



**Guide d'utilisation et d'exploitation
accompagnant le DVD vidéo**

Coordination des interventions en milieu défavorisé
Septembre 2006

Coordination du projet :

Andrée Duval, Coordination des interventions en milieu défavorisé

Conception et rédaction du guide :

Andrée Duval, Coordination des interventions en milieu défavorisé

Lyne Martin, Coordination des interventions en milieu défavorisé

Collaboration à la conception du guide :

Sylvie Cartier, professeur, Université de Montréal

Brigitte Garneau, Coordination des interventions en milieu défavorisé

Michèle Thérooux, Coordination des interventions en milieu défavorisé

Production de la vidéo :

Étienne Lambert, Production Vidéo

Collaboration à la production vidéo :

Martin Létourneau, montage

David Bombardier, graphisme

Le guide d'utilisation et d'exploitation accompagnant le DVD *Portrait initial des écoles Agir autrement : Mieux connaître pour mieux intervenir* est disponible sur le site extranet *Agir autrement* (<http://www3.mels.gouv.qc.ca/agirautrement>).

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements.....	1
A. Contexte de réalisation du DVD vidéo et du guide	2
B. Importance du portrait initial des écoles et de leurs élèves.....	3
C. Utilité des données d'évaluation présentées dans le DVD vidéo.....	3
D. Présentation du contenu du DVD vidéo.....	4
E. Déroulement des présentations.....	5
F. Structure des présentations du DVD vidéo.....	8
G. Exploitation des données d'évaluation et de l'information issues du DVD vidéo : proposition d'outils de planification et d'animation.....	9

Annexes

1. Liste des rapports d'évaluation	13
2. Site extranet <i>Agir autrement</i>	14
3. Pistes de questionnement pour la planification de l'exploitation efficace des résultats d'évaluation.....	15
4. Éléments d'échanges et de réflexion – Première présentation, M. Michel Janosz. a) Apprentissage et motivation	19
b) Aspirations scolaires et professionnelles	22
c) Socialisation, bien-être et conduites sociales.....	25
5. Éléments d'échanges et de réflexion – Deuxième présentation, M ^{me} Sylvie C. Cartier. Les stratégies d'apprentissage par la lecture.....	29
6. Éléments d'échanges et de réflexion – Troisième présentation, M. Michel Janosz. Le climat scolaire	37
7. Éléments d'échanges et réflexion – Quatrième présentation, M. Roch Chouinard. Le vécu professionnel	41
8. Éléments d'échanges et réflexion – Cinquième présentation, M. Michel Janosz. L'implication professionnelle	45

Remerciements

Les membres de l'équipe de la Coordination des interventions en milieu défavorisé (CIMD) tiennent à remercier chaleureusement tous les élèves et les membres du personnel scolaire qui se sont engagés et dévoués pour permettre de relever les nombreux défis posés par la réalisation des collectes d'information liées à l'évaluation de la stratégie d'intervention *Agir autrement* (SIAA).

Nous remercions également les chercheurs de l'équipe d'évaluation de la SIAA, soit M^{me} Sylvie C. Cartier, M. Roch Chouinard et M. Michel Janosz, pour leur participation à l'enregistrement du DVD vidéo qui rendra plus facilement accessible au milieu scolaire le portrait initial des écoles et de leurs élèves engagés dans la stratégie.

A. Contexte de réalisation du DVD vidéo et du guide

Dès le début de la stratégie d'intervention *Agir autrement* (2002-2003), le Ministère s'est doté d'un mécanisme d'évaluation continue de sa mise en œuvre, de ses effets et de ses impacts. Cette évaluation est menée auprès de l'ensemble des écoles SIAA, du Ministère, des commissions scolaires et du Comité national de pilotage.

Durant l'année scolaire 2002-2003, l'évaluation a permis l'établissement d'un niveau initial en relation avec les dimensions étudiées (ex. : réussite et motivation des élèves, climat de l'école) dans les écoles SIAA de l'échantillon (69 écoles SIAA). En 2003-2004 et en 2004-2005, l'évaluation des effets et des impacts de la stratégie s'est poursuivie avec ces mêmes écoles :

- auprès des élèves pour lesquels un consentement parental a été reçu;
- auprès du personnel enseignant;
- auprès d'un échantillon de parents (à partir de 2004).

Afin que les données de l'évaluation soient utiles au pilotage de la stratégie à tous les paliers d'intervention et qu'elles facilitent les réajustements, l'équipe d'évaluation de la SIAA assure la rétroaction des résultats au Comité national de pilotage SIAA, au Ministère, aux écoles et aux commissions scolaires, de concert avec la Coordination des interventions en milieu défavorisé (CIMD).

En juin 2005, l'équipe d'évaluation a déposé un ensemble de rapports liés à la mise en œuvre des deux premières années de la stratégie et au profil initial des élèves et des écoles en lien avec les objectifs nationaux de la stratégie. La liste de ces rapports est à l'annexe 1 et tous les acteurs de la SIAA peuvent y avoir accès en consultant le site extranet de la SIAA (voir annexe 2).

Afin d'assurer une plus large diffusion des faits saillants proposés dans ces rapports d'évaluation et surtout de favoriser leur appropriation par les acteurs concernés par la SIAA, un DVD vidéo a été réalisé, accompagné d'un guide d'utilisation et d'exploitation.

Le guide comprend des renseignements divers permettant une utilisation plus efficace du DVD vidéo *Portrait initial des écoles Agir autrement : mieux connaître pour mieux intervenir* et une exploitation optimale des données qui y sont présentées.

Comme l'indique le titre du DVD vidéo, la prise de connaissance des données présentées, les questionnements qu'elles permettent de soulever et la réflexion qu'elles peuvent entraîner sont des leviers importants, dans les commissions scolaires et les écoles, pour bonifier ou réajuster les interventions en cours dans le cadre de la stratégie.

B. Importance du portrait initial des écoles et de leurs élèves

L'objectif général de ce DVD vidéo est de faire connaître les données initiales de l'évaluation de la stratégie d'intervention *Agir autrement*, car ces renseignements permettent de donner plus de relief et de profondeur aux diverses réalités vécues par les élèves et le personnel des écoles participant à la SIAA, ainsi que de mieux comprendre l'importance des efforts consentis et à consentir en milieu défavorisé.

Les données de l'évaluation illustrées dans le DVD vidéo représentent en fait le portrait initial, une photo de départ, de la situation des écoles participant à la stratégie avant qu'elles n'aient commencé à mettre en place leurs moyens d'action inspirés par l'analyse de leur situation. C'est à partir de ce portrait de base que pourront être évalués, dans les prochaines années, les effets de la mise en œuvre de la stratégie dans les écoles et qu'on pourra rendre compte du chemin parcouru.

Dans la plupart des cas, ces données ont été recueillies lors de la 1^{re} année de la stratégie, en 2002-2003, et certaines lors de la 2^e année, en 2003-2004, auprès de 69 écoles *Agir autrement* (parmi 196) qu'on appelle les écoles de l'échantillon, qui sont représentatives de l'ensemble des écoles SIAA.

C. Utilité des données d'évaluation présentées dans le DVD vidéo

Mais à quoi et à qui peuvent bien servir ces données d'évaluation?

Les données présentées dans le DVD vidéo sont en lien étroit avec divers aspects considérés importants pour la réussite de nos élèves vivant dans des conditions sociales, culturelles ou économiques défavorables et dans les écoles accueillant ces élèves.

Le portrait de départ présenté dans le DVD vidéo permet de :

- mieux connaître la situation des élèves du Québec issus d'un milieu défavorisé ainsi que les défis que doit relever le personnel des écoles dans sa pratique quotidienne;
- relancer la réflexion dans chaque milieu sur les priorités et les gestes les plus significatifs à poser et les actions les plus pertinentes à mettre en place pour améliorer les interventions;
- servir d'éclairage aux milieux qui veulent poursuivre et approfondir leur analyse de situation sur des aspects qu'ils n'avaient pas cru importants au départ.

En plus, l'exploitation de l'information issue de ce DVD vidéo est une façon de s'approprier davantage la stratégie et ses objectifs.

À cet égard, **l'information contenue dans le DVD vidéo peut être utile à tous les acteurs qui interviennent en milieu défavorisé ou qui ont à soutenir les écoles qui accueillent des élèves issus de milieux défavorisés** : personnel de gestion et professionnel des commissions scolaires, personnel de direction des écoles, personnel enseignant, professionnel et de soutien, de même que les partenaires du milieu.

D. Présentation du contenu du DVD vidéo

Le DVD vidéo *Portrait initial des écoles Agir autrement : mieux connaître pour mieux intervenir* ainsi que le guide s'adressent d'abord à l'ensemble des commissions scolaires et des écoles concernées par la SIAA, et à leurs partenaires, et également à tous les milieux soucieux de bénéficier des retombées de l'utilisation de données d'évaluation.

Ce DVD vidéo présente les principaux faits saillants issus des rapports d'évaluation de la SIAA. Il faut ici rappeler que l'ensemble des données a été analysé en fonction des objectifs nationaux poursuivis par la stratégie d'intervention *Agir autrement*, principalement ceux portant sur les apprentissages et la motivation des élèves, leurs conduites sociales, leurs aspirations scolaires et professionnelles, et sur le climat scolaire. Ce portrait concerne également le personnel des écoles : il nous informe sur l'état de satisfaction professionnelle du personnel enseignant, son implication professionnelle, les pratiques éducatives qu'il utilise et sa vision de la réussite des élèves.

Le DVD vidéo est divisé en sept parties correspondant aux objectifs nationaux de la stratégie, et chacune est présentée par le chercheur de l'équipe d'évaluation de la SIAA qui en est responsable. Il s'agit de M^{me} Sylvie C. Cartier, de M. Roch Chouinard et de M. Michel Janosz, tous trois de l'Université de Montréal.

Le DVD vidéo contient également un fichier en format PDF accessible de votre ordinateur avec le programme *Adobe Acrobat Reader*¹ et comprend l'ensemble des diapositives et des graphiques utilisés par les chercheurs lors de leur présentation, que vous pourrez imprimer en tout ou en partie.

Afin d'avoir une vision d'ensemble du contenu et de l'organisation du DVD vidéo et de pouvoir choisir plus facilement les sections qui répondront à vos besoins, vous trouverez ci-dessous le déroulement des présentations contenues dans le DVD et leur structure.

¹ Pour accéder au fichier PDF *Portrait initial des écoles Agir autrement — Mieux comprendre pour mieux intervenir*, cliquer une fois sur *Disc Compact Portrait SIAA* avec le bouton droit de la souris, et sélectionner *Ouvrir* sur le menu déroulant.

E. Déroulement des présentations

Comme l'ensemble des données présentées dans le DVD vidéo a été analysé en fonction des objectifs nationaux poursuivis par la SIAA, le déroulement des présentations suit cette même logique. Pour chacune des présentations, vous trouverez le sujet de la présentation, l'objectif national de la stratégie auquel il correspond, les éléments touchés, la durée de la présentation, les pages concernées du document (fichier en format PDF) contenant les diapositives utilisées, le titre du rapport duquel sont tirées les données et les pages de l'annexe où vous trouverez des éléments d'échanges et de réflexion directement reliés au contenu couvert par cette présentation.

1. Présentation par M. Michel Janosz, responsable de l'équipe d'évaluation de la stratégie d'intervention Agir autrement, Université de Montréal

Cette première présentation comprend trois parties distinctes, mais complémentaires.

a) Apprentissage et motivation

Objectif 1 de la SIAA : Accroître la réussite des élèves des écoles SIAA sur le plan de l'instruction, sous l'angle des apprentissages scolaires et de la motivation, plus spécialement en lecture et en mathématique.

Éléments touchés : profil des élèves en lien avec le rendement en langue d'enseignement et en mathématique, l'utilité de l'école, l'attrait pour l'école, la valeur accordée à la langue d'enseignement et à la mathématique, le sentiment de compétence, la volonté de faire des efforts.

Durée : 19 minutes 09 secondes

Diapositives et graphiques du DVD (fichier PDF) : pages 39-60

Pour en savoir plus : Janosz, Michel; Archambault, Isabelle; Chouinard, Roch. *Profil descriptif de la réussite des élèves sur le plan de l'instruction, de la socialisation et de la qualification au printemps 2003 : Tendances nationales pour les écoles SIAA échantillonnées*, Université de Montréal, mai 2005, 108 p. (voir chapitre 2, pages 13 à 43).

Éléments d'échanges et de réflexion : annexe 4, pages 18-20.

b) Aspirations scolaires et professionnelles

Objectif 3 : Accroître la réussite des élèves des écoles SIAA sur le plan de la qualification, sous l'angle des aspirations scolaires et professionnelles.

Élément touché : avantages perçus à abandonner l'école.

Durée : 12 minutes 39 secondes

Diapositives et graphiques du DVD (fichier PDF) : pages 61-68

Pour en savoir plus : Janosz, Michel; Archambault, Isabelle; Chouinard, Roch. *Profil descriptif de la réussite des élèves sur le plan de l'instruction, de la socialisation et de la qualification au printemps 2003 : Tendances nationales pour les écoles SIAA échantillonnées*, Université de Montréal, mai 2005, 108 p. (voir chapitre 4, pages 86 à 103).

Éléments d'échanges et de réflexion : annexe 4, pages 21-23.

c) Socialisation

Objectif 2 : Accroître la réussite des élèves des écoles SIAA sur le plan de la socialisation sous l'angle des relations avec leurs pairs et leurs enseignantes ou enseignants et du bien-être et des conduites sociales.

Éléments touchés : relations, difficultés psychosociales, engagement scolaire des amis, relations conflictuelles, consommation de drogues douces, conduites délinquantes.

Durée : 26 minutes 36 secondes

Diapositives et graphiques du DVD (fichier PDF) : pages 69-101

Pour en savoir plus : Janosz, Michel; Archambault, Isabelle; Chouinard, Roch. *Profil descriptif de la réussite des élèves sur le plan de l'instruction, de la socialisation et de la qualification au printemps 2003 : Tendances nationales pour les écoles SIAA échantillonnées*, Université de Montréal, mai 2005, 108 p. (voir chapitre 3, pages 44 à 85).

Éléments d'échanges et de réflexion : annexe 4, pages 24-26.

2. Présentation par M^{me} Sylvie C. Cartier — Lire pour apprendre

Objectif 1 : Accroître la réussite des élèves des écoles SIAA sur le plan de l'instruction sous l'angle des apprentissages scolaires et de leur motivation, plus spécialement en lecture et en mathématique.

Éléments touchés : modèle de référence de l'apprentissage par la lecture, profil des élèves sur les stratégies d'apprentissage par la lecture dans les différentes matières.

Durée : 52 minutes 37 secondes

Diapositives et graphiques du DVD (fichier PDF) : pages 101-168

Pour en savoir plus : Cartier, C. Sylvie; Janosz, Michel; Butler, Deborah. L. *Stratégies d'apprentissage par la lecture : résultats des élèves d'écoles francophones échantillonnées à l'automne 2003*, Université de Montréal, mars 2005, 86 p.

Éléments d'échanges et de réflexion : annexe 5, pages 28-34.

3. Présentation par M. Michel Janosz — Climat scolaire

Objectif 4 : Améliorer la perception qu'ont les élèves, leur famille et les différentes catégories de personnel envers le climat de leur école, en particulier le climat relationnel, éducatif, d'appartenance, de sécurité et de justice.

Éléments touchés : potentiel éducatif de l'environnement scolaire, profil du climat scolaire, en particulier le climat relationnel, éducatif, de sécurité, de justice et d'appartenance.

Durée : 29 minutes 59 secondes

Diapositives et graphiques du DVD (fichier PDF) : pages 169-207

Pour en savoir plus : Janosz, Michel; Bouthillier, Christiane; Bowen, François; Bélanger, Jean. *Le potentiel éducatif des écoles ciblées par la stratégie d'intervention Agir autrement : Profil descriptif du climat scolaire en 2002-2003 dans les écoles SIAA échantillonnées*, Université de Montréal, juillet 2005, 53 p.

Éléments d'échanges et de réflexion : annexe 6, pages 36-39.

4. Présentation par M. Roch Chouinard — Vécu professionnel

Objectif 5 : Accroître l'implication professionnelle des différentes catégories de personnel des écoles, notamment le personnel enseignant.

Éléments touchés : profil du personnel enseignant en lien avec la satisfaction professionnelle, les opinions sur la réussite scolaire et les pratiques pédagogiques.

Durée : 26 minutes 52 secondes

Diapositives et graphiques du DVD (fichier PDF) : pages 208-266

Pour en savoir plus : Chouinard, Roch; Janosz, Michel; Bouthillier, Christiane; Cartier, Sylvie C. *Vécu professionnel des enseignantes et des enseignants au printemps 2004 : Tendances nationales pour les écoles SIAA échantillonnées*, Université de Montréal, juin 2005, 38 p.

Éléments d'échanges et de réflexion : annexe 7, pages 40-42.

5. Présentation par M. Michel Janosz — Implication professionnelle

Objectif 5 : Accroître l'implication professionnelle des différentes catégories de personnel des écoles, notamment le personnel enseignant.

Éléments touchés : profil de l'implication professionnelle du personnel enseignant en lien avec l'adhésion, la participation, l'influence de la stratégie sur la collaboration et le développement professionnel ainsi que sur les pratiques en classe.

Durée : 24 minutes 52 secondes

Diapositives et graphiques du DVD (fichier PDF) : pages 266-293

Pour en savoir plus : Janosz, Michel; Bouthillier, Christiane; Bélanger, Jean; Bowen, François; Chouinard, Roch; Roy, Gilles. *Le potentiel éducatif des écoles ciblées par la stratégie d'intervention Agir autrement : Profil descriptif de l'implication professionnelle dans les écoles SIAA échantillonnées en 2003-2004*, Université de Montréal, août 2005, 44 p.

Éléments d'échanges et de réflexion : annexe 8, pages 44-45.

F. Structure des présentations du DVD vidéo

De façon générale, la même structure de présentation sera utilisée tout au long du déroulement de chaque partie du DVD vidéo afin d'en faciliter la compréhension :

- importance de la dimension évaluée en milieu défavorisé;
- provenance des données;
- présentation de constats ou de faits saillants parmi ceux qui semblent avoir un plus grand potentiel, soit pour la réflexion, soit pour l'intervention;
- différences observées selon différentes variables : selon la taille de l'école, le type de milieu, les classes du secondaire, le sexe des élèves, le secteur fréquenté (ordinaire, adaptation scolaire, enrichi), le personnel enseignant débutant ou d'expérience;
- en conclusion, selon le cas : des questionnements, des pistes de réflexion, d'action ou d'intervention et des outils disponibles.

Comme vous le constaterez lors du visionnement du DVD vidéo, il peut arriver que certains chercheurs enrichissent leur présentation par l'ajout d'un volet, comme c'est le cas de M^{me} Sylvie C. Cartier qui décrit le modèle complet des processus impliqués lorsque les élèves lisent pour apprendre.

La structure adoptée dans le DVD vidéo permet aux utilisateurs de repérer rapidement les informations ou les données auxquelles ils veulent avoir accès, ce qui leur offre également la possibilité de visionner la vidéo en totalité ou en partie suivant les intentions qui les animent, la thématique qui les préoccupe, ou encore l'objectif poursuivi, ainsi que le temps dont ils disposent.

Autre élément non négligeable, alors que **chacune des présentations est indépendante** en soi, vous constaterez que les données de plusieurs présentations sont en lien les unes avec les autres et offrent des possibilités multiples d'exploitation. Par exemple, les données sur la motivation, notamment en français, langue d'enseignement, telles que décrites dans la première présentation de M. Michel Janosz, trouvent écho dans la présentation de M^{me} Sylvie C. Cartier sur les stratégies d'apprentissage par la lecture, renforçant d'autant la pertinence et la nécessité d'interventions ciblées et reconnues efficaces à cet égard.

Cette dernière précision met en lumière toute la richesse des données d'évaluation cumulées par la SIAA, mais ouvre également sur toute la complexité de dégager et de faire des liens entre ces mêmes données. Est-il nécessaire de rappeler ici toute l'importance de préparer adéquatement la diffusion des données de l'évaluation, d'autant plus qu'une exploitation efficace de ces dernières pourra guider l'action éducative et pédagogique et contribuer au développement d'une expertise accrue en milieu défavorisé.

G. Exploitation des données d'évaluation et de l'information issues du DVD vidéo : proposition d'outils de planification et d'animation

Avant même de penser à diffuser les données de l'évaluation, il est important d'en prendre connaissance, de se les approprier et de voir les impacts que ces données peuvent avoir sur l'ensemble des acteurs des divers paliers concernés par la SIAA. Il s'agit d'une étape indispensable pour définir les conditions pertinentes à une diffusion et une appropriation efficaces de ces résultats. Par exemple :

Dans quel contexte ces données seront-elles présentées? À quel moment sera-t-il mieux d'en faire bénéficier les intervenants? Faut-il présenter l'ensemble de ces données ou seulement certaines d'entre elles? Comment l'animation va-t-elle se réaliser?

Vous trouverez, à l'annexe 3 de ce guide, un canevas de travail qui suggère des pistes de questionnement et de réflexion destinées à planifier l'exploitation des données et résultats d'évaluation.

Une fois cette étape complétée, il reste à choisir le type d'animation qui semble le mieux répondre aux besoins identifiés ainsi qu'aux acteurs (ex. : personnel enseignant, conseillers pédagogiques, professionnels des services complémentaires, personnel de direction des écoles, conseil d'établissement, parents) auxquels on s'adresse.

L'élément central de ce guide d'utilisation et d'exploitation du DVD vidéo propose, comme soutien à l'animation, des éléments d'échanges et de réflexion directement reliés au contenu couvert par chacune des présentations et modifiables au besoin selon le contexte de votre milieu (soit de l'annexe 4 à l'annexe 8).

Les participants y sont invités à exprimer leurs premières impressions sur l'ensemble des données ou encore à choisir, parmi les constats énoncés, ceux qui les interpellent ou les questionnent davantage. Autre particularité de cet outil de travail, c'est qu'il permet d'enrichir ou de confirmer le choix et l'utilisation de pistes d'intervention reconnues efficaces pour prévenir et contrer les problématiques soulevées, contribuant ainsi à améliorer l'expertise en milieu défavorisé.

ANNEXES

Liste des rapports d'évaluation

- Cartier, C. Sylvie; Janosz, Michel; Butler, Deborah. L. *Stratégies d'apprentissage par la lecture : résultats des élèves d'écoles francophones échantillonnées à l'automne 2003*, Université de Montréal, mars 2005, 86 p. (objectif 1a de la SIAA).
- Janosz, Michel; Archambault, Isabelle; Chouinard, Roch. *Profil descriptif de la réussite des élèves sur le plan de l'instruction, de la socialisation et de la qualification au printemps 2003 : Tendances nationales pour les écoles SIAA échantillonnées*, Université de Montréal, mai 2005, 108 p. (objectifs 1, 2, 3 de la SIAA).
- Janosz, Michel; Bouthillier, Christiane; Bowen, François; Bélanger, Jean. *Le potentiel éducatif des écoles ciblées par la stratégie d'intervention Agir autrement : Profil descriptif du climat scolaire en 2002-2003 dans les écoles SIAA échantillonnées*, Université de Montréal, juillet 2005, 53 p. (objectif 4 de la SIAA).
- Janosz, Michel; Bouthillier, Christiane; Bélanger, Jean; Bowen, François; Chouinard, Roch; Roy, Gilles. *Le potentiel éducatif des écoles ciblées par la stratégie d'intervention Agir autrement : Profil descriptif de l'implication professionnelle dans les écoles SIAA échantillonnées en 2003-2004*, Université de Montréal, août 2005, 44 p. (objectif 5 de la SIAA).
- Chouinard, Roch; Janosz, Michel; Bouthillier, Christiane; Cartier, Sylvie C. *Vécu professionnel des enseignantes et des enseignants au printemps 2004 : Tendances nationales pour les écoles SIAA échantillonnées*, Université de Montréal, juin 2005, 38 p. (objectif 5 de la SIAA).
- Roy, Gilles; Bélanger, Jean; Bowen, François; Janosz, Michel; Dagenais, Christian. *Description du processus de soutien au changement durant les deux premières années de mise en œuvre de la stratégie d'intervention Agir autrement (2002-2004). Synthèse*, Université de Montréal, juin 2005, 45 p. (objectifs 8, 9, 10, 11, 12 de la SIAA).

Pour en savoir plus :

SITE EXTRANET *AGIR AUTREMENT*
<http://www3.mels.gouv.qc.ca/agirautrement>



NOTRE CODE UTILISATEUR :

(Inscrire ici le code-école ou le code commission scolaire)

NOTRE MOT DE PASSE :

(S'informer auprès de la direction de l'école ou du responsable SIAA de la commission scolaire du mot de passe choisi)

Pistes de questionnement pour la planification de l'exploitation efficace des résultats d'évaluation²

Quelle est l'importance et quelle est l'utilité des données d'évaluation qu'on s'apprête à diffuser?

Par exemple :

- On sait que certains facteurs ont une influence particulièrement grande sur l'apprentissage des élèves en milieu défavorisé et que leurs effets sont conjugués; or, les données des divers rapports d'évaluation dont nous disposons actuellement documentent plusieurs de ces facteurs qu'il est important de comprendre, d'analyser et de s'approprier afin d'améliorer les apprentissages de nos élèves issus de milieux défavorisés.
- Ces données ont aussi un impact direct sur les pratiques de l'ensemble des adultes qui soutiennent de près et de loin les élèves.
- De plus, ces données sont accompagnées de pistes de réflexion et d'action susceptibles d'orienter, de préciser ou de modifier les planifications des écoles SIAA ou encore le plan de travail sur le soutien et l'accompagnement de la commission scolaire.

Auprès de qui les résultats de l'évaluation sont-ils le plus susceptibles d'avoir un impact?

Par exemple :

- Le personnel enseignant du secondaire pourrait bénéficier des données transmises sur les stratégies d'apprentissage par la lecture, d'autant que des outils concrets lui sont proposés en complément.
- Le personnel de direction des écoles secondaires dans lesquelles on retrouve des classes regroupant des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage peut être très intéressé par certaines données sur le vécu professionnel qui fournissent, entre autres, des renseignements précieux quant aux facteurs qui influencent favorablement la satisfaction professionnelle des enseignants de ces classes.

Selon les rôles et les fonctions des acteurs auxquels on s'adresse, quelles sont les intentions susceptibles de guider la présentation des diverses données d'évaluation?

Par exemple :

- Développer l'expertise des acteurs concernés de la commission scolaire et des écoles en fonction de certaines préoccupations et problématiques présentes dans le milieu, comme la motivation en français, langue d'enseignement, et en mathématique.

² Adaptation du texte *Questionnements utiles pour l'exploitation efficace des résultats d'évaluation dans votre région pour l'ensemble des paliers concernés*, document de travail, CIMD, septembre 2005.

- Sensibiliser les directions générales et les directions des services éducatifs des commissions scolaires aux problématiques spécifiques des milieux ruraux, commandant des actions distinctes et adaptées aux réalités locales et régionales.
- Sensibiliser le personnel de direction des écoles et les membres de leur comité SIAA aux facteurs qui influencent favorablement la mobilisation, l'adhésion et l'implication du personnel.
- Sensibiliser le personnel enseignant d'une école aux données qui peuvent avoir une influence sur leurs pratiques quotidiennes en classe.
- Faire ressortir auprès du personnel de la direction des ressources humaines et du personnel de direction des écoles les données reliées aux effets de la stabilité du personnel en milieu défavorisé.

Quels sont les acteurs les plus susceptibles de diffuser les données d'évaluation et d'en favoriser l'appropriation selon le cas?

Par exemple :

- Un conseiller pédagogique en français, langue d'enseignement, pourra se sentir concerné par les données touchant la motivation des élèves en langue d'enseignement (annexe 4, point 1 a) et les stratégies d'apprentissage par la lecture (annexe 5), et pourrait les utiliser dans le cadre d'activités de soutien auprès de personnel enseignant.
- Un professionnel responsable d'un dossier lié à la prévention de la violence pourra se sentir concerné par les données présentées sur le profil descriptif des élèves sur le plan de la socialisation (annexe 4, point 1 c) ainsi que sur le climat scolaire (annexe 6), et pourrait les utiliser dans le cadre d'activités de soutien auprès de professionnels des services complémentaires. Un professionnel des services complémentaires pourrait ensuite présenter les données les plus pertinentes à son milieu, au personnel enseignant de son école.
- Un responsable régional SIAA pourrait présenter à ses collègues de la direction régionale les données pouvant favoriser ou renforcer les liens entre leurs divers dossiers.

Quelles sont les conditions pertinentes à une diffusion et une appropriation efficaces des données auprès des diverses catégories d'acteurs?

Par exemple :

- Prévoir le temps suffisant pour s'approprier les résultats et préparer une animation.
- Établir des liens avec les objectifs stratégiques des écoles ou des commissions scolaires visées.
- Vulgariser la présentation des résultats d'évaluation.
- S'assurer que des activités de soutien, d'accompagnement et de suivi seront possibles.
- Obtenir l'appui du personnel-cadre de la commission scolaire quant à la pertinence et l'utilité de ces données pour son personnel.

Qui va assurer le soutien, l'accompagnement et le suivi auprès des acteurs concernés une fois que les données leur auront été présentées?

Note : La Coordination des interventions en milieu défavorisé offre un accompagnement personnalisé et différencié dans les directions régionales et aux Services à la communauté anglophone, en fonction de la structure de pilotage et de soutien adoptée par chacun ainsi que de leurs besoins pour l'année en cours.

Y a-t-il des liens à établir avec les acteurs responsables d'autres dossiers?

Par exemple :

- Dans le cadre de certaines activités de formation offertes (ex. : la lecture et la motivation en lien avec les apprentissages) par la Coordination des interventions en milieu défavorisé, en collaboration avec les directions régionales, auprès des commissions scolaires et des écoles, il est souhaitable de solliciter la participation de conseillers pédagogiques responsables de l'implantation du Renouveau pédagogique, de la stratégie *Ouvrir toutes les portes de la réussite*, des services régionaux de soutien sur les troubles d'apprentissage, voire des partenaires externes que le thème abordé intéresse ou qui travaillent directement en lien avec la dimension traitée dans les écoles, qui collaborent directement avec le personnel enseignant ou qui sont en soutien aux élèves.

Éléments d'échanges et de réflexion Première présentation, M. Michel Janosz³

a) Apprentissage et motivation

Premières impressions sur l'ensemble des données

- Quelles données d'évaluation vous interpellent davantage parmi celles qui viennent de vous être présentées? Pourquoi?
- Est-ce que certaines de ces données viennent confirmer certains constats identifiés dans votre école ou dans votre commission scolaire?
- Est-ce que certaines de ces données viennent appuyer certaines priorités retenues dans la planification stratégique de votre commission scolaire ou dans le plan de réussite de votre école?
- Ces constats ont-ils des impacts sur votre enseignement ou sur vos dossiers? De quelle façon?

Le rendement scolaire autorévélé, malgré sa portée limitée pour traduire la qualité des apprentissages d'un élève, a été maintes fois confirmé comme un excellent prédicteur du décrochage scolaire. Près de 12 % des élèves se disent en situation d'échec en français et 15 % en mathématique, des chiffres qui justifient pleinement l'attention portée à l'apprentissage de ces matières de base. De plus, l'examen des notes en français et en mathématique selon le sexe introduit une tendance lourde : les garçons ont beaucoup plus d'échecs et sont passablement plus faibles que les filles en français. Ces résultats trouvent un écho dans leurs résultats sur la motivation : les garçons perçoivent moins d'utilité à cette matière, ils se sentent moins compétents et ils se disent moins disposés à faire des efforts pour réussir en français. Notons que l'abandon scolaire est aussi plus fréquent chez les garçons qui sont beaucoup plus faibles que les filles dans leur apprentissage de la langue d'enseignement et qui sont moins motivés.

- « L'amélioration de la réussite des élèves québécois passe nécessairement par une amélioration spécifique de l'expérience scolaire et sociale des garçons. » Sur quels aspects devrait-on alors faire porter nos interventions et nos efforts?
- Est-ce que la réussite des garçons en matière de langue d'enseignement est une question préoccupante dans votre commission scolaire ou dans votre école? Est-ce que cela a déjà fait l'objet d'une réflexion plus poussée dans votre milieu? Est-ce qu'il y aurait avantage à revenir sur cette question ou à en débattre?

³ Sont en caractères italiques les extraits et les questionnements tirés du point 2.4 « Discussion et pistes de réflexions », aux pages p. 38-43 du document de Janosz, Michel; Archambault, Isabelle; Chouinard, Roch. *Profil descriptif de la réussite des élèves sur le plan de l'instruction, de la socialisation et de la qualification au printemps 2003 : Tendances nationales pour les écoles SIAA échantillonnées*, Université de Montréal, mai 2005, 108 p.

- Est-ce que vous identifiez des besoins particuliers relativement à cette préoccupation? Par exemple, comment soulever cette question au sein des équipes-écoles de façon à les mobiliser ou à favoriser leur engagement dans le choix et la mise en place d'interventions différenciées?

Un des constats les plus marqués de notre analyse du profil motivationnel des élèves concerne l'écart important dans la valeur accordée à la mathématique comparativement au français. Cet écart imposant existe autant chez les filles que chez les garçons. Il importe de creuser ces questions ou d'autres voies explicatives, car cette valorisation différente des matières (programmes disciplinaires) semble particulièrement affecter les garçons. En effet, même si les filles trouvent davantage d'utilité à la mathématique, cela n'en affecte pas pour autant leurs performances en français. Il en est tout autrement pour les garçons qui réussissent bien mieux en mathématique, matière qu'ils valorisent davantage que le français. Nos résultats semblent accréditer la thèse voulant que les garçons éprouvent plus de difficulté à s'investir dans leurs études, s'ils n'y voient pas leur intérêt (Pelletier, 2004), même si le lien de causalité n'est pas établi.

- Pourquoi les élèves attribuent-ils autant d'importance à la mathématique et beaucoup moins au français?
- Y a-t-il une réalité qui supporte cette perception (ex. : des échecs en mathématique affectent-ils davantage et de manière structurante la trajectoire scolaire et la poursuite des études, l'insertion dans le marché du travail)?
- Cette perception traduit-elle le discours des adultes (à l'école, à la maison) et leurs propres valeurs à l'égard de l'apprentissage de la langue et de la mathématique?
- Envoie-t-on le message qu'il est plus important de réussir en mathématique? Que la réussite en mathématique a davantage d'importance pour la poursuite des études et dans la vie?
- Est-ce que cette situation pourrait refléter les croyances des garçons selon lesquelles la mathématique a plus de valeur à leurs yeux que le français, langue d'enseignement (ex. : on est plus intelligent si on réussit bien en mathématique; le français et la lecture sont des « matières de filles »)?
- Comment valoriser davantage le français, langue d'enseignement, et modifier la perception des élèves à cet égard? Comment en faire voir l'utilité au quotidien? Ce défi n'est-il pas encore seulement confié ou relevé par le personnel enseignant responsable du français, langue d'enseignement?

*Nos résultats reconduisent des observations maintes fois faites : **la motivation des élèves s'amenuise avec les années**, les élèves s'absentent de plus en plus avec l'âge (mais, étrangement pas vraiment plus en français qu'en mathématique) et la proportion d'élèves qui réussit avec des notes élevées diminue. Nos propres résultats montrent **une aggravation du profil de motivation en 4^e secondaire**, ce qui suggère que l'expérience scolaire devient de plus en plus difficile pour plusieurs élèves à ce niveau (« point de rupture » dans la trajectoire des élèves). Pour prévenir ce point de rupture, il est nécessaire d'en identifier les causes, et tout particulièrement celles sur lesquelles l'école peut agir.*

- Y a-t-il des éléments dans le curriculum scolaire qui permettent de croire que les exigences sont soudainement plus élevées à partir de la 4^e secondaire ou que les élèves s'y trouvent insuffisamment préparés?
- Les élèves se voient-ils contraints de faire des choix ou se retrouvent-ils devant une absence de choix (ex. : avoir ou non accès à la mathématique 436 qui semble, selon eux, déterminer leur avenir – d'où baisse d'intérêt et d'investissement, en particulier pour les garçons)?
- S'agit-il d'un essoufflement de l'école auprès d'enfants vulnérables de moins en moins disposés à se soumettre aux exigences de la scolarisation, et pour qui l'école n'est plus obligatoire selon la loi?
- S'agit-il d'un phénomène lié au développement psychosocial normal de l'adolescent (investissement accru envers les amis ou le travail, une projection plus réaliste de l'avenir où l'école n'a que peu d'influence réelle, etc.)?
- *Certaines des causes peuvent être circonstancielles, mais d'autres sont probablement liées au développement des jeunes ou encore à l'expérience scolaire passée. Quoi qu'il en soit, ces résultats militent certainement en faveur d'interventions préventives avant la 4^e secondaire, suivies d'interventions de soutien. Existe-t-il des interventions qui semblent avoir donné des résultats concluants dans vos milieux à cet égard? Comment sont-elles diffusées? Si ce n'est pas le cas, qu'est-ce qui pourrait être fait en ce sens?*

Éléments d'échanges et de réflexion **Première présentation, M. Michel Janosz⁴**

b) Aspirations scolaires et professionnelles

Les élèves sont nombreux à vouloir terminer leurs études, mais ils sont aussi nombreux à présenter des risques de décrocher.

*Dès la 1^{re} secondaire, un élève sur cinq présente des probabilités assez élevées d'abandonner l'école. C'est aussi à ce niveau qu'on retrouve la moins grande proportion d'élèves désireux de terminer leurs études. Certes, on peut sans doute invoquer leur plus jeune âge, le choc de l'entrée au secondaire, ou encore, le fait qu'il leur reste encore cinq ans avant de terminer les études secondaires pour expliquer leur moins grand enthousiasme à l'égard de la poursuite de leurs études. **Il demeure néanmoins que, dès le début des études secondaires, on peut identifier une proportion significative d'élèves plus vulnérables.** Encore une fois, les résultats militent en faveur d'interventions qui touchent non seulement l'ensemble de la population étudiante, mais aussi le groupe de ces élèves plus vulnérables. Une stratégie de dépistage précoce, dès l'entrée au secondaire, nous semble ainsi des plus appropriées (voir à ce sujet Potvin et coll., 2004; Janosz et Le Blanc, 1997).*

- Existe-t-il des stratégies de dépistage précoce des élèves les plus à risque de décrocher dans votre école, et ce, dès l'entrée au secondaire? Si oui, comment cela fonctionne-t-il? Qui contribue à ce dépistage? Est-ce que cette stratégie de dépistage est connue de l'ensemble du personnel? Est-ce qu'il y contribue? Qu'est-ce qui est ensuite proposé aux élèves? S'il n'existe pas de stratégies de dépistage, pourquoi en est-il ainsi?
- Croyez-vous que la mise en place d'une telle stratégie soit réaliste et puisse prévenir, voire contrer, le risque de décrochage chez certains jeunes? Quelles conditions d'efficacité devraient être mises en place?

Obtenir un emploi et réduire ses sources de frustrations : des avantages associés à l'abandon des études.

*Les travaux de Prochaska et coll. (1994) ont démontré que le comportement humain est en partie déterminé par un processus décisionnel où les avantages et les désavantages de passer à l'action sont soupesés de manière plus ou moins consciente. Les résultats font ressortir de manière assez frappante que **pour le tiers des élèves (près de 40 % des garçons), abandonner l'école permettrait de travailler et de gagner de l'argent. De plus, cette relation apparaît particulièrement forte dans les milieux ruraux.***

⁴ Sont en caractères italiques, les extraits et les questionnements tirés du point 4.2 « Discussion et pistes de réflexions » aux pages 100-103 du document de Janosz, Michel; Archambault, Isabelle; Chouinard, Roch. *Profil descriptif de la réussite des élèves sur le plan de l'instruction, de la socialisation et de la qualification au printemps 2003 : Tendances nationales pour les écoles SIAA échantillonnées*, Université de Montréal, mai 2005, 108 p.

Cette observation réaffirme la complexité des liens entre la scolarisation, l'emploi et l'environnement sociogéographique (voir Perron, Gaudreault, Veillette, et Richard, 2000) et nous interpelle sur la connotation associée à l'emploi chez les garçons des milieux socio-économiques plus défavorisés (Conseil supérieur de l'éducation, 1999). Il est bien établi que le niveau de scolarité est associé positivement au revenu d'emploi et à la qualité de l'intégration socioprofessionnelle (Kerckhoff & Bell, 1998; Statistique Canada, 2002). En effet, une scolarité plus avancée permet d'accéder à des emplois plus spécialisés et mieux payés. À cet égard, soulignons d'emblée que les jeunes qui ont associé abandon des études et accession au marché du travail n'ont pas eu à se positionner sur la qualité ou l'intérêt de l'emploi.

- Est-ce que, dans votre milieu, les garçons sont effectivement plus nombreux que les filles à associer abandon des études et possibilité d'emplois? Comment expliquez-vous cela?
- Les emplois disponibles sont-ils davantage accessibles aux garçons? Le marché de l'emploi cherche-t-il aussi à les attirer malgré qu'ils n'aient pas obtenu de diplôme ou une qualification? De quel type d'emploi parle-t-on? Ces emplois sont-ils vraiment plus disponibles en milieu rural? Doit-on faire un lien entre l'accès à ces emplois et la capacité ou la volonté à demeurer en région?
- Est-ce que les travaux du Ministère en lien avec l'approche orientante, le programme de formation, le soutien aux élèves en difficulté, peuvent éclairer la situation décrite, les résultats de l'évaluation et les solutions possibles?

Si le marché de l'emploi est favorable à l'engagement des élèves décrocheurs, alors il conviendra d'adopter une stratégie en partenariat avec les employeurs, la famille et la communauté dans son ensemble pour tenter de réguler les forces en jeu de l'offre et de la demande. Mais cela ne peut être simple. D'un côté, il est certainement souhaitable que des emplois soient disponibles pour des jeunes peu qualifiés car il existera toujours un certain pourcentage d'élèves qui, à cause de difficultés personnelles ou sociales majeures, ne seront pas en mesure d'obtenir une formation certifiée à l'adolescence. La possibilité pour ces élèves d'intégrer quand même le marché du travail s'avère cruciale car cela aura pour effet d'amoindrir les conséquences néfastes du décrochage. On peut ainsi conceptualiser l'existence d'emplois non spécialisés comme un facteur de protection pour ces élèves.

- Dans le cas où le marché de l'emploi est favorable à l'engagement des jeunes décrocheurs dans votre région, est-ce qu'une stratégie de partenariat entre les écoles, les employeurs, la famille et la communauté a été mise en place pour tenter de réguler la situation? Cette stratégie semble-t-elle efficace?

D'un autre côté, si l'offre de travail entre en « compétition » avec la complétion d'une formation générale ou professionnelle pour des adolescents qui possèdent les capacités et les compétences voulues pour occuper des emplois qualifiés, nous pourrions alors considérer ce contexte plutôt comme un facteur de risque dans la communauté. Les interventions devraient alors tenter de modifier les croyances des jeunes (et de leurs familles) quant à la valeur et à l'intérêt des emplois accessibles sans qualification, tout en rendant l'accès à ces emplois plus difficile.

- Que pensez-vous de cette dernière affirmation?
- Comment encourager ou motiver des élèves qui présentent un tel profil (soit les capacités et les compétences voulues pour occuper des emplois qualifiés) à persévérer, à poursuivre leur cheminement scolaire dans un tel contexte? Est-ce que cette question fait l'objet de discussion dans votre école?
- Est-ce qu'on encourage suffisamment les élèves à persévérer dans leur parcours scolaire même si le milieu de l'emploi est facilement accessible pour les jeunes sans diplôme ni qualification ou même si les employeurs cherchent à les recruter? Est-ce qu'on examine avec les élèves les différentes possibilités qui s'offrent à eux (ex. : modification de leur parcours, alternance travail-études) et les accompagne dans leur processus décisionnel? Qu'est-ce qu'on fait concrètement à votre école à ce sujet? Quelles sont les personnes qui y contribuent activement dans votre école?
- Est-ce que votre école a développé des partenariats avec les employeurs locaux pour les sensibiliser au fait qu'il est important que les jeunes puissent obtenir une qualification, de même que pour développer avec eux des conditions qui pourraient favoriser la poursuite de leurs études tout en répondant à leur besoin de travailler (ex. : horaire, alternance travail-études)?

*Une analyse adéquate des réalités locales nous semble essentielle pour aborder efficacement la complexité de cette problématique (voir à ce sujet les travaux du Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire – CREPAS – du Saguenay–Lac-Saint-Jean). Pour plusieurs élèves, l'abandon des études est aussi associé à une **réduction des problèmes personnels, à l'interruption du sentiment d'échec**. Quelques études ont d'ailleurs démontré dans le passé que le sentiment de contrôle et l'estime de soi des décrocheurs pouvaient s'améliorer après leur abandon (Ekstrom et coll., 1986). On comprendra aisément ces associations si l'expérience scolaire des élèves est négative et empreinte de frustrations.*

- Est-ce que vous auriez cru qu'une proportion aussi grande d'élèves (soit autour d'un élève sur 5) abandonne l'école pour ces motifs (problèmes personnels et sentiment d'échec)? Qu'en pensez-vous? Quels questionnements ce constat soulève-t-il pour vous ou dans votre équipe?
- Toutes les interventions qui visent à rendre le vécu scolaire plus signifiant, à faire de l'école un milieu de vie stimulant et soutenant devraient améliorer la situation. La motivation envers les apprentissages fait-elle partie des interventions privilégiées dans votre école ou encore pour laquelle vous avez développé une certaine expertise ou un certain intérêt? Comment rendre le vécu scolaire plus signifiant dans votre milieu? Quelles conditions vous semblent pertinentes pour y arriver?

Éléments d'échanges et de réflexion

Première présentation, M. Michel Janosz⁵

c) Socialisation, bien-être et conduites sociales

Relations entre pairs

Dans l'ensemble, les résultats permettent d'affirmer que la majorité des adolescents des écoles SIAA échantillonnées entretiennent de saines relations avec leurs pairs et avec leurs enseignants, que la plupart d'entre eux, même s'ils peuvent parfois adopter certaines conduites inappropriées, affichent peu de problèmes de comportement de type extériorisé ou de gravité majeure⁶. Ce portrait d'ensemble plutôt positif ne fait que réaffirmer ce que la plupart des enquêtes populationnelles rapportent depuis plusieurs décennies : l'adolescence n'est pas, pour les adolescents eux-mêmes, la période de troubles et de crises que les médias et la pensée populaire lui attribuent si fréquemment (Steinberg, 2005).

- Est-ce que vous partagez ces constats plutôt rassurants?
- Quels en sont les impacts sur votre travail? Qu'est-ce que cela suggère de maintenir ou de renforcer au plan des interventions?

Globalement, les relations entre les élèves de la SIAA semblent relativement positives, mais ne sont cependant pas exemptes de tensions. La majorité des élèves rapportent en effet avoir déjà fait l'objet d'une agression à l'école, mais ces incidents ont peu tendance à se répéter et se concentrent parmi les agressions les moins graves, bien qu'ils puissent tout de même avoir un effet traumatisant pour les victimes (insultes, menaces, vols). Par ailleurs, près d'un élève sur trois avoue recourir fréquemment à des formes d'agressions indirectes comme la médisance ou le rejet.

Les pratiques de l'école en matière d'encadrement et de supervision prennent ici toute leur importance et gagnent à être bien appliquées, notamment au premier cycle du secondaire et auprès des garçons.

- Quelles sont les forces et vulnérabilités à l'égard des pratiques d'encadrement et de supervision que vous identifiez dans votre école ou celle(s) que vous desservez?
- Qu'est-ce qu'on entend par mesures d'encadrement? Est-ce que les mesures d'encadrement et de supervision sont perçues par le personnel uniquement comme des mesures de contrôle ou y voit-on d'autres fonctions? Lesquelles?

⁵ Sont en caractères italiques les extraits et les questionnements tirés du point 3.4 « Discussion et pistes de réflexions », aux pages 80-85 du document de Janosz, Michel; Archambault, Isabelle; Chouinard, Roch. *Profil descriptif de la réussite des élèves sur le plan de l'instruction, de la socialisation et de la qualification au printemps 2003 : Tendances nationales pour les écoles SIAA échantillonnées*, Université de Montréal, mai 2005, 108 p.

⁶ Dans le rapport initial cité précédemment, une erreur s'est glissée dans le texte à la page 81. Plutôt que « affichent peu de problèmes de comportement de type extériorisé ou de gravité mineure », il faut lire « affichent peu de problèmes de comportement de type extériorisé ou de gravité majeure ».

- Les mesures d'encadrement sont-elles appliquées systématiquement et avec rigueur? Est-ce que l'ensemble des membres de l'équipe-école se sent concerné par l'application rigoureuse de ces mesures, ou ces dernières ne reposent-t-elles que sur certains individus?
- Y aurait-il lieu, dans votre école, de mettre davantage l'accent sur l'application rigoureuse et systématique des mesures d'encadrement au 1^{er} cycle du secondaire? Comment aborder cette question avec le personnel, les parents des élèves du 1^{er} cycle du secondaire? Quelles conditions sont nécessaires à l'implantation efficace de ces mesures au 1^{er} cycle du secondaire? Comment mieux soutenir la direction et le personnel à cet égard?

Certaines inconduites apparaissent assez largement répandues parmi les élèves et une proportion non négligeable d'élèves, entre 5 % et 15 % des élèves, semble éprouver des difficultés psychosociales importantes qui interfèrent assurément avec leur scolarisation et, dans le cas des élèves turbulents, avec le bon déroulement des activités scolaires.

- Est-ce que ces constats correspondent à ce qui se passe dans votre école?
- Quelles sont les inconduites sur le plan des relations entre pairs qui apparaissent les plus largement répandues dans votre école? Comment expliquez-vous cela?
- Quel type d'intervention est mis en place pour prévenir et contrer ces inconduites?
- Y a-t-il des élèves qui éprouvent des difficultés suffisamment importantes sur le plan des relations entre pairs pour bénéficier d'un soutien plus individualisé? De quelle nature sont ces difficultés : isolement social? victimisation répétée? amis non conventionnels?
- Est-ce que des interventions ciblées sont mises en place auprès de ces élèves? Est-ce qu'un soutien particulier est offert aux enseignants qui travaillent avec ces élèves? Quel suivi apporte-t-on tant aux élèves qu'aux adultes? Est-ce suffisant?

Le fait d'entretenir des relations d'amitié avec des pairs peu engagés à l'école ou qui manifestent des comportements déviant est associé à des difficultés sur le plan de l'instruction. Environ 12 % des élèves (mais 16 % des garçons) rapportent que leurs meilleurs amis sont plutôt désengagés de l'école, mais ce taux chute à 4 % lorsqu'il s'agit d'un groupe d'amis clairement délinquants. Compte tenu de l'importance des relations sociales et, en particulier, des relations d'amitié dans le développement de l'adolescent, il est très difficile d'intervenir sur ce facteur de risque. Empêcher un adolescent de voir ses amis sous prétexte que ces derniers ont une « mauvaise influence » sur lui n'a que peu de chances de réussir si aucune alternative valable n'est offerte, la possibilité de se refaire de nouveaux amis – conventionnels – en l'occurrence.

- Qu'est-ce qui incite un élève à choisir comme amis des pairs peu engagés à l'école ou carrément déviant?
- Est-ce que certaines de nos pratiques organisationnelles, comme le fait de regrouper plusieurs adolescents en difficulté dans les mêmes classes, ou encore de les isoler physiquement du secteur régulier, ne viennent pas contribuer à accentuer ce problème?

- Comment l'école peut-elle favoriser ou encourager le développement de relations positives ou d'amitiés entre élèves provenant de divers secteurs de l'école (ex. : classes ordinaires et classes de cheminement particulier)?
- Comment réduire les occasions de développer des amitiés uniquement entre élèves vivant des problèmes importants?
- En tant que personne-ressource ou professionnel des services complémentaires, avez-vous déjà été interpellé par les commissions scolaires ou les écoles relativement à ce type de questionnement? Comment soutenir leur réflexion?

Les résultats laissent aussi entendre que les élèves des milieux ruraux seraient encore plus nombreux (17 %) que les autres à déclarer avoir des amis peu engagés à l'école.

- Comment expliquez-vous cela? Sommes-nous en face d'un phénomène socioculturel particulier au Québec?
- Sommes-nous davantage en face d'un « effet établissement maquillé », parce que les écoles en ruralité sont souvent plus petites? Le fait d'évoluer dans un environnement avec peu d'élèves pourrait en effet impliquer un manque d'occasions pour changer d'amis ou explorer de nouvelles amitiés. Il se peut aussi qu'il soit plus difficile pour les petites écoles et municipalités de mettre en place et de maintenir les occasions (ex. : activités parascolaires) qui favorisent l'émergence de relations d'amitié plus conventionnelles.

Relations entre élèves et enseignants

À cette étape de l'enquête, les résultats indiquent qu'environ un élève sur 10 entretient des relations difficiles avec certains de ses enseignants, particulièrement les garçons (14 % des garçons contre 9 % des filles) et les plus jeunes de 1^{re} et 2^e secondaire. Bien que les deux chiffres ne recouvrent pas la même réalité ni nécessairement les mêmes jeunes, on note aussi que 10 % des élèves rapportent s'être sentis agressés verbalement à plus d'une reprise de la part d'un enseignant. Encore une fois, le portrait est plus négatif chez les garçons et chez les plus jeunes. Se basant sur les connaissances scientifiques concernant l'importance de la qualité de la relation maître-élève sur la réussite des élèves, il est raisonnable de penser que la qualité de l'expérience scolaire des 10 % d'élèves qui entretiennent des relations difficiles avec certains de leurs enseignants en est affectée. Il en est de même pour la satisfaction professionnelle des enseignants impliqués.

- Est-ce que vous faites ces mêmes constats dans votre milieu? Comment expliquez-vous que les relations entre élèves et enseignants semblent plus difficiles en 1^{re} et en 2^e secondaire?
- Est-ce qu'il est légitime de croire que bon nombre des interactions agressives entre élèves et enseignants se manifestent dans des situations d'escalade, où les comportements inappropriés des élèves se voient exacerbés par des stratégies de gestion de comportement peu efficaces de la part des adultes? Est-ce que cela justifie la mise en place de mesures ciblées pour ces élèves? Quelles mesures de soutien vous semblent pertinentes pour les enseignants dans ce contexte? Serait-il judicieux, selon vous, d'offrir systématiquement à tout enseignant novice, par exemple, formation, soutien et accompagnement sur la gestion des comportements difficiles?

Éléments d'échanges et de réflexion
Deuxième présentation, M^{me} Sylvie C. Cartier⁷

Les stratégies d'apprentissage par la lecture

Premières impressions sur l'ensemble des données

- Au plan individuel, quelles données d'évaluation vous interpellent davantage parmi celles qui viennent de vous être présentées? Pourquoi?
- Est-ce que certaines de ces données viennent confirmer certains constats identifiés dans votre école ou dans votre commission scolaire?
- Est-ce que certaines de ces données viennent appuyer certaines priorités retenues dans la planification stratégique de votre commission scolaire ou dans le plan de réussite de votre école?
- Ces constats ont-ils des impacts sur votre enseignement ou sur vos dossiers? De quelle façon?

Utilité des données d'évaluation sur l'apprentissage par la lecture

Cette recherche réalisée dans le cadre de la SIAA est importante, car elle permet de mieux comprendre comment les élèves de milieux défavorisés lisent pour apprendre à l'école. Non seulement la recherche permet de présenter le profil général des élèves (émotionnel, motivationnel, cognitif et autorégulation) et selon les années scolaires, mais elle permet aussi de comparer le fonctionnement des garçons et celui des filles. Les données sur chacune des composantes du modèle de l'apprentissage par la lecture donnent aux enseignants, et à tous les intervenants du milieu éducatif, une représentation détaillée de ce que les élèves disent faire quand ils lisent pour apprendre.

⁷ Sont en caractères italiques les extraits et les questionnements tirés du point 4 « Discussion » (p. 65-77), et de la conclusion (p. 79-83) de Cartier, C. Sylvie; Janosz, Michel; Butler, Deborah. L., *Stratégies d'apprentissage par la lecture : résultats des élèves d'écoles francophones échantillonnées à l'automne 2003*, Université de Montréal, mars 2005, 86 p. (objectif 1 de la SIAA).

L'apprentissage par la lecture

- Pourquoi se préoccuper de l'apprentissage par la lecture au secondaire en milieu défavorisé?
- Qu'est-ce qui vous préoccupe le plus actuellement par rapport à cette question dans votre milieu?

Il est reconnu que l'intervention au regard de la lecture semble confinée à une discipline, le français. Comme l'apprentissage par la lecture est une situation utilisée dans plusieurs cours pour permettre aux élèves d'apprendre dans différents domaines, tous les enseignants ont donc la responsabilité d'intervenir pour les aider à le faire de façon efficace.

- Est-ce que, dans votre école, les interventions au regard de la lecture sont confinées à une discipline, le français, langue d'enseignement? Avez-vous déjà abordé ou réfléchi à cette question dans votre école? Où en êtes-vous dans votre réflexion sur cette question?
- Comment favoriser une prise de conscience chez l'ensemble du personnel de la pertinence et de la nécessité d'intervenir ensemble?
- Comment mobiliser l'équipe-école autour de cet enjeu?
- Quels sont les obstacles auxquels vous faites face lorsque vous abordez cette question du « faire ensemble » dans l'implantation et l'application soutenue des stratégies d'apprentissage auprès de vos élèves? Par exemple, est-ce que :
 - le personnel enseignant reconnaît l'importance d'intervenir ensemble, mais que tous ou certains d'entre eux se sentent démunis pour le faire, n'ont pas les outils pour soutenir les élèves de façon efficace?
 - le personnel enseignant des autres domaines d'apprentissage que le français se dit que cela ne lui revient pas et qu'il a suffisamment à faire avec son programme?
 - toutes les enseignantes et tous les enseignants se disent que lire pour apprendre est tellement différent d'un domaine d'apprentissage à l'autre (ex. : en sciences, en mathématique), qu'il est impossible de travailler ensemble sur cet aspect?
 - certains enseignants reconnaissent que le bagage stratégique de leurs élèves est plutôt restreint et que chacun à sa façon tente d'enseigner certaines stratégies à leurs élèves selon ce qu'ils en connaissent et que cela semble suffisant?
- Selon les réponses identifiées précédemment, quels sont les besoins du personnel enseignant au plan de leur développement professionnel pour mieux implanter et maintenir les stratégies d'apprentissage par la lecture au quotidien dans leur classe? Quelles conditions lui seront nécessaires pour développer ce type d'activités dans sa classe et dans son école?

Le modèle de référence de l'apprentissage par la lecture de Cartier et Butler, 2003

- En quoi, de façon générale, un cadre de référence peut-il être utile?
- Comment celui-ci peut-il l'être? À quelles fins peut-il servir?

Le répertoire stratégique des élèves

De façon globale

Qu'en est-il du bagage stratégique des élèves de milieux défavorisés lorsqu'ils lisent pour apprendre?

Des recherches exploratoires ont permis de donner un premier aperçu de leur fonctionnement dans cette situation. En général, les élèves de milieux populaires rapportent utiliser un nombre restreint de stratégies lorsqu'ils lisent pour apprendre, lesquelles ne sont pas suffisantes pour apprendre de façon efficace (Cartier et Théorêt, 2001; 2002; Cartier, 2003; Cartier, Langevin et Robert, 2004). L'apprentissage par la lecture exige des élèves qu'ils recherchent les informations souhaitées, les comprennent et les transforment en connaissances personnelles.

- Qu'en est-il du bagage stratégique des élèves de votre classe ou de votre école?
- Comment expliquer le faible bagage de stratégies (de planification, cognitives, d'ajustement et d'auto-évaluation) de vos élèves?
- Comment, avec qui ou avec quels outils pourriez-vous ou avez-vous réalisé le portrait des stratégies de vos élèves lorsqu'ils apprennent en lisant?
- En quoi ce portrait des stratégies est-il important ou vous aide-t-il à mettre en place des interventions efficaces? Est-ce que vous croyez que le fait de faire ce portrait est l'une des premières étapes à réaliser avant même de choisir et d'implanter des mesures efficaces?
- Comment mobiliser l'ensemble de votre équipe-école à saisir le sens et l'importance d'une telle démarche et à collaborer à la documentation de ce portrait?

De façon plus spécifique

Qu'en est-il du bagage stratégique des élèves de milieux défavorisés lorsqu'ils lisent pour apprendre au début, pendant et à la toute fin d'une activité d'apprentissage par la lecture?

Au début de l'activité

De façon générale, les principaux résultats obtenus montrent qu'au début de l'activité, dans l'ensemble, les élèves semblent détendus. Ils ont plusieurs connaissances et savent comment faire l'activité. Au plan motivationnel, les élèves semblent avoir de bonnes perceptions de leur compétence et de leur contrôle de la tâche. Toutefois, la valeur qu'ils attribuent à l'activité d'apprentissage par la lecture est faible. L'interprétation qu'ils font de l'activité et les objectifs

qu'ils poursuivent sont diversifiés, **mais le volet « apprentissage » de l'activité est moins visé. Enfin, les élèves utilisent peu les stratégies de planification** (par exemple : interpréter les tâches, se fixer un objectif, déterminer les critères de réussite et planifier la réalisation de l'activité).

- Est-ce que ces constats correspondent à la réalité vécue dans votre classe, dans votre école? En quoi sont-ils semblables ou différents? Qu'est-ce qui explique cela selon vous?
- Est-ce qu'il y a lieu de documenter plus amplement cette situation? Pourquoi? Comment? Avec qui? Quelles interventions mettre en place et quel suivi offrir?

Pendant l'activité

Pendant l'activité, la plupart des stratégies cognitives rapportées par les élèves se réalisent sans l'utilisation de support papier – crayon et elles visent principalement la lecture du texte et la sélection des informations et peu le traitement des idées lues. Ces stratégies sont non suffisantes pour réaliser des apprentissages signifiants. En effet, le travail mental, sans support matériel, peut être une source de surcharge cognitive dans le cas des élèves qui ont peu de connaissances sur le sujet ou sur les stratégies. Lorsque vient le moment de contrôler le travail, les stratégies retenues sont diversifiées, mais l'aspect « apprentissage » est peu souligné. Lorsqu'ils éprouvent des émotions négatives, les élèves mentionnent continuer à travailler malgré tout, penser aux conséquences positives de terminer et se dire qu'ils peuvent le faire.

- Est-ce que ces constats correspondent à la réalité vécue dans votre classe, dans votre école? En quoi sont-ils semblables ou différents? Qu'est-ce qui explique cela selon vous?
- Est-ce qu'il y a lieu de documenter plus amplement cette situation? Comment? Avec qui? Quelles interventions mettre en place et quel suivi offrir?

À la fin de l'activité

Dans le cas de difficultés à réaliser l'activité, les stratégies d'ajustement de l'activité et d'auto-évaluation à la toute fin sont peu nombreuses et peu spécifiques à l'activité. Pour évaluer l'apprentissage par la lecture, plusieurs critères de performance ont été mentionnés et les moins retenus portent sur l'aspect « apprentissage » de l'activité. Enfin, les émotions ressenties à la fin de l'activité sont nombreuses et positives : contents, fiers, détendus. Plusieurs élèves se sentent aussi délivrés. Dans les résultats qui démontrent que les élèves ne sont pas engagés dans l'activité (ex. : finir le plus vite possible) ou qu'ils ne sont pas autonomes (ex. : demande d'aide), on retrouve entre 7 % et 45 % des élèves, avec une moyenne de 19 %. Cette proportion d'élèves non engagés dans les différents aspects de l'activité est importante et représente un grand nombre d'élèves.

- Est-ce que ces constats correspondent à la réalité vécue dans votre classe, dans votre école? En quoi sont-ils semblables ou différents? Qu'est-ce qui explique cela selon vous?
- Est-ce qu'il y a lieu de documenter plus amplement cette situation? Comment? Avec qui? Quelles interventions mettre en place et quel suivi offrir?

Différences entre le début et la fin du secondaire

Notez bien

Au plan descriptif, les résultats permettent de voir plusieurs différences entre les élèves du début du secondaire (première et deuxième secondaire) et ceux de la fin du secondaire (quatrième et cinquième secondaire) qui ont répondu « souvent » ou « presque toujours » pour chacun des items du questionnaire. Compte tenu du nombre important de participants, la plupart de ces différences sont significatives sur le plan statistique ($p < 0,01$ test du Khi-deux). Toutefois, des analyses complémentaires sur la taille de l'effet laissent voir que la plupart des différences sont faibles.

Dans la présentation vidéo, nous avons montré une trentaine de différences, soit celles qui sont de 9 % et plus, entre la première ou la deuxième secondaire et la quatrième ou la cinquième secondaire. Ces résultats doivent donc être traités comme des tendances plutôt que comme des différences importantes.

Les profils des élèves du début et de la fin du secondaire présentent certaines distinctions. Les profils motivationnels sont différents en faveur d'une perception de la compétence et du contrôle plus grande chez les plus vieux, mais d'une perception plus faible de la valeur de l'activité. Les élèves les plus jeunes semblent avoir une meilleure représentation et un meilleur fonctionnement dans cette activité. Les élèves les plus vieux présentent des caractéristiques centrées sur un des aspects, la compréhension, et cela peut limiter leur fonctionnement dans l'activité. Les élèves les plus jeunes ont une perspective plus diversifiée de l'activité, avec un accent mis sur l'apprentissage (résumer, appliquer et regrouper) et sur la mémorisation des informations (copier et apprendre par cœur). Ces résultats vont dans le même sens que ceux de Chan (1994) qui ont montré que les élèves de 9^e année scolaire (14-15 ans) utilisent moins de stratégies que ceux de 5^e (10-11 ans) et de 7^e (12-13 ans) année.

- Qu'est-ce qui explique ces différences selon vous?
- Est-ce que ces différences militent pour des approches différenciées selon les cycles? Selon les domaines d'apprentissage?

Différences entre les garçons et les filles

Notez bien

Au plan descriptif, les résultats permettent de voir plusieurs différences entre les filles et les garçons qui ont répondu « souvent » ou « presque toujours » pour chacun des items du questionnaire. Compte tenu du nombre important de participants, la plupart de ces différences sont significatives sur le plan statistique ($p < 0,01$ test du Khi-deux). Comme les différences se situent entre 0,1 % et 16,9 % (moyenne = 5,4 %), elles sont toutefois plutôt faibles.

Dans la présentation vidéo, nous avons montré une vingtaine (26) de différences, soit celles qui sont de 9 % et plus entre les garçons et les filles. Ces résultats doivent donc être traités comme des tendances plutôt que comme des différences importantes.

Les principales différences entre les garçons et les filles sont en faveur de ces dernières aux plans quantitatif et qualitatif. Les filles ont une meilleure perception de la valeur de l'activité et elles mettent davantage l'accent sur la lecture et la recherche d'aide, ce qui demeure insuffisant pour réaliser avec succès un apprentissage par la lecture. Les garçons se distinguent par des stratégies non directement reliées à l'activité et qui peuvent être nuisibles à l'apprentissage (ex. : lire le moins possible). Pour comprendre davantage ces résultats, il serait approprié d'explorer l'histoire d'apprentissage scolaire et les intérêts des garçons et des filles en situation d'apprentissage par la lecture.

- Qu'est-ce qui explique ces différences selon vous?
- Est-ce que ces différences militent pour des approches différenciées selon les motivations à apprendre en lisant (intérêts)?
- Comment explorer l'histoire d'apprentissage scolaire et les intérêts des garçons et des filles en situation d'apprentissage par la lecture ?

Le répertoire stratégique du personnel enseignant

*En milieux populaires, au début du secondaire, il semble que les enseignants hésitent à faire lire leurs élèves (Kara, 2001), notamment parce que ces derniers ont peu de stratégies et de connaissances sur plusieurs sujets. Quelles pratiques pédagogiques sont mises en place autour de la lecture dans les classes d'écoles secondaires de milieux populaires? Une recherche, effectuée à Montréal auprès de 12 enseignants de différentes spécialisations (français, biologie, mathématique, morale, géographie) de trois écoles secondaires de milieux populaires, a montré que leurs pratiques pédagogiques consistent surtout à poser des questions sur les lectures et à réagir aux réponses des élèves (Cartier et Théorêt, 2001; 2002). **Ces pratiques, quoique intéressantes, ne sont pas suffisantes pour former les élèves à l'apprentissage par la lecture, et ce, dans différents contextes et pour différents domaines de connaissances.** D'ailleurs, ces dernières pourraient expliquer le profil stratégique observé chez les élèves centrés seulement sur la lecture du texte et ses indices, la sélection d'information, quelques stratégies d'élaboration et peu de stratégies d'autorégulation.*

- À quelle fréquence vos élèves ont-ils l'occasion de lire pour apprendre? Est-ce que cette fréquence est semblable à chaque classe du secondaire (1^{re} à 5^e secondaire) et pour chaque domaine d'apprentissage? Est-ce que les élèves ont la motivation nécessaire pour apprendre par la lecture? Est-ce que vous hésitez à les faire lire pour apprendre? Comment expliquez-vous cela?
- Quelles sont les stratégies que vous utilisez, comme adulte, quand vous lisez pour apprendre ou retenir des informations? Dans quel contexte les utilisez-vous? Est-ce que votre répertoire comprend plusieurs des stratégies reconnues utiles quand on veut lire pour apprendre (par exemple, se fixer un objectif d'apprentissage, faire des schémas, prendre des notes, évaluer si le but a été atteint)?
- Est-ce que vous utilisez les stratégies d'apprentissage par la lecture avec vos élèves? Avez-vous eu besoin de faire des interventions sur ces stratégies auprès de vos élèves? Comment l'avez-vous fait? Comment soutenez-vous l'application de ces stratégies auprès de vos élèves?

- Est-ce que vous connaissez les stratégies efficaces pour apprendre en lisant, leur utilité et leurs procédures? Qu'est-ce qui pourrait aider à favoriser, chez vos élèves, le choix et l'utilisation réfléchis des stratégies pour apprendre en lisant? Qu'est-ce qui pourrait vous inciter en tant qu'équipe-école à coordonner vos efforts pour élargir le répertoire stratégique des élèves?
- De quel type de soutien (ex. : formation, accompagnement, soutien par les pairs) auriez-vous besoin pour améliorer votre enseignement dans le contexte de l'apprentissage par la lecture? De quel type de soutien auriez-vous besoin par la suite pour expérimenter ou appliquer de façon soutenue les stratégies reconnues efficaces pour apprendre en lisant auprès de vos élèves?

Un défi à relever de façon concertée! Comment faire ensemble pour...

- Développer des pratiques d'enseignement favorables au développement de l'apprentissage par la lecture chez les élèves du secondaire?
- Traduire à nos collègues l'importance et la pertinence de travailler ensemble sur la lecture et la motivation envers les apprentissages au secondaire?
- Identifier nos besoins de développement professionnel en lien avec les interventions à mettre en place ou à renforcer? Pour se doter d'un plan de développement professionnel en lien avec nos besoins?
- Soutenir le maintien de l'engagement des intervenants scolaires visant à assurer la pérennité des interventions?

Outils disponibles

Cartier, S. C. et Dumais, F. (2005). Apprendre sur un sujet en lisant des textes informatifs. Dans le guide de : N. Van Grunderbeeck, M. Théorêt, R. Chouinard et S. C. Cartier (Dir.) *Suggestions de pratiques d'enseignement favorables au développement de la lecture chez les élèves du secondaire : à l'usage de tous les enseignants du premier cycle du secondaire* (pp. 39-74).

Cartier, S. C. et Théorêt, M. (2004). *Enseigner des stratégies d'apprentissage par la lecture*.

Éléments d'échanges et de réflexion Troisième présentation, M. Michel Janosz⁸

Le climat scolaire

Premières impressions sur l'ensemble des données

- Au plan individuel, quelles données d'évaluation vous interpellent davantage parmi celles qui viennent de vous être présentées? Pourquoi?
- Est-ce que certaines de ces données viennent confirmer certains constats identifiés dans votre école ou dans votre commission scolaire?
- Est-ce que certaines de ces données viennent appuyer certaines priorités retenues dans la planification stratégique de votre commission scolaire ou dans le plan de réussite de votre école?
- Ces constats ont-ils des impacts sur votre enseignement ou sur vos dossiers? De quelle façon?

Les indicateurs du potentiel éducatif des écoles (les différentes facettes du climat) nous révèlent qu'aux yeux d'une majorité d'élèves et de membres du personnel, les écoles participant à la SIAA sont des milieux de vie appréciés, stimulants, soutenant et sécurisants. Ce jugement global n'est sans doute pas étranger à la très bonne performance de nos élèves sur la scène internationale (ex. : résultats aux enquêtes PISA en lecture et en sciences) et rappelle que malgré toute l'attention légitime portée à vouloir améliorer notre système d'éducation, il y a certainement des choix organisationnels, des pratiques et des contenus éducatifs qui méritent d'être maintenus et consolidés. Ceux-ci restent toutefois à être identifiés.

- Est-ce que ce vous partagez ce constat ou est-ce que ce constat correspond à ce qui se passe dans votre milieu?
- Quels sont les choix organisationnels, les pratiques ou les contenus éducatifs qui, selon vous, contribuent positivement à un tel constat et méritent d'être maintenus et consolidés?

⁸ Sont en caractères italiques les extraits et les questionnements sur le climat scolaire tirés du point 2.2 « Discussion et pistes de réflexion », aux pages 42-51 du document de Janosz, Michel; Bouthillier, Christiane; Bowen, François; Bélanger, Jean. *Le potentiel éducatif des écoles ciblées par la stratégie d'intervention Agir autrement : Profil descriptif du climat scolaire en 2002-2003 dans les écoles SIAA échantillonnées*, Université de Montréal, juillet 2005, 53 p.

De toutes les facettes du climat scolaire, c'est le climat de sécurité qui est évalué le plus négativement (en terme de perception), surtout chez les garçons. Le quart des élèves rapportent avoir été souvent témoins de conduites violentes. Ces élèves proviennent généralement du premier cycle, de grandes écoles et sont majoritairement de sexe masculin.

- Comment expliquez-vous cette perception plutôt négative des élèves relativement au climat de sécurité? Est-ce que ce constat correspond à ce que vous avez identifié dans votre école ou dans celles de votre région? Est-ce que vous partagez ce même constat fait par les élèves?
- Pourquoi est-ce important d'intervenir sur les perceptions élevées de violence affichées par les élèves ou encore par les adultes, même si les faits ne semblent pas confirmer ces perceptions dans la plupart des cas? Comment peut-on s'y prendre pour diminuer ces perceptions négatives?
- Le quart des élèves rapportent avoir été souvent témoins de conduites violentes, ce qui soutient en partie la perception plutôt négative du climat de sécurité. Certaines pratiques éducatives contribuent aussi à la perception problématique du climat de sécurité chez les élèves, comme l'application inconsistante des règles de classe ou du code de vie de l'école. Quand il s'agit de choisir des interventions pour améliorer le climat de sécurité, prenez-vous en considération à la fois les problèmes d'inconduite et de violence des élèves ainsi que les pratiques éducatives qui peuvent y contribuer? Comment pourriez-vous ainsi ajuster vos actions, dans l'école et dans les classes, pour tenir compte de ces pôles d'intervention?

Les élèves du 1^{er} cycle affichent des perceptions du climat scolaire assez différentes de celles de leurs pairs des classes supérieures : un climat relationnel et de sécurité plus problématique, mais un climat éducatif, de justice et d'appartenance plus positif. Les variations dans le climat relationnel et de sécurité vont de pair avec la prévalence de la violence perçue, plus importante chez les plus jeunes, et particulièrement en 2^e secondaire⁹. Insistons ici simplement sur l'importance d'intervenir tôt dans la scolarisation des élèves, de s'assurer que les pratiques globales d'encadrement répondent aux exigences d'un encadrement efficace et soient appliquées correctement, que des interventions visant à changer la perception des élèves soient entreprises si cette dernière ne repose pas sur des faits objectifs et, enfin, que soit offerte une aide ciblée à la minorité d'élèves qui affichent des problèmes de comportement et qui sont les responsables d'une majorité d'événements violents.

- Est-ce que ce constat concernant les élèves du premier cycle s'applique dans votre école?
- Qu'en est-il, dans votre milieu, de l'implantation et de l'application des interventions proposées?
- Quels sont les principaux obstacles rencontrés? Quelles mesures semblent donner des résultats concluants?

⁹ Il en est de même pour la violence subie et perpétrée (voir Janosz, Archambault et Chouinard, déjà cité, 2005).

Plusieurs chercheurs proposent que la violence scolaire nuise aux apprentissages et à la dispensation d'un enseignement de qualité (Debarbieux, 1996; Elliot, Hamburd et Williams, 1998; Gottfredson, 2000). Il est depuis fort longtemps admis que les élèves qui ont des problèmes de comportement (agressivité, impulsivité, etc.) éprouvent des difficultés dans leurs apprentissages à l'école. **Ce qui est cependant moins clairement démontré sur le plan scientifique, c'est l'ampleur de la relation directe entre la violence perçue à l'école (ou même réellement subie) et l'apprentissage (rendement scolaire, motivation).** Nos propres recherches, par exemple, n'indiquent que de faibles relations entre les deux (c'est-à-dire des corrélations entre .10 et .20; Janosz, Archambault et Morin, en préparation). **Cette remarque ne vise surtout pas à amoindrir l'importance qui doit être accordée à cette problématique, mais plutôt à mettre en garde contre certaines attentes de voir des améliorations importantes sur la réussite des élèves (sur le plan des apprentissages) en n'intervenant que sur la violence scolaire.** Il est possible que les effets directs sur l'apprentissage des élèves ne soient observables que dans des situations où la violence atteint des seuils critiques qui ne sont pas si fréquents dans nos écoles ou parmi les élèves. Il est aussi possible, comme le suggèrent certains chercheurs (Bowen et Bowen, 1999), que les effets de la violence scolaire sur l'apprentissage des élèves soient surtout indirects, affectant la disposition des enseignants en classe, l'intégration sociale à l'école ou encore l'émergence d'autres conduites inappropriées (ex. : absentéisme).

- Que pensez-vous de ces constats et de ces hypothèses?
- Quel est l'impact de cette réflexion sur vos interventions? Est-ce qu'une discussion à partir de ces constats pourrait susciter une réflexion approfondie sur la pertinence ou l'efficacité de certaines interventions mises en place dans l'école, auprès des élèves en difficulté d'apprentissage et de comportement par exemple?

*Les membres du personnel ont **une vision généralement plus positive** que celle des élèves dans leur évaluation des climats, tout comme les directions d'écoles ont une vision généralement plus positive des climats que les membres du personnel.*

- Comment expliquez-vous cela?
- Quelles sont les conséquences potentielles de telles différences de perception dans l'école? Pourquoi est-ce si important de s'attarder à ces divergences, à ces visions différentes de son milieu et de les comprendre?

***Le climat scolaire apparaît meilleur dans les petites écoles que dans les grandes. D'autres recherches ont montré, par le passé, que l'expérience scolaire des élèves semblait plus positive dans les écoles de plus petite taille** (Howley et Howley, 2004; Lee et coll., 2000; Lee et Smith, 2001). Est-ce que ce sont les petites écoles qui créent un meilleur climat ou est-ce que ce sont les adultes et les élèves qui fréquentent les petites écoles qui affichent des caractéristiques différentes de ceux des grandes écoles? D'ailleurs, pour plusieurs, ce n'est pas la taille de l'école qui est importante et responsable des variations observées dans les profils des élèves, mais plutôt le type de pratiques organisationnelles et éducatives, lesquelles sont facilitées par un environnement spatial plus restreint, par la création d'une communauté éducative moins*

étendue (Baker et coll., 2001). C'est peut-être d'ailleurs ce que traduisent nos résultats sur le climat.

- Que pensez-vous de ce constat? Croyez-vous que ce soit plus facile de créer un bon climat dans des écoles de petite taille? Pourquoi?
- Comment de grandes écoles arrivent-elles ou pourraient-elles alors arriver à créer un bon climat scolaire?

Éléments d'échanges et de réflexion
Quatrième présentation, M. Roch Chouinard¹⁰

Le vécu professionnel

Premières impressions sur l'ensemble des données

- Au plan individuel, quelles données d'évaluation vous interpellent davantage parmi celles qui viennent de vous être présentées? Pourquoi?
- Est-ce que certaines de ces données viennent confirmer certains constats identifiés dans votre école ou dans votre commission scolaire?
- Est-ce que certaines de ces données viennent appuyer certaines priorités retenues dans la planification stratégique de votre commission scolaire ou dans le plan de réussite de votre école?
- Ces constats ont-ils des impacts sur vos dossiers? De quelle façon?

*D'entrée de jeu, ce qui frappe lorsqu'on examine les résultats de l'ensemble des répondants, c'est le **haut niveau de satisfaction exprimé par la majorité du personnel enseignant à l'endroit de leurs élèves et du déroulement des activités d'apprentissage**. Ce résultat porte à croire que les enseignants travaillant en milieux socio-économiques défavorisés jugent positivement les élèves qui leur sont confiés et qu'ils sont plutôt satisfaits du niveau d'engagement de ceux-ci dans les activités d'apprentissage réalisées en classe. Les répondants sont cependant comparativement **moins satisfaits de leur tâche, c'est-à-dire des ressources disponibles dans leur école et des relations avec les collègues de travail et la direction de leur établissement**.*

- Est-ce que ces constats vous étonnent ou, au contraire, correspondent-ils à la réalité vécue dans votre école, soit en totalité ou en partie?
- Comment expliquer que le personnel enseignant semble moins satisfait de sa tâche, c'est-à-dire des ressources disponibles dans son école et des relations avec les collègues de travail et la direction de son établissement? Est-ce la situation qui prévaut dans votre école?

¹⁰ Sont en caractères italiques les extraits et les questionnements tirés de « Discussion et pistes de réflexion », aux pages 31-35 du document de Chouinard, Roch; Janosz, Michel; Bouthillier, Christiane; Cartier, Sylvie C. *Vécu professionnel des enseignantes et des enseignants au printemps 2004 : Tendances nationales pour les écoles SIAA échantillonnées*, Université de Montréal, juin 2005, 38 p.

La majorité du personnel enseignant estime que leurs capacités à aider leurs élèves à réussir sont faibles (38 %) ou moyennes, ce qui devrait porter à réflexion. En effet, le sentiment d'efficacité est réputé être un élément important de l'engagement des adultes dans le changement et de leur persévérance dans l'action (Bandura, 1986).

- Comment expliquez-vous ces résultats? Aveu d'impuissance? Désillusion? Manque de soutien? Réalité du personnel enseignant débutant seulement?
- Est-ce que ce constat (*la majorité du personnel enseignant estime que leurs capacités à aider leurs élèves à réussir sont faibles ou moyennes*) semble refléter la situation du milieu dans lequel vous intervenez?
- Quels en sont les impacts? Par exemple, sur la nature des défis présentés aux élèves? Sur la satisfaction professionnelle du personnel enseignant? Sur leur niveau d'engagement?
- Comment agir par rapport à de tels constats? (ex. : explorer avec le personnel enseignant débutant les aspects qu'ils trouvent difficiles dans leur nouveau métier et répondre à leurs besoins de développement professionnel et d'accompagnement; offrir au personnel l'occasion de mieux comprendre la situation des élèves issus de milieux défavorisés et les aspects sur lesquels il a du pouvoir; favoriser les lieux d'échanges quant aux défis de l'école en matière d'intervention éducative en milieu défavorisé et des gestes qui peuvent être posés dans la pratique quotidienne en classe.)

Les enseignants du champ de l'adaptation scolaire qui travaillent en classe spéciale sont les moins satisfaits quant à leurs élèves et quant au déroulement des activités d'apprentissage, alors que ceux des classes enrichies sont les plus satisfaits.

- Quels sont les facteurs permettant d'expliquer cette situation?
- Quelles en sont les conséquences pour eux, mais aussi pour leurs élèves?
- Est-ce que certaines pratiques organisationnelles peuvent contribuer à ce niveau d'insatisfaction? Est-ce que certaines pratiques organisationnelles pourraient contribuer à améliorer la satisfaction?

*Cependant, il est étonnant de constater que les enseignants du champ de l'adaptation scolaire n'accordent pas plus de place que ceux des autres types de classes (classes ordinaires, groupes enrichis) à l'enseignement des **stratégies d'apprentissage**, et qu'ils n'insistent pas plus que les autres sur **l'utilité des contenus abordés en classe**.*

- Comment expliquer cela?
- Comment soutenir le personnel enseignant du champ de l'adaptation scolaire ou travaillant auprès d'élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage ou de comportement, pour qu'ils mettent en place de façon plus rigoureuse et systématique des interventions en classe sur les stratégies d'apprentissage et la motivation des élèves?

*En ce qui concerne les résultats reliés à l'expérience professionnelle des enseignants, la présente étude montre que les moins expérimentés et ceux qui le sont le plus sont davantage satisfaits de leur tâche que les enseignants ayant une expérience moyenne. On peut interpréter ce résultat de la manière suivante : les novices sont heureux d'avoir un emploi et d'intégrer la profession, alors que les vétérans demeurent dans leur école justement parce qu'ils sont plutôt contents d'y être. **Par contre, les enseignants moins expérimentés ont un taux de satisfaction moins élevé à l'endroit de leurs élèves et du déroulement des activités d'apprentissage, ce qui pourrait expliquer des difficultés inhérentes à la gestion de classe de ces derniers** (conduite des situations d'apprentissage et discipline) (Chouinard, 2000).*

- Est-ce que vous partagez l'interprétation de ces résultats sur l'expérience professionnelle du personnel enseignant? Connaissez-vous d'autres facteurs permettant d'expliquer ces résultats? Est-ce que ces résultats reflètent la situation vécue ou perçue dans votre école?
- Est-ce que vous croyez que les difficultés inhérentes à la gestion de classe expliquent effectivement le taux de satisfaction moins élevé des débutants à l'endroit de leurs élèves et du déroulement des activités d'apprentissage? Y aurait-il d'autres facteurs explicatifs à cette situation? Est-ce que les difficultés inhérentes à la gestion de classe n'appartiennent qu'au personnel enseignant débutant, ou y a-t-il des facteurs ou des conditions qui font que cette problématique rejoint tout autant le personnel enseignant d'expérience?
- Est-ce qu'une forme de soutien ou d'accompagnement est proposée et mise en place dans votre école pour le personnel enseignant débutant relativement à la gestion de classe, par exemple? Qu'en est-il des occasions de développement professionnel sur ce plan? Comment ces activités sont-elles choisies? Qui apporte ce soutien et pendant combien de temps? Fait-on appel autant aux ressources internes qu'externes du milieu?
- Pour que les activités de développement professionnel favorisent des changements réels dans l'action, elles doivent être choisies judicieusement et remplir certaines conditions particulières, par exemple, diversifier les formes d'activités offertes à l'ensemble du personnel enseignant (ex : journée de formation allié à des études de cas réels, à un réseau d'échanges ou de soutien entre pairs), lui offrir soutien et accompagnement sur une base régulière. Qu'en est-il des façons de faire dans votre milieu?

*En ce qui concerne l'impact de la zone géographique, les résultats obtenus auprès des enseignants travaillant en milieu défavorisé indiquent que les **enseignants de la métropole, même s'ils sont moins satisfaits de leur tâche, se distinguent par leurs pratiques pédagogiques.** En effet, ceux-ci rapportent consacrer plus de temps que les enseignants de milieu rural et de la ville à l'enseignement des stratégies d'apprentissage, au renforcement social, à l'établissement et au maintien de la discipline et à faire valoir à leurs élèves l'utilité des contenus abordés en classe.*

- Comment expliquer ce constat?
- Quelle est votre perception de la situation relativement au temps dévolu dans votre école à l'enseignement et à l'implantation de ces pratiques pédagogiques reconnues efficaces? À l'issue de votre discussion, y aurait-il place à l'amélioration concernant ce point?

Éléments d'échanges et de réflexion
Cinquième présentation, M. Michel Janosz¹¹

L'implication professionnelle

Premières impressions sur l'ensemble des données

- Quelles données d'évaluation vous interpellent davantage parmi celles qui viennent de vous être présentées? Pourquoi?
- Est-ce que certaines de ces données viennent confirmer certains constats identifiés dans votre école ou dans votre commission scolaire?
- Est-ce que certaines de ces données viennent appuyer certaines priorités retenues dans la planification stratégique de votre commission scolaire ou dans le plan de réussite de votre école?
- Ces constats ont-ils des impacts sur votre enseignement ou sur vos dossiers? De quelle façon?

Implication et adhésion à la SIAA à son tout début

Un des principaux moteurs sur lesquels repose la stratégie pour implanter sa démarche rigoureuse de planification, de mise en œuvre, de coajustement et d'évaluation est l'adhésion et la mobilisation continue des écoles et de leur personnel (CIMD, 2002; CIMD, 2004). Sur le plan strictement descriptif, il appert qu'une bonne majorité des enseignants adhère à la planification SIAA de leur école (objectifs et moyens). Cependant, le fait qu'environ un répondant sur cinq n'a pas ou n'a que très peu d'idées des objectifs et des moyens inscrits à la planification SIAA laisse entrevoir des limites à ce niveau d'adhésion.

- Est-ce que la planification d'une école SIAA a plus de chance de se réaliser avec succès si davantage de membres du personnel scolaire y ont contribué activement et sont impliqués dans la mise en place des moyens choisis?
- Qu'en est-il de cette situation dans votre école? L'implication et l'adhésion du personnel se sont-elles améliorées d'année en année ou sont-elles demeurées stables, voire même se sont-elles effritées? Comment expliquez-vous cela?

¹¹ Sont en caractères italiques les extraits et les questionnements tirés de « Discussion et pistes de réflexion », aux pages 36-41 du document de Janosz, Michel; Bouthillier, Christiane; Bélanger, Jean; Bowen, François; Chouinard, Roch; Roy, Gilles. *Le potentiel éducatif des écoles ciblées par la stratégie d'intervention Agir autrement : Profil descriptif de l'implication professionnelle dans les écoles SIAA échantillonnées en 2003-2004*, Université de Montréal, août 2005, 44 p.

- Est-ce que les membres de votre équipe-école sont conscients des actions initiées, soutenues ou développées dans le cadre de la SIAA?
- Est-ce que le personnel impliqué dans les opérations de planification est aussi celui qui a été mis à contribution, directement ou non, pour actualiser la planification SIAA?

Implication et développement professionnel

Il n'est sans doute pas étonnant que les enseignants qui ont le plus participé aux activités de planification soient aussi ceux qui ont le plus l'impression que la SIAA a eu un impact positif sur leur développement professionnel. Néanmoins, le taux de participation à ces activités est généralement modéré ou faible. Il n'est donc pas étonnant de constater que le jugement sur la contribution de la SIAA au développement professionnel ou sur la satisfaction générale à l'égard des occasions de développement professionnel soit plutôt mitigé.

*Si l'on se fie aux quelques études évaluatives réalisées jusqu'à présent dans le monde, **le succès de stratégies comme la SIAA repose en bonne partie sur le développement des expertises spécifiques (connaissances, outils) nécessaires à la mise en œuvre des pratiques souhaitées** (Desimone, 2002). Une récente analyse des données d'implantation de la SIAA propose d'ailleurs de centrer davantage le soutien offert aux écoles autour du développement de telles expertises (Roy, Bélanger, Bowen, Janosz et Dagenais, 2005). Les résultats du présent rapport suggèrent pour leur part de creuser davantage la question du développement professionnel avec les intervenants scolaires.*

- Est-ce que le personnel enseignant est conscient de l'importance de son rôle en matière d'intervention éducative en milieu défavorisé? Qu'est-ce qui peut être fait pour lui en faire prendre conscience?
- Est-il possible de développer et consolider de nouvelles pratiques durables en matière d'intervention éducative en milieu défavorisé sans assurer un véritable développement professionnel du personnel enseignant?
- Dans le but d'accroître la réussite des élèves issus de milieux défavorisés, quels sont les sujets sur lesquels le personnel enseignant trouverait important de se voir offrir des occasions de développement professionnel? Ces sujets sont-ils en lien avec les problématiques identifiées dans son école?
- Qu'est-ce qui permettrait d'accroître la satisfaction du personnel enseignant à l'égard des occasions offertes en matière de développement professionnel (ex. : le contenu, le format, etc.) et à la mise en place de pratiques durables en classe? De quel soutien et de quel accompagnement a besoin le personnel enseignant dans ce contexte?
- Pour que les activités de développement professionnel favorisent des changements réels dans l'action, elles doivent être choisies judicieusement et remplir certaines conditions particulières, par exemple, diversifier les formes d'activités offertes à l'ensemble du personnel enseignant (ex. : journée de formation alliée à des études de cas réels, à un réseau d'échanges ou de soutien entre pairs), lui offrir soutien et accompagnement sur une base régulière. Qu'en est-il des façons de faire dans votre milieu?

