et en mathématique, écoles phares primaires et secondaires (juin 2011)



La presque totalité des écoles primaires ont convenu d'un objectif en lecture avec leur commission scolaire

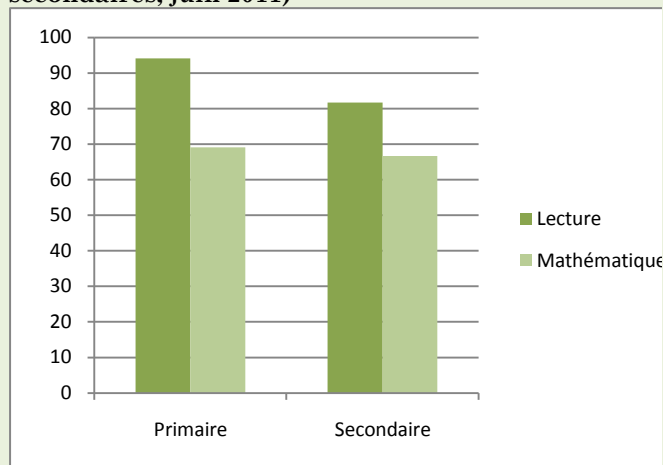
Dans leur convention de gestion et de réussite éducative, 94 % des écoles phares primaires et 82 % des écoles phares secondaires avaient déjà convenu d'un objectif en lecture avec leur commission scolaire, alors qu'en mathématique, c'était le cas des deux tiers des écoles phares des deux ordres d'enseignement.

Vers l'atteinte des objectifs

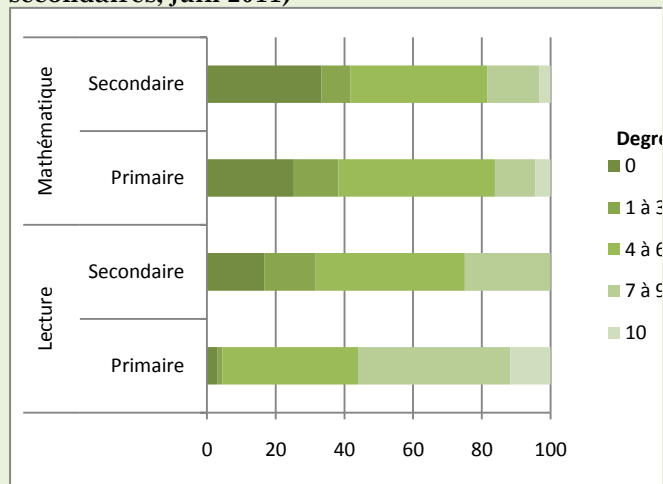
C'est du côté de la lecture et des écoles phares primaires que les objectifs fixés sont le plus près d'être atteints. En fait, plus de la moitié des écoles phares primaires ont évalué que le degré d'atteinte de leurs objectifs en lecture était d'au moins 7 sur une échelle de 10. Cette proportion correspond à 25 % du côté des écoles phares secondaires. En fait, pour plus de la moitié de ces dernières, le degré d'atteinte des objectifs en lecture était de 5 sur 10 ou moins. Le

« We are very happy with the progress that we have made. We have been able to give our students much needed support in math and reading. »

Graphique 26
Proportion d'écoles phares ayant convenu des objectifs en lecture et mathématique avec leur commission scolaire (écoles phares primaires et secondaires, juin 2011)



Graphique 27
Proportion d'écoles phares selon le degré d'atteinte des objectifs (écoles phares primaires et secondaires, juin 2011)



graphique 27 montre que la progression est plus lente en ce qui a trait aux objectifs en mathématique. Environ la moitié des écoles phares primaires et secondaires ont estimé que leurs objectifs étaient atteints à moins de 50 %. Or, si le quart des écoles phares primaires et le tiers des écoles phares secondaires situaient à 0 leur progression vers l'atteinte de leurs objectifs en mathématique, quelque 5 % estimaient pour leur part que ces objectifs étaient totalement atteints.

Exemples d'objectifs en mathématique convenus entre les écoles phares et les commissions scolaires

- « Augmenter de 3 %, d'ici juin 2012, le taux de réussite à la compétence *Résoudre des situations problèmes* auprès de nos élèves vulnérables du 1^{er} et du 2^e cycle. »
- « To increase end of cycle math results by a minimum of 5 % to have a success rate of over 85 %. »
- « Augmenter de 5 % le taux de réussite des élèves de 6^e année à l'examen du MELS d'ici trois ans. »
- « Augmenter de 1 % par an les résultats des élèves en mathématique au niveau des fins de cycle du primaire et du secondaire. »
- « To increase from a baseline of 18 % success to 40 % success by June 2011, in Cycle 3, elem. »
- « Augmenter de 5 % les résultats annuels des élèves ciblés en mathématique. »
- « Augmenter de 10 % les résultats des élèves du 2^e cycle pour la compétence *Raisonnement à l'aide de concepts*, plus précisément sur les quatre opérations d'ici juin 2011. »

Le soutien et le développement d'une expertise

Tableau 4

Proportion d'écoles phares selon la provenance du soutien reçu (juin 2010, janvier et juin 2011)

	Juin 2010	Janvier 2011	Juin 2011
CS	37,7	42,7	39,8
MELS	6,6	0,0	7,8
CS + MELS	55,7	51,3	46,6
Autres	0,0	6,0	5,8
Total	100,0	100,0	100,0

Tableau 5

Proportion d'écoles phares selon la provenance du soutien reçu (écoles phares primaires et secondaires, juin 2011)

	Primaire	Secondaire
CS	45,8	31,8
MELS	8,4	6,8
CS + MELS	39,0	56,8
Autres	6,8	4,6
Total	100,0	100,0

En juin 2011, 80 % des écoles phares disaient avoir eu du soutien pour le renforcement de la SIAA. Cette proportion s'élevait toutefois à 92 % en juin 2010. Du côté des écoles phares primaires, on constate que, d'un suivi à l'autre, autour de 85 % d'entre elles disaient

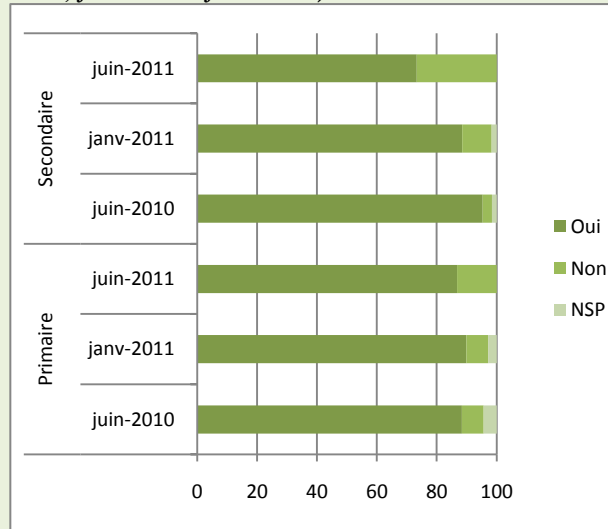
avoir reçu du soutien, alors que cette proportion diminuait d'un suivi à l'autre en ce qui a trait aux écoles secondaires. Ainsi, en juin 2010, 95 % des écoles phares secondaires mentionnaient avoir reçu du soutien, alors qu'en juin 2011, cette proportion s'élevait à 73 %. (Voir le **graphique 28**.) Les écoles avaient-elles demandé du soutien? Ou encore, est-ce que l'offre de soutien était claire?

Cependant, on observe peu de changements quant à la provenance du soutien. *Grosso modo*, il venait à la fois de la commission scolaire et du MELS dans près de 50 % des écoles phares, uniquement de la commission scolaire dans environ 40 % d'entre elles, et uniquement du MELS ou d'ailleurs dans moins de 10 % des écoles phares. (Voir le **tableau 4**.)

Lorsqu'on examine la provenance du soutien selon qu'il s'agit d'une école phare primaire ou secondaire, on peut voir, au **tableau 5**, que les premières sont un peu plus nombreuses que les secondes à avoir reçu du soutien uniquement de la commission scolaire (46 % comparativement à 32 %), tandis que les écoles phares secondaires étaient plus nombreuses que les écoles phares primaires à en avoir eu à la fois de la commission scolaire et du MELS, soit respectivement 57 et 39 %. On observe cette même tendance pour les trois suivis.

Graphique 28

Proportion d'écoles phares ayant reçu du soutien pour le renforcement de la SIAA (juin 2010, janvier et juin 2011)



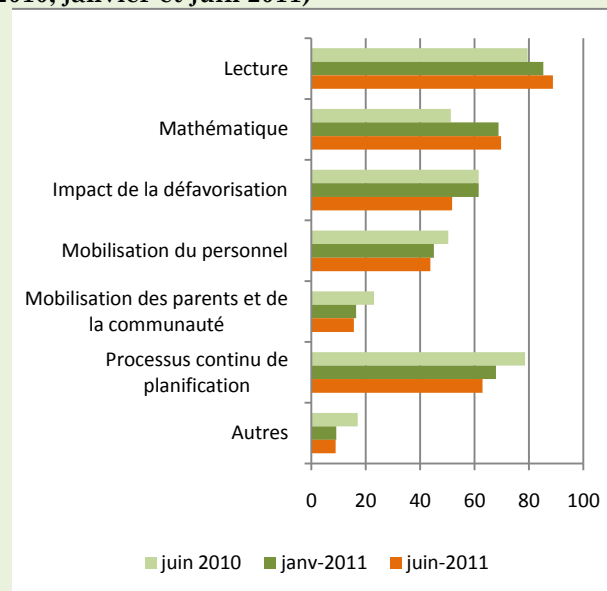
Du soutien et du développement d'expertise autour de la lecture et de la mathématique

D'un suivi à l'autre, on se rend compte que de plus en plus d'écoles phares ont du soutien de la part de leur commission scolaire, pour la lecture ou la mathématique, mais moins par contre en ce qui a trait au processus continu de planification ou encore à l'impact de la défavorisation sur la réussite des élèves. Ainsi, parmi les écoles phares qui ont reçu du soutien de leur commission scolaire (développement d'une expertise ou accompagnement),

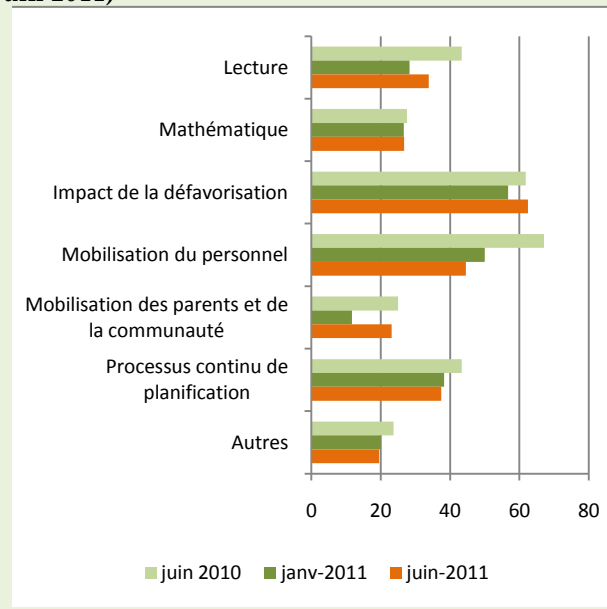
c'était en lecture dans près de 90 % des cas, en mathématique dans 70 % et, pour un peu plus de 60 %, par rapport au processus continu de planification. (Voir le **graphique 29**.)

Lorsque ce soutien venait du MELS, il avait trait à l'impact de la défavorisation dans un peu plus de 60 % des écoles phares, au processus continu de planification dans près de 40 % d'entre elles ou encore à la mobilisation du personnel de l'école. Toutefois, sur ce dernier point, on peut voir, au **graphique 30**, qu'en juin 2010, les deux tiers des écoles phares ont eu du soutien du MELS en matière de mobilisation du personnel, tandis que cette proportion s'élevait à seulement 45 % en juin 2011.

Graphique 29
Proportion d'écoles phares selon l'objet du soutien apporté par la commission scolaire (juin 2010, janvier et juin 2011)



Graphique 30
Proportion d'écoles phares selon l'objet du soutien apporté par le MELS (juin 2010, janvier et juin 2011)



Il importe de mettre en place, avec la collaboration du personnel de l'école, la commission scolaire et le MELS, les conditions nécessaires à un accompagnement soutenu et de qualité pour assurer le partage et le développement de l'expertise du personnel au regard de ce qui est considéré comme prioritaire dans le renforcement de la SIAA.

« Pour chacune des disciplines, les CP sont venus à l'école pour accompagner les enseignants. »

« Support could be increased to help with effectiveness and review. »

« Soutien reçu de la part de l'ADMD et de l'IMD et aussi des conseillères pédagogiques en français et en mathématique. »

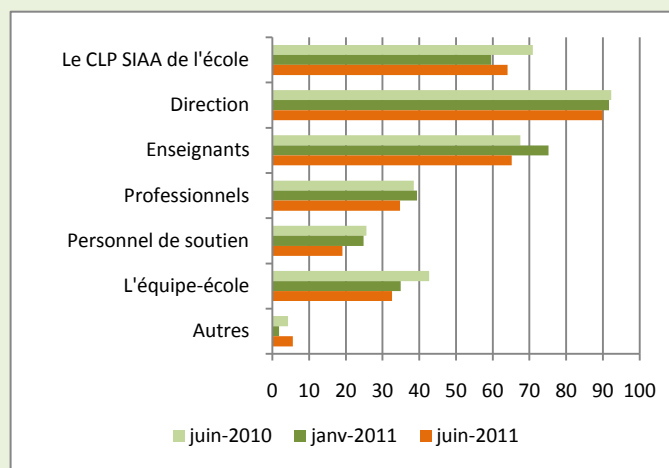
Du soutien aux directions d'école

« Les enseignantes de 2^e année ont reçu de la formation en lecture. Les enseignantes de préscolaire ont reçu de la formation sur les transitions harmonieuses. »

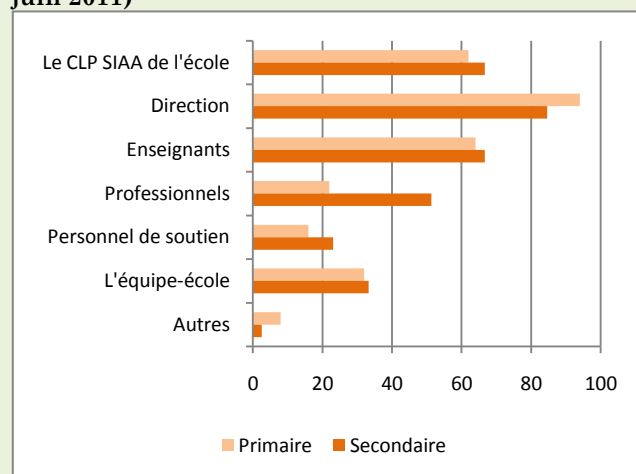
Qui a bénéficié du soutien de la commission scolaire? Les directions d'école dans 90 % des écoles phares, mais également le personnel enseignant et les membres du comité de pilotage de la SIAA de l'école dans plus de 60 % des écoles phares. (Voir le **graphique 31**.)

Si les directions d'école ont profité d'un soutien de leur commission scolaire dans 94 % des écoles phares primaires, cette proportion était un peu plus faible dans les écoles phares secondaires, se chiffrant plutôt à 85 %. Par contre, on peut voir, au **graphique 32**, que le personnel professionnel a également profité du soutien offert par la commission scolaire dans 51 % des écoles phares secondaires et dans seulement 22 % des écoles phares primaires, où il est généralement moins présent.

Graphique 31
Proportion d'écoles phares selon les personnes ayant bénéficié du soutien des commissions scolaires (juin 2010, janvier et juin 2011)



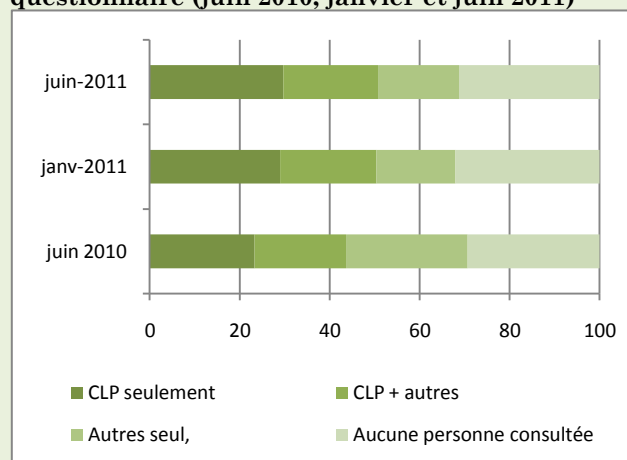
Graphique 32
Proportion d'écoles phares selon les personnes ayant bénéficié du soutien des commissions scolaires (écoles phares primaires et secondaires, juin 2011)



Seul ou avec d'autres

Est-ce que les directions d'écoles phares à qui est adressé le questionnaire consultent avant de le remplir? On peut voir, au **graphique 33**, que d'un suivi à l'autre environ 30 % des directions d'école ne consultent personne pour remplir leur questionnaire de suivi. On peut se demander si les réponses au questionnaire représentent alors leur seule vision ou si, sans nécessairement consulter, elles se font quand même les interprètes des propos partagés avec l'équipe-école durant l'année. Si l'opération de suivi n'est pas planifiée dans les écoles phares, on peut penser qu'il peut être difficile de réunir le personnel enseignant ou les membres du comité local de pilotage à la fin de l'année scolaire.

Graphique 33
Proportion d'écoles phares selon les catégories de personnes consultées pour répondre au questionnaire (juin 2010, janvier et juin 2011)

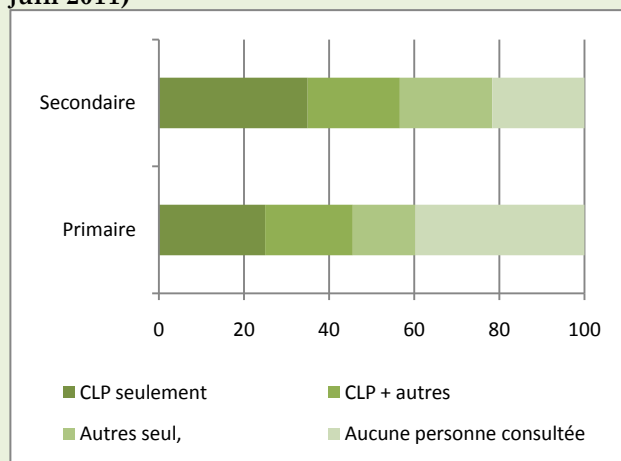


Les directions d'écoles phares secondaires consultent davantage que celles des écoles phares primaires

Dans la moitié des écoles phares, le comité local de pilotage fait partie des discussions qui permettent de remplir le questionnaire et, dans environ 40 % des écoles phares, d'autres personnes sont consultées, soit en concomitance avec le CLP, soit seules. Le **graphique 34** montre que la non-consultation est plus importante du côté

des écoles primaires que des écoles secondaires. On remarque en effet que 40 % des écoles phares primaires, comparativement à 22 % des écoles phares secondaires, n'ont consulté personne pour remplir le questionnaire de suivi. Après la vérification des données des trois suivis, on réalise même que 15 écoles phares n'ont jamais consulté pour les trois questionnaires de suivi qu'elles ont remplis. Parmi ces 15 écoles, 11 sont des écoles primaires et 4 des écoles secondaires. À l'opposé, 27 écoles phares ont consulté leur comité local de pilotage à chacun des suivis (12 écoles phares primaires et 15 écoles phares secondaires).

Graphique 34
Proportion d'écoles phares selon les catégories de personnes consultées pour répondre au questionnaire (écoles phares primaires et secondaires, juin 2011)



« Les travaux effectués avec l'ensemble de mon personnel et le conseil d'établissement concernant le plan de réussite et la convention de gestion me permettent de bien répondre au questionnaire. Les réponses données seront présentées au comité local de pilotage en début d'année prochaine »

« Je trouve que les questionnaires sur le suivi des écoles Phares nous permettent de faire le bilan d'une façon qui n'amène pas une surcharge de travail. »

En bref

- On constate une plus grande mobilisation autour de la lecture et de la mathématique.
- Peu d'écoles phares ont des parents et des partenaires de la communauté dans leur comité de pilotage.
- Des priorités en lecture et en mathématique ont été établies dans la majorité des écoles phares.
- Dans moins d'écoles phares, les directions d'école sont impliquées dans la planification et la mise en œuvre des actions en lecture et en mathématique.
- Les actions en lecture et en mathématique sont jugées assez efficaces, même si la majorité des écoles phares prévoient y apporter des ajustements.
- Les écoles phares progressent vers l'atteinte de leurs objectifs, mais davantage au regard de la lecture que de la mathématique.
- Plus de soutien est accordé en lecture et en mathématique, et moins autour du processus de planification.

Conclusion

La mise en œuvre des voies de renforcement de la SIAA semble avoir progressé depuis le premier suivi réalisé en juin 2010. On peut penser que l'arrivée des conventions de gestion et de réussite éducative a pu favoriser cette situation, une grande part des écoles phares ayant convenu d'objectifs en lecture et en mathématique avec leur commission scolaire.

Même si quelques écoles phares n'ont plus de comité local de pilotage de la SIAA, il semble se dégager une plus grande mobilisation dans celles qui en ont toujours un. On constate en effet qu'un plus grand nombre de personnes siègent au comité local de pilotage. Toutefois, toujours peu d'écoles phares ont des parents et des partenaires de la communauté dans leur comité de pilotage, mais les enseignants et le personnel professionnel s'y trouvent en plus grand nombre. On remarque également que la voie 1, à savoir la priorité accordée à la lecture et à la mathématique, suscite une plus grande mobilisation, les écoles étant plus nombreuses à organiser des rencontres d'échange et des comités de travail. De plus, la très grande majorité des écoles phares ont établi leurs priorités en lecture et en mathématique. On note que les directions d'école sont moins présentes lors du processus de planification et pour la mise en œuvre des actions en lecture et en mathématique, cédant ainsi un peu leur place à d'autres catégories de personnel, majoritairement des conseillers pédagogiques et des orthopédagogues. Les actions mises en place sont jugées assez efficaces, mais des ajustements y sont prévus dans la majorité des écoles phares. De plus, les écoles progressent vers l'atteinte de leurs objectifs en lecture et en mathématique, mais davantage en lecture cependant. Par ailleurs, on observe que plus d'écoles phares ont reçu du soutien en lecture et en mathématique, et moins par rapport au processus de planification. On réalise également que ce sont majoritairement les directions d'école qui bénéficient de ce soutien et, dans une moins grande proportion, le personnel enseignant et le comité de pilotage de la SIAA de l'école.

En janvier 2012, l'ensemble des écoles concernées par la SIAA auront la possibilité de remplir le questionnaire de suivi, mais celui-ci restera obligatoire uniquement pour les écoles phares. Dès 2009, au moment où était lancé le projet des écoles phares, les autres écoles liées à la SIAA se devaient également de prendre en considération les voies de renforcement et d'apporter des ajustements à leurs façons de faire. Il sera intéressant de voir où elles en sont dans leur mise en œuvre. Les informations que certaines d'entre elles fourniront en répondant au questionnaire de suivi alimenteront les réflexions pour le pilotage local et national.