



RAPPORT D'ÉVALUATION

PROGRAMME UNE ÉCOLE
MONTRÉLAISE POUR TOUS

Direction de l'évaluation

Ève-Marie Castonguay

Direction de la planification, de l'évaluation et du suivi des résultats

Coordination et réalisation de l'évaluation

Dominique Fortin

Direction de la planification, de l'évaluation et du suivi des résultats

Collaboration

Sylvie Beaupré

Li Harnois

Une école montréalaise pour tous

Philippe Blais

Gino Santarossa

Direction de la méthodologie et de la recherche

Mathieu Gerbeau

Direction de la planification, de l'évaluation et du suivi des résultats

Comité d'évaluation

Sylvie Beaupré

Ève-Marie Castonguay

Josée Duquette

Dominique Fortin

Li Harnois

Sylvie Labonté

Kathleen Legault

Georges Lemieux (à partir de juin 2018)

Ann-Marie Matheson

Sandra Melançon (à partir de juin 2018)

Christian Rousseau (jusqu'à juin 2018)

Révision linguistique

Direction des communications

Ce document peut être consulté sur le site Web du Ministère :

www.education.gouv.qc.ca.

© Gouvernement du Québec

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

ISBN 978-2-550-87077-7 (PDF)

Dépôt légal - Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2020

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	7
1. BREF HISTORIQUE.....	7
2. DESCRIPTION DU PROGRAMME UEMPT	10
2.1 Raison d'être et objectifs du programme.....	10
2.2 Nature de l'intervention et ressources investies	11
2.3 Activités déployées dans le cadre du programme UEMPT.....	12
2.3.1 Banque d'interprètes.....	12
2.3.2 Développement professionnel	13
2.3.3 Projets artistiques et culturels	17
2.3.4 Jeune public.....	17
2.3.5 Accompagnement de l'équipe-école.....	18
3. STRATÉGIE D'ÉVALUATION.....	18
3.1 Dimensions faisant l'objet de l'évaluation	18
3.1.1 Mise en œuvre.....	18
3.1.2 Pertinence	19
3.1.3 Effets sur les milieux scolaires et les élèves	19
3.2 Sources et analyses de données.....	20
3.2.1 Documentation ministérielle et données administratives.....	20
3.2.2 Groupes de discussion.....	21
3.2.3 Sondages.....	22
3.2.4 Entrevues individuelles.....	22
3.3 Limites de l'évaluation.....	23
4. ÉVALUATION DE LA MISE EN ŒUVRE DU PROGRAMME UEMPT.....	24
4.1 Méthode de sélection des écoles.....	25
4.2 Notoriété du programme et diffusion de l'information.....	28
4.3 Allocation directe aux écoles.....	30
4.4 Volet <i>Jeune public</i>	33
4.5 Projets artistiques et culturels.....	35
4.6 Activités de développement professionnel.....	37
4.6.1 Personnel enseignant	39
4.6.2 Personnel de direction	40
4.7 Banque d'interprètes.....	41

5. ÉVALUATION DE LA PERTINENCE DU PROGRAMME UEMPT	43
5.1 Pertinence du programme	43
5.1.1 Opinions sur l'approche UEMPT dans son ensemble.....	43
5.1.2 Opinions sur la pertinence des différents axes d'intervention du programme	47
5.2 Cohérence externe du programme UEMPT	49
6. ÉVALUATION DES EFFETS DU PROGRAMME UEMPT	52
6.1 Opinions sur les effets du programme relativement à ses objectifs.....	53
6.1.1 Allocation directe aux écoles.....	53
6.1.2 Effets sur les pratiques pédagogiques et éducatives	54
6.1.3 Effets attribuables aux volets artistiques et culturels de l'approche UEMPT	56
6.1.4 Effets sur le rapprochement de l'école avec les familles, la communauté et des partenaires institutionnels	57
6.1.5 D'un point de vue global, effets perçus sur les élèves	59
6.1.6 Effets sur la base de deux indicateurs du cheminement scolaire des élèves	60
DISCUSSION	64
CONCLUSION	71
ANNEXE 1.....	73
ANNEXE 2.....	75
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	78

LISTE DES FIGURES ET DES TABLEAUX

	Figures	Pages
1	Proportion d’enseignantes et d’enseignants sondés qui ne connaissent pas l’un des quatre principaux volets du programme	29
2	Nombre de demandes à la banque d’interprètes, de 2012-2013 à 2017-2018	41
3	Importance de différents volets de l’intervention en MD selon les <u>directions d’école</u>	47
4	Importance de différents volets de l’intervention en MD selon le <u>personnel enseignant</u>	48
5	Le programme UEMPT contribue de façon importante au développement des pratiques pédagogiques et éducatives équitables dans mon école	54
6	Le programme UEMPT contribue de façon importante au développement de mes pratiques	55
7	Les volets artistiques et culturels du programme UEMPT contribuent à éveiller l’intérêt des élèves sur le plan culturel	56
8	Les volets artistiques et culturels du programme UEMPT contribuent à la réussite éducative des élèves de MD	57
9	Le programme UEMPT contribue au développement de la collaboration de mon école <u>avec les familles de nos élèves</u>	58
10	Le programme UEMPT contribue au développement de la collaboration de mon école <u>avec la communauté et des partenaires institutionnels</u>	59
11	Le programme UEMPT contribue à diminuer l’écart de réussite entre les élèves de MD montréalais et les autres élèves	60
12	Relation observée entre le taux de recours à un plan d’intervention (%) et le statut de défavorisation socioéconomique pour les écoles primaires montréalaises, de 2009-2010 à 2014-2015	62
13	Relation observée entre le taux de recours à la reprise d’une année scolaire (%) et le statut de défavorisation socioéconomique pour les écoles primaires montréalaises, de 2009-2010 à 2014-2015	62

Tableaux		Pages
1	Nombre d'écoles primaires montréalaises et nombre d'élèves les fréquentant ET nombre et proportion d'écoles et d'élèves du programme UEMPT, 2017-2018	25
2	Utilisation par les écoles des sommes allouées par le programme UEMPT	31
3	Nombre de participantes et de participants aux projets artistiques et culturels, de 2013-2014 à 2017-2018	35
4	Nombre de participantes et de participants aux formations et aux réseaux de développement professionnel, de 2013-2014 à 2017-2018	38
5	Le programme UEMPT contribue à diminuer les écarts de réussite entre les élèves de MD montréalais et les autres élèves	44
6	Mesures ministérielles dont bénéficient les écoles primaires et qui coïncident avec certains axes de la mission du programme UEMPT, règles budgétaires 2018-2019	50

INTRODUCTION

Autrefois nommé Programme de soutien à l'école montréalaise, le programme *Une école montréalaise pour tous* (UEMPT) fait partie du paysage scolaire montréalais depuis plus de vingt ans. Il vise à offrir un soutien aux écoles primaires situées en milieu défavorisé ou en milieu défavorisé pluriethnique (MD¹) de l'île de Montréal.

À la suite d'une demande formulée par les autorités du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) à la Direction de la planification, de l'évaluation et du suivi des résultats (DPESR), il est apparu pertinent de procéder à l'évaluation de ce programme qui n'a pas été évalué de manière formelle depuis l'an 2000.

Cette évaluation visait à apprécier les éléments de mise en œuvre du programme (son fonctionnement), sa pertinence selon ce qui en est perçu dans les milieux scolaires concernés ainsi que les retombées pouvant lui être attribuées dans les écoles. L'historique ayant présidé à la mise en place du programme et la description de celui-ci font l'objet des deux premières sections de ce rapport. La stratégie d'évaluation et les considérations méthodologiques sont ensuite présentées. Les résultats portant sur la mise en œuvre, la pertinence et les effets du programme sont dévoilés dans les trois sections suivantes. Enfin, les principaux enjeux que l'évaluation a permis de mettre en lumière sont repris dans la section intitulée *Discussion*, laquelle porte également sur les pistes d'amélioration du programme pouvant être envisagées pour consolider l'intervention en MD montréalais.

1. BREF HISTORIQUE

L'école publique gratuite et obligatoire est depuis longtemps considérée comme un puissant levier permettant sinon d'offrir les mêmes chances de réussite à tous les enfants, peu importe leurs origines socioéconomiques, du moins d'instaurer davantage d'équité au regard de la réussite éducative. Ce postulat est souvent résumé par la formule suivante : l'éducation pour briser le cycle de la pauvreté.

Au Québec, la démocratisation de l'éducation s'est traduite au cours des années 1960 par une réforme scolaire caractérisée par différents éléments structurants :

- la gratuité scolaire;
- l'égalisation, sur tout le territoire, de la qualité et de l'intensité des services éducatifs offerts;
- le prolongement de la scolarité obligatoire;

¹ Dans le présent rapport, le sigle « MD » fait référence à la fois aux milieux scolaires défavorisés et aux milieux scolaires défavorisés pluriethniques.

- l'introduction de la polyvalence de l'école secondaire.

Cette évolution du système éducatif a permis de rendre l'école plus accessible à tous et ainsi de relever la proportion de personnes diplômées au Québec.

Cependant, l'idée que l'accès universel à l'école publique ne suffisait pas à pallier les inégalités socioéconomiques s'est progressivement imposée. Les inégalités sociales se traduisaient toujours par des inégalités scolaires. À ce constat venait se superposer la conviction demeurée intacte que l'école doit être au centre de toute démarche visant la réduction de ces inégalités. La mise en place de mesures permettant de réduire, chez les élèves, les écarts de réussite attribuables aux conditions socioéconomiques de leur milieu est donc apparue nécessaire, d'autant plus que d'autres pays avaient déjà emprunté cette voie, notamment les États-Unis.

La période des années 1970 et 1980 se caractérise par des actions conduites sur une base locale et peu intégrées, « ce qui a engendré la diversification des expériences et des projets scolaires sans que l'on sache jusqu'où ceux-ci étaient réellement neufs, utiles ou encore efficaces » (Deniger, 2012). C'est au début des années 1990, sous l'impulsion d'une mobilisation générée par la prise de conscience de l'exclusion persistante de groupes importants de jeunes (ex. : ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 1991; Bouchard, 1993), qu'apparaît la volonté de tendre vers des actions concertées.

Parmi les orientations ministérielles de 1991-1993 (MEQ, 1991), trois voies d'action visent particulièrement les élèves de milieux défavorisés :

- favoriser l'accès, dans les écoles de milieux défavorisés, à des services d'assistance scolaire et sociale, et apporter un soutien à l'encadrement des leçons et des devoirs;
- prévoir, suivant les besoins, des mesures alimentaires particulières pour les élèves mal nourris;
- favoriser, sur les plans régional et local, la mise en place de mécanismes de concertation ou de « tables de développement » regroupant des représentants de ministères et d'organismes municipaux, scolaires, syndicaux, financiers, associatifs et communautaires, appelés à collaborer dans la lutte contre la pauvreté.

Par ailleurs, l'instauration des maternelles 5 ans à temps plein et des maternelles 4 ans à mi-temps fait également partie des actions prioritaires du Ministère en ce début des années 1990. C'est aussi à cette époque que se précisent les « voies d'action » visant une meilleure intégration scolaire des élèves issus de communautés culturelles :

- développer, au rythme de l'augmentation du nombre d'immigrants, les services éducatifs à l'intention des élèves des communautés culturelles dans

- l'agglomération de Montréal et, progressivement, dans les autres régions du Québec;
- intensifier les efforts consentis pour joindre les parents des élèves des communautés culturelles afin de les familiariser avec l'école et de favoriser ainsi leur appui au vécu scolaire de leurs enfants;
 - favoriser et soutenir la mise en œuvre du plan de formation interculturelle du personnel enseignant et des cadres scolaires (MEQ, 1991).

Bref, le début des années 1990 correspond aux premières tentatives de généralisation, dans l'ensemble du Québec, des actions visant à soutenir les milieux scolaires non seulement défavorisés, mais aussi pluriethniques. La mise sur pied de la Commission des États généraux sur l'éducation en 1995 est l'occasion de mettre encore davantage en lumière l'importance des inégalités scolaires, leurs causes de même que les moyens de les combattre. Ainsi, la Commission s'inscrit dans la continuité des orientations ministérielles 1991-1993 (généralisation, sur l'ensemble du territoire, des mesures permettant de favoriser les principes d'équité dans l'école québécoise) tout en prenant acte de la spécificité de l'école montréalaise.

Nous croyons qu'il faut prévoir un soutien pédagogique et financier particulier pour les zones qui sont les plus défavorisées sur le plan économique et pour celles où se trouve une forte concentration d'élèves de communautés culturelles. Cela pourrait aider Montréal à utiliser la diversité de sa population et la variété de ses infrastructures culturelles comme tremplins pour son développement social plutôt que de vivre comme une zone scolaire sinistrée (MEQ, 1996b).

À la même époque, dans un avis portant sur l'école montréalaise, le Conseil supérieur de l'éducation présente une position similaire (Conseil supérieur de l'éducation, 1995). En effet, il insiste sur la particularité du contexte scolaire montréalais et sur l'importance de favoriser l'équité dans le financement des écoles de même que le rapprochement de l'école avec les parents et les organismes du milieu. La formation continue du personnel enseignant et du personnel de direction constitue également pour le Conseil un levier de première importance permettant aux écoles de MD de s'inscrire davantage dans le contexte qui les caractérise.

2. DESCRIPTION DU PROGRAMME UEMPT

C'est dans ce contexte qu'a été mis sur pied, en 1997, le Programme de soutien à l'école montréalaise, qui allait devenir en 2011 le programme *Une école montréalaise pour tous*. Il vise à aider les écoles à mieux répondre aux besoins de leur clientèle dans le contexte particulier montréalais, caractérisé par une présence importante d'élèves issus de milieux défavorisés et des communautés culturelles. Il a pour mission de contribuer à la réussite éducative de tous les élèves de ces milieux.

2.1 Raison d'être et objectifs du programme

La raison d'être du programme découle du contexte montréalais, qui est singulier par rapport aux autres régions du Québec. Les familles aux prises avec des conditions socioéconomiques précaires sont, en proportion, plus nombreuses dans cette région que dans le reste du Québec. Par exemple, c'est sur l'île de Montréal que la proportion de familles à faible revenu est la plus élevée au Québec (14,0 % en 2015 comparativement à 7,9 % pour l'ensemble du Québec)².

L'école publique montréalaise, particulièrement en milieu défavorisé, se caractérise par une proportion nettement plus élevée d'élèves issus de l'immigration que dans les autres régions du Québec. Par exemple, en 2014, la proportion de naissances d'une mère née à l'extérieur du Canada était de 56 % à Montréal comparativement à 13 % pour l'ensemble du Québec, excepté l'île de Montréal³.

Cette situation particulière a mené au constat que des moyens supplémentaires et une approche adaptée étaient nécessaires pour soutenir les écoles montréalaises dans leur mission qui consiste à favoriser la réussite éducative de leurs élèves.

L'objectif général du programme UEMPT est énoncé de la façon suivante sur son site Web :

Contribuer à la réussite éducative de tous les élèves
issus des milieux défavorisés et des milieux défavorisés pluriethniques
montréalais en tenant compte de leurs besoins et de leurs ressources.

La portée du programme tend à favoriser le renforcement des liens entre l'école, la famille et des partenaires régionaux institutionnels, culturels et communautaires. Il est structuré autour de cinq grandes orientations touchant l'expertise relative à l'intervention en MD au regard de pratiques qui visent l'équité. Ces orientations, exposées dans la documentation relative au programme, sont les suivantes :

² Institut de la statistique du Québec, « Taux de faible revenu, selon le type de famille, par région administrative et ensemble du Québec », tableau mis à jour le 11 juillet 2018.

³ Institut de la statistique du Québec, « Naissances selon le lieu de naissance de la mère, par région administrative, Québec, 2012-2014 », tableau mis à jour le 10 janvier 2018.

1. Favoriser le développement et le déploiement de l'expertise, et accroître sa diffusion et son transfert.
2. Accroître la capacité des gestionnaires scolaires à exercer leur leadership en matière de justice sociale, dans une perspective de gestion par résultats.
3. Accroître la capacité des équipes-écoles à mettre en œuvre des pratiques éducatives équitables et s'appuyant sur des savoirs éprouvés.
4. S'assurer que les différents partenaires régionaux prennent en compte les enjeux relatifs à l'intervention en milieu défavorisé montréalais dans leurs actions qui visent le milieu scolaire.
 - 4.1 Favoriser les liens entre l'école et le milieu culturel pour contribuer à l'enrichissement des contextes d'apprentissage et du bagage culturel.
5. Soutenir le développement, la mise en place et le transfert de pratiques de collaboration efficaces entre la famille et l'école.

2.2 Nature de l'intervention et ressources investies

Le programme UEMPT est encadré par un comité de gestion et de coordination composé des hauts dirigeants des cinq commissions scolaires de l'île de Montréal et de représentants du Ministère, qui définissent ses orientations et s'assurent de la cohérence de l'offre de soutien et d'accompagnement par rapport aux différentes actions régionales, priorités locales et orientations ministérielles. Des comités locaux dans chaque commission scolaire permettent une gestion de proximité, tant dans la planification des interventions que dans le soutien à apporter aux milieux.

Environ la moitié des écoles primaires du réseau public situées sur l'île de Montréal sont ciblées par le programme. La méthode de sélection des écoles est décrite en détail à l'annexe 1. Elle fait appel à deux indicateurs, soit l'indice de milieu socioéconomique (IMSE) et la mesure du seuil de faible revenu (SFR), pour la détermination des milieux scolaires les moins favorisés sur le plan socioéconomique. Cette méthode ne tient pas compte du caractère pluriethnique des écoles.

De 2008 à 2014, le Ministère a alloué 12,2 millions de dollars aux 5 commissions scolaires de l'île de Montréal dans le cadre de ce programme. Cette somme a été amputée de 700 000 \$ pour l'année 2014-2015. Doté maintenant d'un budget annuel de 11,9 millions de dollars, le programme UEMPT rejoignait, en 2015-2016, 161 écoles primaires faisant partie des 5 commissions scolaires de la région. La majeure partie de cette somme, soit un minimum de 75 %, est dirigée directement vers les établissements scolaires (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2016).

L'autre partie du budget du programme UEMPT sert à assurer la mise en œuvre des actions collectives et à financer les différentes activités proposées aux milieux scolaires. L'équipe du programme, également financée à partir de l'enveloppe budgétaire de celui-ci, travaille dans les locaux du Ministère à Montréal. Elle regroupe une quinzaine de personnes, dont la coordonnatrice du programme, huit professionnels issus des commissions scolaires, une personne se consacrant aux activités culturelles, une professionnelle de recherche et les membres du personnel de soutien. Cette équipe s'occupe de la gestion du programme de même que du soutien et de l'accompagnement des écoles. Cela se manifeste par diverses formes d'intervention établies en fonction des prédicteurs de réussite que sont la **littératie**, la **numératie** et l'**engagement scolaire** ainsi que des pratiques équitables qui visent à diminuer les écarts de réussite et de persévérance scolaires attribuables à la défavorisation et à la pluriethnicité en milieu défavorisé⁴. Les divers types d'activités proposées dans le cadre du programme UEMPT sont décrits à la section suivante.

2.3 Activités déployées dans le cadre du programme UEMPT

L'utilisation des sommes allouées directement aux écoles (75 % de l'enveloppe globale) est à la discrétion de leur direction, selon des balises établies par le programme. D'après la reddition de comptes effectuée par les écoles en juin 2016, cela se traduit majoritairement par l'apport de ressources humaines spécialisées supplémentaires (ex. : orthopédagogue, technicien en éducation spécialisée) et la libération d'enseignants, notamment aux fins de participation à des activités de développement professionnel et d'engagement dans des projets particuliers autour d'un objet donné (ex. : équipe-cycle).

Quant aux interventions lancées ou coordonnées par l'équipe du programme (25 % de l'enveloppe globale), quatre axes sont indiqués dans le plan d'action de celui-ci :

- l'innovation dans les modèles de pratiques équitables en MD;
- l'élaboration et la diffusion d'outils de soutien, d'analyse et d'intervention;
- une offre diversifiée d'accompagnement et de développement professionnel;
- le développement de l'expertise nationale, régionale et locale.

Concrètement, ces axes d'intervention se traduisent par les services suivants.

2.3.1 Banque d'interprètes

Dans le but principalement d'atténuer les barrières linguistiques et de faciliter les échanges entre le personnel scolaire et les parents, l'équipe du programme UEMPT met

⁴ Il s'agit des pratiques organisationnelles et de gestion, des pratiques pédagogiques et éducatives, des pratiques de collaboration avec la famille et la communauté ainsi que des pratiques artistiques et culturelles.

un service d'interprétariat à la disposition des écoles. Ce service a été mis en place en collaboration avec le Centre intégré universitaire de la santé et des services sociaux (CIUSSS) du Centre-Est-de-l'Île-de-Montréal. Il vise à favoriser la communication avec les parents lors de rencontres à l'école (ex. : remise de bulletins) ou d'échanges téléphoniques. La demande de service se fait en remplissant un formulaire accessible sur le site Internet du programme au moins dix jours avant la date prévue de la rencontre. Les coûts sont couverts par le programme.

2.3.2 Développement professionnel

La formation continue fait partie intégrante du parcours professionnel pour qui travaille dans le milieu de l'enseignement. Les commissions scolaires offrent, de manière récurrente et sous différentes formes, des activités de développement professionnel au personnel de leurs écoles. Toutefois, ces formations ne sont pas nécessairement adaptées à la réalité des MD. C'est pour ainsi dire la valeur ajoutée de celles offertes par le programme UEMPT.

Des **activités d'accompagnement, de formation ou de codéveloppement** de même que des **réseaux** sont organisés à leur intention tout au long de l'année scolaire et principalement axés sur quatre volets inhérents au développement de pratiques équitables en MD :

1. Connaissance des différentes dimensions de la défavorisation et de la défavorisation en milieu pluriethnique, soit les dimensions matérielles (économiques) et sociales (participation sociale et capital culturel).
2. Connaissance de certains facteurs ou conditions que l'école peut mettre en place pour favoriser la réussite de tous les élèves et ainsi contribuer à réduire les inégalités scolaires.
3. Reconnaissance de l'influence que peuvent avoir sur la pratique professionnelle les préjugés et les fausses croyances à l'égard des élèves et de leur famille.
4. Reconnaissance de l'importance de croire en la capacité d'apprendre de tous les élèves.

Concernant les **activités de formation**, une offre est publiée sur le site Web du programme UEMPT et les membres du personnel scolaire sont invités à participer sur une base volontaire. Chaque formation est sous la responsabilité d'une personne-ressource du programme, qui en valide le contenu. Cette personne peut participer à la formation ou la donner avec un formateur (conseiller pédagogique, enseignant ou tout autre membre du personnel) issu de l'une ou l'autre des commissions scolaires de l'île de Montréal. Ce formateur est choisi à partir de deux critères : il doit avoir participé à une

activité de développement professionnel du programme UEMPT; il doit s'être démarqué tant par ses compétences que par ses qualités, soit ses expériences et ses connaissances au sujet de l'intervention en milieu défavorisé, sa propension à se questionner (pratique réflexive), ses qualités d'animateur, etc.

Ces activités de développement professionnel peuvent s'adresser à l'ensemble des intervenants de l'école ou être plus ciblées (ex. : 1^{er} cycle). Elles se déroulent sur deux ou trois jours. Souvent, les formations comportent un volet d'« expérimentation » dans les écoles et un retour sur cette expérimentation qui permet d'objectiver et de partager sa pratique. Les coûts, notamment les frais de libération des enseignants participants, sont couverts par le programme.

Le **groupe de codéveloppement** est une approche qui mise sur le groupe et sur les interactions entre les participants pour atteindre l'objectif fondamental du programme, qui est d'améliorer la pratique professionnelle autour d'un objet de développement en lien avec les MD. Ce groupe constitue une communauté d'apprentissage (Payette et Champagne, 1997). Les participants réfléchissent à l'intervention en milieu défavorisé avec des personnes-ressources professionnelles du programme et contribuent au développement continu du cadre d'intervention en milieu défavorisé, tant théorique que pratique. La réflexion porte sur une problématique rencontrée par les intervenants qui travaillent en MD.

Les membres du groupe de codéveloppement sont issus du milieu scolaire (expertises complémentaires) et participent sur une base volontaire, sur invitation ou non. Ces participants sont choisis en fonction de l'objet ciblé et de différents critères : leur participation à une activité de développement professionnel du programme, leurs expériences, leurs formations et leurs compétences concernant l'intervention en MD, leur propension à se questionner, etc. Des chercheurs universitaires sont également invités à contribuer à la réflexion du groupe.

Chaque année, pendant deux ou trois ans, quatre ou cinq rencontres sont organisées. À la fin de l'expérience de codéveloppement, une formation ou un outil sont généralement élaborés et ensuite offerts à la communauté éducative.

Par ailleurs, le **réseau** est une approche de développement professionnel qui mise également sur le groupe et sur les interactions entre les participants pour l'amélioration de la pratique professionnelle. Il vise à soutenir particulièrement le questionnement réflexif, l'analyse de pratique, l'expérimentation, le partage d'expériences et la coconstruction des connaissances.

Une offre est publiée sur le site Web du programme et la participation est volontaire. Trois rencontres sont tenues par année. Les participants occupent généralement la même fonction (ex. : membre d'une direction d'établissement). Des chercheurs universitaires

peuvent également être invités à contribuer à l'avancement de la réflexion du groupe ainsi qu'au transfert de connaissances auprès du réseau.

Numératie et littératie

Deux exemples d'offres d'activités de développement professionnel du programme UEMPT

Formation : Le jeu mathématique... bien plus qu'un jeu

Personnel visé : Tous les intervenants de l'école

Description : Cette formation de trois jours, qui s'adresse aux intervenants des écoles ciblées par le programme UEMPT, prévoit des rencontres de développement professionnel en équipe multidisciplinaire qui portent sur l'intervention en milieu défavorisé.

Les participantes et les participants sont conviés à réfléchir, à partir de données issues de la recherche, sur les pratiques à privilégier en milieu défavorisé, notamment en ce qui concerne l'enseignement de la mathématique, et à explorer l'outil de soutien à l'apprentissage en milieu défavorisé qu'est le jeu.

Les visées de cette formation sont les suivantes :

- connaître et comprendre les particularités de l'intervention en milieu défavorisé en matière de justice sociale;
- se familiariser avec les pratiques d'enseignement de la mathématique jugées efficaces par la recherche;
- explorer et expérimenter des outils qui favorisent et soutiennent le développement de la numératie en milieu défavorisé (jeu mathématique).

Formation (en réseau) : Développer la sensibilité lexicale des enfants de 5 ans pour enrichir le vocabulaire

Personnel visé : Les enseignantes et les enseignants de la classe de maternelle 5 ans

Description : Comment amener les enfants du préscolaire à développer leur vocabulaire? Comment faire en sorte qu'ils acquièrent le goût d'apprendre les mots, qu'ils cultivent leur curiosité par rapport à la langue? Une des façons d'y parvenir consiste à favoriser le développement de la sensibilité lexicale.

D'une durée de six jours, cette formation prend la forme d'une communauté de praticiens qui mise sur un accompagnement réflexif et l'entraide en vue de l'appropriation progressive d'une pratique innovante. Lors de chacune des rencontres, des activités favorisant la sensibilité lexicale sont proposées. De plus, à partir de deux albums, les participantes et les participants, avec l'aide de la formatrice ou du formateur, développent des canevas d'exploitation sur les plans de la sensibilité lexicale et du rôle du vocabulaire dans la compréhension en lecture.

Les participantes et les participants sont ensuite invités à mettre à l'essai en classe les activités favorisant la sensibilité lexicale et les canevas créés autour des albums pour travailler le vocabulaire et la compréhension en lecture. Lors de chaque rencontre subséquente, les enseignantes et les enseignants témoignent des succès vécus et des difficultés éprouvées dans la mise en œuvre de ces activités et de ces canevas. À l'issue de la formation, ils auront développé et expérimenté douze canevas pour l'animation d'autant d'albums propices au développement de la sensibilité lexicale et à l'acquisition du vocabulaire en contexte de lecture.

2.3.3 Projets artistiques et culturels

Ce volet a pour objectif d'enrichir le bagage d'expériences culturelles des élèves. À travers ces projets, le programme UEMPT met en avant des pratiques artistiques et culturelles jugées efficaces en MD qui visent à :

- enrichir les contextes d'apprentissage;
- permettre aux élèves de faire des liens entre leurs propres expériences et celles vécues au cours du projet;
- proposer des modèles variés de médiateurs culturels;
- favoriser les interactions sociales autour de l'objet culturel (site Web du programme UEMPT).

Près d'une centaine d'offres pouvant allier des sorties à l'extérieur du milieu scolaire avec des activités se déroulant en classe sont faites aux écoles.

Des créateurs et des artistes des différents milieux culturels sont généralement associés à ces différentes activités. Par exemple, un projet consiste à offrir, pendant l'année scolaire, des ateliers de théâtre à l'école sur un thème précis, qui culmineront, en juin, avec une sortie au théâtre en lien avec ce même thème. Les domaines d'activités des projets proposés sont nombreux : art dramatique et théâtre, arts du cirque, arts visuels et médiatiques, environnement, science et technologie, langues et communications, projets multidisciplinaires, musique, projets d'enrichissement pédagogique et univers social.

Les écoles doivent s'inscrire par le site Web du programme. Compte tenu de la popularité de certaines offres et du nombre de places limité, un processus de sélection s'opère, si nécessaire, à partir de critères donnés : clientèle ciblée (âge des élèves), répartition proportionnelle entre les commissions scolaires, participation du plus grand nombre d'écoles au cours d'une même année. Des projets lancés par les écoles peuvent également être financés par le programme. Les coûts reliés aux projets sont couverts par le programme jusqu'à hauteur de 4 000 \$.

2.3.4 Jeune public

L'allocation du volet *Jeune public* a pour objectif de permettre à tous les élèves des écoles ciblées de fréquenter un lieu culturel chaque année de leur parcours scolaire au primaire. Le choix doit être fait dans un répertoire constitué de plus de 300 activités culturelles, préalablement déterminées par les responsables du programme parmi l'offre d'une soixantaine d'organismes. Une allocation de 20 \$ par année et par élève⁵ est accordée en deux versements, le premier à l'automne et le second à la fin de l'année scolaire, soit après la présentation par les écoles d'un rapport de reddition de comptes qui indique les

⁵ Les élèves de maternelle 4 ans ne sont pas visés par le programme.

activités concernées, le nombre d'élèves qui y ont participé ainsi que la nature des dépenses qui leur sont liées.

2.3.5 Accompagnement de l'équipe-école

Tout au long de l'année scolaire, l'équipe du programme UEMPT fournit, selon les besoins exprimés par les commissions scolaires, les équipes-écoles ou d'autres membres du personnel scolaire, un accompagnement portant sur des pratiques équitables qui visent à faire diminuer les écarts de réussite liés au statut socioéconomique. Les membres de cette équipe jouent également un rôle central en rapport avec les activités offertes dans le cadre des différents volets du programme, notamment les pratiques artistiques et culturelles et le développement professionnel.

3. STRATÉGIE D'ÉVALUATION

L'évaluation du programme UEMPT avait pour objectif d'obtenir l'information devant servir à alimenter la réflexion et à éclairer la prise de décision quant à l'orientation des actions futures du programme. La stratégie d'évaluation était structurée en fonction des deux axes du programme, soit celui relatif au soutien financier direct aux écoles et celui des activités entreprises sous l'égide de l'équipe qui en est responsable. Elle a pris la forme de questions d'évaluation auxquelles il était important – et possible – de répondre pour apprécier le programme sous différentes dimensions.

3.1 Dimensions faisant l'objet de l'évaluation

L'évaluation visait à analyser la **mise en œuvre** du programme (son fonctionnement), sa **pertinence** ainsi que les **effets qu'il produit dans les milieux scolaires visés**. Les questions d'évaluation sont liées à chacune de ces dimensions.

3.1.1 Mise en œuvre

La dimension de la mise en œuvre correspond au mode de fonctionnement d'un programme. Elle a trait aux mécanismes régissant l'intervention, aux différents acteurs institutionnels impliqués, à l'adéquation entre l'intervention et ce qui est prévu dans les orientations. L'évaluation de la mise en œuvre devait permettre de détecter ce qui facilite ou entrave l'atteinte des objectifs du programme UEMPT. Ainsi, selon l'approche adoptée, cette évaluation faisait référence également à certains aspects de son efficacité, laquelle s'est traduite par la présence plus ou moins importante de résultats (effets).

1. Est-ce que le fonctionnement du programme est conforme à ce qui est prévu?
2. Quels sont les facteurs qui facilitent ou entravent le fonctionnement du programme au regard de l'atteinte de ses objectifs?

3.1.2 Pertinence

La pertinence d'un programme a trait à l'opportunité du type d'intervention préconisé dans la perspective de la problématique constatée initialement. Cette dimension de l'évaluation doit être considérée puisqu'un programme pourrait être performant et atteindre ses objectifs, sans pour autant être pertinent au regard du champ d'intervention concerné. Ainsi, l'intervention pourrait reprendre celle d'un autre programme ou viser à endiguer une problématique avec des moyens qui ne répondent pas aux besoins réels. De même, un programme pourrait viser à régler un problème inexistant ou n'existant plus.

3. Dans quelle mesure les orientations du programme UEMPT répondent-elles aux besoins du personnel des écoles au regard de l'intervention en milieu défavorisé ou en milieu défavorisé pluriethnique?
4. Est-ce que le programme UEMPT s'inscrit en cohérence avec l'ensemble des initiatives ministérielles ou régionales visant les mêmes clientèles ?

3.1.3 Effets sur les milieux scolaires et les élèves

L'atteinte des objectifs d'un programme se traduit par des effets pouvant se manifester de différentes façons. Dans le domaine de l'éducation, ceux-ci se traduisent notamment par l'adoption de nouvelles pratiques, l'intensification de l'offre de services et la réussite éducative des élèves.

Le renforcement des pratiques éducatives orientées par le corpus informationnel issu de la recherche constitue l'un des principaux objectifs du programme UEMPT. Les axes d'intervention liés à cet objectif produisent des effets dans les milieux scolaires, lesquels ont fait l'objet de l'évaluation. À cet égard, les effets de l'intervention peuvent être le développement de connaissances et des transformations touchant les pratiques éducatives équitables en milieu défavorisé montréalais. L'évaluation a permis de déterminer dans quelle mesure ces transformations contribuent au rehaussement du potentiel éducatif des écoles participantes, c'est-à-dire « accroître la qualité de l'école comme environnement éducatif ainsi que l'efficacité de ses pratiques et collaborations » (Janosz, 2018).

L'évaluation des effets du programme porte également sur la réussite éducative des élèves, selon la perception du personnel scolaire quant à la contribution du programme au cheminement des élèves tout au long du primaire. Bien qu'il soit le fait des personnes les plus à même de porter un jugement sur les effets du programme UEMPT sur les élèves concernés, cet « indicateur » de perception demeure une mesure subjective qui nécessite des précautions dans l'interprétation. Cependant, ce caractère de subjectivité pourra être contrebalancé, au moins partiellement, par une collecte de renseignements qui touchera

l'ensemble des écoles ciblées par le programme. Cette collecte permettra de dresser un portrait plus large de ses répercussions tant sur le potentiel éducatif de ces écoles que sur la réussite des élèves.

Par ailleurs, en s'appuyant sur l'analyse de données administratives, l'évaluation visait également à discerner la présence d'effets du programme sur le cheminement scolaire des élèves. Ainsi, il a été possible de déterminer si le programme a un effet sur deux variables ayant pu être analysées, soit le retard scolaire et les plans d'intervention.

5. Dans quelle mesure le programme contribue-t-il à l'amélioration du potentiel éducatif des écoles?
6. Le programme entraîne-t-il des changements de pratiques favorables à l'intervention en milieu défavorisé?
7. Dans quelle mesure le programme contribue-t-il à renforcer les liens entre l'école et ses partenaires (institutionnels, culturels et communautaires)?
8. Est-ce que le programme a des répercussions sur les liens entre l'école et les familles?
9. Dans quelle mesure le parcours scolaire des élèves au primaire est-il influencé par les retombées du programme dans les écoles?

3.2 Sources et analyses de données

L'évaluation était fondée sur quatre types de sources de données, soit la documentation ministérielle et les données administratives, des groupes de discussion rassemblant des membres du personnel enseignant et du personnel de direction, des sondages auprès des personnes travaillant dans les MD visés par le programme ainsi que des entrevues individuelles avec des représentants de l'équipe du programme, des commissions scolaires ainsi que du milieu universitaire.

3.2.1 Documentation ministérielle et données administratives

D'abord, la documentation relative au programme UEMPT et des données administratives ont servi en quelque sorte de base aux travaux d'évaluation.

La consultation de la documentation relative aux autres mesures ayant des objectifs et des clientèles semblables a permis également d'alimenter l'analyse, notamment par rapport à la pertinence de la mesure. Des documents issus de la recherche portant sur l'intervention en milieu scolaire défavorisé ont aussi été pris en considération, ce qui a permis d'apprécier le degré de pertinence de ce type d'intervention.

Les systèmes d'information du Ministère contiennent un certain nombre de renseignements sur les modalités de financement de la mesure. L'équipe du programme collige des renseignements, notamment sur la participation aux projets de médiation culturelle et aux formations à l'intention du personnel scolaire. De plus, le formulaire de reddition de comptes que les écoles ont eu à remplir à l'été 2016 constitue une mine de renseignements qui s'est avérée utile, notamment en ce qui a trait à l'utilisation des sommes qui leur sont allouées dans le cadre du programme. Cela a permis, entre autres, d'orienter les entrevues de groupe et individuelles avec les divers intervenants des milieux scolaires.

Par ailleurs, comme il a été mentionné plus haut, les données administratives ont permis de documenter deux indicateurs liés au parcours scolaire. Une analyse économétrique effectuée par deux économistes de la Direction de la méthodologie et des études du Ministère a en effet été l'occasion d'apprécier les effets du programme sur le retard scolaire et la fréquence des plans d'intervention individualisés visant à soutenir certains élèves. La base de données ministérielles longitudinales sur les écoles québécoises regroupe des renseignements administratifs sur la réussite éducative des élèves, dont de l'information permettant de mesurer ces deux indicateurs et un certain nombre de facteurs socioéconomiques. La méthode de régression par discontinuité a été retenue. Largement utilisée dans la littérature en économie de l'éducation, cette méthode consiste à utiliser les modalités d'allocation de l'aide financière aux écoles afin d'évaluer les effets potentiels du programme. Plus précisément, dans ce cas-ci, elle visait à comparer les résultats observés pour les écoles participantes avec ceux des écoles non participantes en marge du seuil d'admissibilité, c'est-à-dire les écoles dont le profil socioéconomique s'apparente le plus aux écoles admises au programme. À ce seuil, tout écart entre les deux groupes est associé à l'effet du programme.

3.2.2 Groupes de discussion

Pour connaître les points de vue des divers types d'intervenants impliqués directement auprès des élèves et dans les activités liées au programme, trois groupes de discussion ont été formés. Le premier était composé d'enseignantes des écoles participantes, le deuxième regroupait des personnes qui mènent des activités de formation dans le cadre du programme et le troisième rassemblait des membres du personnel de direction d'écoles bénéficiant de celui-ci. Les enseignantes et les membres des directions d'école ont fait part de leur intérêt à participer au groupe de discussion à la fin du sondage. Ces rencontres ont eu lieu en mai et en juin 2018. Cette méthode a permis de documenter les expériences et les perceptions de plusieurs participantes et participants, tout en étant l'occasion d'approfondir divers thèmes, ce que ne permet pas le sondage électronique par exemple.

Ces groupes de discussion ont ainsi permis de documenter les principaux aspects de la mise en œuvre du programme dans les écoles, notamment les facteurs facilitants et les obstacles rencontrés quant à la participation aux différentes activités. Ces rencontres ont également été l'occasion de jauger la perception du personnel scolaire sur certains aspects liés à la pertinence du programme, comme son adéquation avec les besoins des élèves ou avec d'autres interventions visant des clientèles semblables. Enfin, les effets perçus du programme sur la réussite des élèves ont aussi été abordés lors de ces échanges. Les transcriptions des enregistrements des entretiens de groupe ont fait l'objet d'une analyse de contenu.

3.2.3 Sondages

Pour rejoindre le maximum d'intervenants des écoles participantes, deux sondages ont été effectués par l'entremise du portail ministériel CollecteInfo.

Le premier a ciblé les enseignantes et les enseignants de ces écoles. Un total de 147 établissements étaient visés. La direction de chacune des écoles a reçu l'information nécessaire concernant la finalité du questionnaire. Par la même occasion, il lui était demandé de transmettre à son personnel enseignant le lien à utiliser pour y accéder. Au moins un membre du personnel enseignant de 70 écoles ciblées par le programme a répondu au questionnaire. Le nombre de répondantes et de répondants à ce sondage, effectué en mars et en avril 2018, est de 251, dont 203 ont affirmé connaître le programme et ont ainsi pu répondre à l'ensemble du questionnaire.

Un autre sondage destiné aux directrices et aux directeurs d'école a été mis en ligne en mars et en avril 2018. Le lien permettant d'accéder au questionnaire a été transmis aux 147 directions des écoles participantes et plus de la moitié (75) de celles-ci y ont répondu.

Bien que cette méthode de collecte de données ne soit pas destinée à aborder les sujets en profondeur, elle permet néanmoins de documenter, entre autres, la question de la conformité de la mesure avec les orientations du programme, sa notoriété ainsi que la satisfaction des milieux scolaires à son égard. De même, le sondage a permis de déterminer dans quelle mesure, dans ces milieux scolaires, des effets sur la réussite éducative des élèves sont attribués au programme. Les résultats des sondages ont fait l'objet d'analyses des dimensions et des indicateurs retenus pour l'évaluation du programme.

3.2.4 Entrevues individuelles

L'évaluation a été effectuée en étroite collaboration avec la coordonnatrice du programme et la professionnelle de recherche faisant partie de l'équipe responsable. Des échanges réguliers ont permis d'apporter des éléments de réponse à l'égard notamment

de la gouvernance et de la mise en œuvre du programme. Par ailleurs, deux entrevues individuelles formelles ont été menées avec deux autres membres de l'équipe du programme. Ces entretiens, essentiellement axés sur les différents volets des activités coordonnées par cette dernière, ont également permis d'aborder les besoins des écoles de MD et des élèves les fréquentant.

Trois conseillères pédagogiques œuvrant auprès des équipes-écoles de MD ont aussi été rencontrées pour contextualiser le programme UEMPT dans la perspective des meilleures pratiques d'intervention pour ces milieux. Enfin, un chercheur spécialisé dans ces pratiques d'intervention a été rencontré, ce qui a permis de connaître son point de vue sur l'approche du programme, au regard notamment de ce qui ressort de la littérature récente sur le sujet.

Les données recueillies auprès des personnes interrogées individuellement ont fait l'objet d'une analyse de contenu.

3.3 Limites de l'évaluation

Comme l'évaluation portait sur un programme destiné aux écoles primaires, il était difficile d'apprécier les effets de celui-ci sur la réussite éducative des élèves, hormis la perception qu'en ont les membres du personnel enseignant et du personnel de direction. En effet, contrairement à ce qui aurait été possible au secondaire (ex. : décrochage), la banque de données ministérielles ne permet pas de jauger la réussite des élèves au primaire sauf en utilisant la variable du retard scolaire, c'est-à-dire la reprise d'une année scolaire. Or, cette variable est sujette à interprétation dans la mesure où, si elle illustre effectivement les difficultés d'un élève, elle peut également être le reflet de pratiques d'encadrement variant d'un milieu scolaire à l'autre.

Une autre variable accessible dans la banque de données ministérielles concerne le cheminement des élèves du primaire. Il s'agit du plan d'intervention élaboré pour un élève considéré comme en difficulté. Le nombre de plans d'intervention dans une école donnée devrait en principe constituer un indicateur fiable de la proportion d'élèves en difficulté dans ce milieu scolaire. Or, la fréquence d'utilisation des plans d'intervention peut aussi être interprétée sous l'angle d'un encadrement plus important dans certaines écoles : une équipe-école plus imposante ou diversifiée peut être plus encline à les mettre en place. Par ailleurs, de manière générale, comme la production d'un plan d'intervention et son inscription au Ministère sont associées à un soutien financier additionnel de celui-ci, l'incitation à le produire pourrait, en théorie, répondre à d'autres impératifs que la seule situation de l'élève. À cet égard, il faut garder à l'esprit que le programme UEMPT vise l'école dans son ensemble et non pas les élèves dits « vulnérables » en particulier.

D'autre part, la prudence dans l'interprétation des effets du programme est de mise puisque ces mêmes écoles sont également soutenues d'autres façons par le Ministère ou les commissions scolaires. Par exemple, il n'est pas possible de distinguer l'importance de l'allocation additionnelle accordée aux écoles dans le cadre du programme UEMPT, par exemple pour le développement de leur potentiel éducatif, des autres formes de soutien financier dont elles bénéficient. Il demeure cependant que le type d'intervention mis en avant par le programme est singulier en ce sens qu'il ne se limite pas à un soutien financier.

En outre, le taux de réponse au sondage mené auprès du personnel enseignant ne peut être évalué de manière satisfaisante, car il n'a pas été possible de déterminer le nombre précis d'enseignantes et d'enseignants œuvrant dans les écoles bénéficiant du programme. Toutefois, avec une moyenne de 1,7 répondante ou répondant par établissement, ce sondage ne peut être considéré comme représentatif de l'ensemble du personnel enseignant des écoles participantes. C'est pourquoi les données seront présentées sous forme de proportions d'enseignantes et d'enseignants ayant répondu au sondage. Compte tenu de leur point de vue privilégié, qui leur permet de jeter un regard lucide sur les divers aspects du programme, l'information ainsi recueillie sera néanmoins très utile à cet égard.

Dans le cas du sondage effectué auprès des directions d'école, la moitié d'entre elles ont participé. Bien que ce taux de réponse soit fort respectable, cela constitue également une certaine limite de l'évaluation. Cependant, certains éléments d'information ont pu être corroborés avec les résultats de la reddition de comptes effectuée par les directions d'école en juin 2016. Cet exercice a permis de constater que le sondage semble représentatif de l'ensemble des écoles ciblées par le programme.

Enfin, pour ce qui est des effets du programme sur les approches éducatives des écoles participantes, l'évaluation se limite aux perceptions des personnes rencontrées ou sondées, car elle ne consistait pas à faire l'observation directe de ces pratiques dans les écoles.

4. ÉVALUATION DE LA MISE EN ŒUVRE DU PROGRAMME UEMPT

Comme il a été mentionné précédemment, l'évaluation a porté sur la mise en œuvre du programme, sa pertinence ainsi que ses effets. La présente section contient les résultats relatifs à la mise en œuvre du programme. La collecte de données a été orientée de manière à permettre de répondre aux questions suivantes :

- Est-ce que le fonctionnement du programme est conforme à ce qui est prévu?

- Quels sont les facteurs qui facilitent ou entravent le fonctionnement du programme au regard de l'atteinte de ses objectifs?

Dans les pages qui suivent, la méthode de sélection des écoles ainsi que chacun des différents volets du programme font l'objet de la présentation des résultats de l'évaluation du fonctionnement du programme.

4.1 Méthode de sélection des écoles

Bon an mal an, depuis 2009-2010, le nombre d'écoles participant au programme a varié entre 146 et 161, ce qui représente, comme il a déjà été mentionné, environ la moitié des élèves du préscolaire et du primaire fréquentant les écoles publiques montréalaises. Le mode de sélection des écoles est déterminé en fonction de l'indice de milieu socioéconomique (IMSE) montréalais et de la mesure du seuil de faible revenu (SFR)⁶. Le tableau 1 présente les données recueillies pour l'année scolaire 2017-2018 : le nombre d'écoles ciblées par le programme ainsi que le nombre d'élèves dans l'ensemble des écoles primaires montréalaises, et ce, selon la commission scolaire.

Tableau 1 Nombre d'écoles primaires montréalaises et nombre d'élèves les fréquentant ET nombre et proportion d'écoles et d'élèves du programme UEMPT, 2017-2018

Commission scolaire	Île de Montréal		UEMPT			
	Écoles primaires	Élèves	Écoles ciblées		Élèves	
	N		n	%	n	%
Pointe-de-l'Île	41	22 316	24	58,5	12 123	54,3
Montréal	121	50 549	84	69,4	34 080	67,4
Marguerite-Bourgeoys	70	31 651	21	30,0	8 107	25,6
English-Montréal	36	11 544	13	36,1	3 418	29,6
Lester-B.-Pearson	27	8 420	4	14,8	1 066	12,7
TOTAL	295	124 480	146	49,5	58 794	47,2

Notes :

Les élèves de maternelle 4 ans n'ont pas été comptabilisés.

Pour la Commission scolaire Lester-B.-Pearson, il s'agit des écoles situées sur l'île de Montréal (région administrative 06).

Sources :

Établissements et effectifs scolaires : MEES (Charlemagne), 25 janvier 2018.

Écoles participantes : MEES (programme UEMPT).

Ainsi, environ la moitié des écoles primaires montréalaises du réseau public bénéficient du programme. La proportion varie grandement d'une commission scolaire à l'autre,

⁶ Pour une description détaillée de la méthode de sélection des écoles et du mode d'attribution de l'allocation directe, on peut se référer à l'annexe 1.

puisqu'elle est de près de 70 % à la Commission scolaire de Montréal et de 15 % à la Commission scolaire Lester-B.-Pearson.

Cependant, le fait que la moitié des écoles primaires aient accès au programme peut paraître étonnant dans la mesure où il est prévu que les écoles admissibles doivent se situer sur un territoire présentant un IMSE de 8, 9 ou 10, ce qui correspond à 30 % puisqu'un décile représente 10 % du territoire montréalais. Même l'intégration de l'indice SFR à la méthode de sélection, c'est-à-dire rendre admissibles les écoles ne se situant pas dans un secteur ayant un IMSE de 8, 9 ou 10, mais se trouvant dans l'un des trois déciles les plus défavorisés au regard du SFR, ne fait qu'établir à 35 % la proportion des écoles ciblées.

Depuis l'année scolaire 2008-2009, la portée de la stratégie d'intervention *Agir autrement*⁷ (SIAA) s'étend aux écoles primaires du Québec et une allocation⁸ est accordée aux écoles primaires montréalaises dont l'IMSE québécois est de 8, 9 ou 10, mais qui ne sont pas ciblées par l'indice montréalais⁹. Le programme UEMPT rejoint donc maintenant environ 50 % des écoles primaires montréalaises. Cette décision est en phase avec la réalité montréalaise. Autrement dit, la moitié des écoles primaires de l'île de Montréal se situent dans les trois déciles les moins favorables sur le plan socioéconomique lorsque ces déciles sont considérés pour l'ensemble du Québec. La décision d'étendre la portée du programme à une cinquantaine d'écoles supplémentaires a fait en sorte que le soutien aux écoles défavorisées de Montréal s'est harmonisé avec celui offert au reste du Québec (SIAA) du point de vue de la sélection, car ce sont les mêmes milieux socioéconomiques qui sont ciblés. Cependant, le soutien financier est nettement plus important dans le cas du programme UEMPT.

Les écoles reçoivent une allocation en fonction du nombre de leurs élèves (ceux de 4 ans étant exclus) et selon le niveau de défavorisation constaté pour leur milieu. Toutefois, l'ensemble des écoles ont droit au même soutien du programme et à la même offre de services.

La mise à jour de l'IMSE et de la mesure du SFR est primordiale pour que les écoles des milieux visés par le programme en bénéficient réellement. Or, depuis l'ajout d'une cinquantaine d'établissements au tournant des années 2010, la liste d'écoles rejointes par le programme n'a à peu près pas évolué en raison de l'impossibilité de mettre à jour

⁷ Voir la section portant sur les autres mesures destinées aux écoles de milieux défavorisés (chapitre 5).

⁸ Jusqu'à ce moment, la stratégie d'intervention *Agir autrement* (SIAA) visait uniquement les écoles secondaires. Un montant de 2,2 millions de dollars a été alloué en 2007-2008 aux commissions scolaires montréalaises dans le cadre de l'extension de ce programme. Cette somme fait partie intégrante de l'enveloppe budgétaire du programme UEMPT depuis 2008-2009, la SIAA ne s'appliquant pas aux écoles primaires de l'île de Montréal.

⁹ L'IMSE montréalais se limite au territoire de l'île de Montréal, qu'il permet de diviser en dix déciles représentant les niveaux socioéconomiques de ce territoire. L'IMSE québécois porte sur l'ensemble du Québec. Ainsi, comme la précarité socioéconomique est davantage présente sur le territoire de Montréal que dans la plupart des autres régions du Québec, l'utilisation de l'IMSE québécois fait en sorte qu'environ 50 % du territoire montréalais fait partie des catégories de défavorisation 8, 9 ou 10.

les indices de défavorisation, qui sont tributaires des résultats du recensement de Statistique Canada. Puisqu'en 2011, il n'était plus obligatoire de remplir le questionnaire long du recensement, certaines données portant sur le revenu des familles n'étaient plus utilisables. Comme la composition populationnelle des quartiers évolue, cette situation a pu créer des iniquités, car certaines écoles non ciblées auraient peut-être dû l'être au cours des récentes années, et inversement.

Certains changements ont tout de même pu être observés à la marge puisque, par exemple, le nombre d'élèves inscrits dans une école d'un territoire présentant un IMSE de 10 selon le recensement de 2006 peut changer d'une année à l'autre. Ainsi, quelques écoles ont « quitté » le programme au cours des dernières années sur la base de ce mouvement de population¹⁰. Il est à noter que, pour les écoles qui deviennent non admissibles au programme, une période de transition est prévue au cours des deux années qui suivent leur exclusion : l'allocation de base est réduite de 25 % la première année et de 50 % la deuxième année. L'allocation du volet *Jeune public* est maintenue à 100 % au cours de ces deux années de transition.

L'équipe du programme effectue un suivi rigoureux en ce qui a trait à l'admissibilité des écoles au fil des ans, mais elle doit composer avec les moyens déficients dont elle dispose. D'ailleurs, cette préoccupation était déjà présente au moment de l'élaboration du document intitulé *Bilan et analyse contextuelle en lien avec le Programme de soutien à l'école montréalaise, octobre 2010 à avril 2011*. En effet, parmi les recommandations de ce document figurait l'amorce de travaux visant à créer un nouvel indice qui permettrait de s'ajuster à l'évolution des dernières années.

La Direction générale des statistiques, des études et de la géomatique du Ministère a mené des travaux pour intégrer les données issues du recensement de 2016, qui permettront la mise à jour de l'IMSE et de la mesure du SFR. Ainsi, l'équipe du programme UEMPT pourra effectuer les ajustements nécessaires pour 2019-2020, compte tenu de l'évolution des dernières années, et s'assurer ainsi que les « bonnes » écoles sont ciblées.

La consultation des données administratives ministérielles et l'information obtenue lors des différentes collectes de données (groupes de discussion et sondages auprès des directions et du personnel enseignant des écoles visées par le programme) permettent d'affirmer que, de manière générale, le programme cible les écoles qui se situent dans les milieux les moins favorisés de l'île de Montréal.

Par ailleurs, le caractère pluriethnique de plusieurs de ces milieux est partie prenante de la spécificité montréalaise et compte ainsi parmi les éléments fondateurs du programme. Or, la méthode de sélection des écoles ne tient pas compte de cet aspect, cette variable ne faisant pas partie des indices retenus. L'ajout de cet aspect dans la méthode de

¹⁰ Aucune école n'a intégré le programme depuis 2009-2010.

sélection pourrait être envisagé. Cependant, étant donné l'emploi de l'expression redondante « milieux défavorisés et milieux défavorisés pluriethniques » pour désigner les milieux ciblés par le programme, il n'y a peut-être pas lieu d'apporter des modifications en ce sens : en réalité, ce sont tous les milieux scolaires défavorisés sur le plan socioéconomique qui sont ciblés. D'ailleurs, on peut se demander s'il existe encore en 2018, sur l'île de Montréal, des écoles de milieux défavorisés dont la clientèle n'a pas un caractère pluriethnique, certes plus ou moins important, mais néanmoins bien présent.

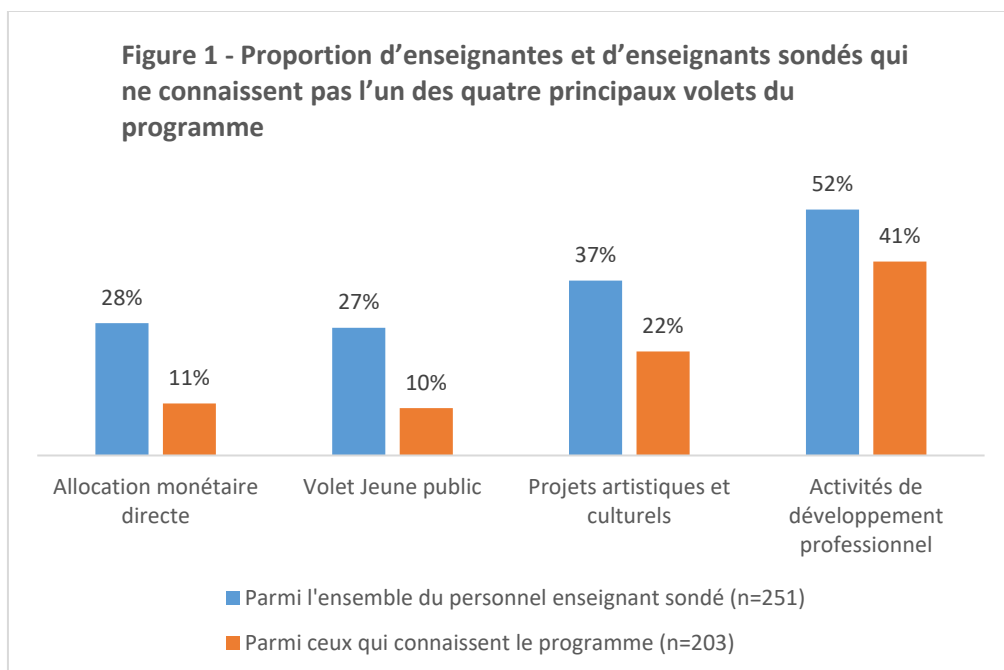
4.2 Notoriété du programme et diffusion de l'information

L'examen de la notoriété du programme et de ses différents volets est éclairant par rapport au fonctionnement de celui-ci, notamment en lien avec la participation du personnel enseignant. En effet, hormis l'allocation financière directe aux écoles, dont il sera question plus loin, le programme UEMPT est basé sur la participation du personnel scolaire (principalement les membres des directions d'établissement ainsi que les enseignantes et les enseignants) aux activités offertes à leur intention et à celle de leurs élèves. La connaissance du programme dans les milieux scolaires est donc une condition sous-jacente à son bon fonctionnement.

Le programme et ses différents volets sont connus par l'ensemble des membres des directions d'école qui ont répondu au sondage. Ce résultat n'est pas surprenant puisqu'elles doivent gérer l'enveloppe budgétaire relative au programme et qu'elles reçoivent l'information sur ses activités. Pour ce qui est des enseignantes et des enseignants, la réalité est tout autre. Près du quart d'entre eux ont affirmé ne pas connaître le programme UEMPT¹¹. La figure suivante présente la proportion d'enseignantes et d'enseignants sondés qui ne connaissent pas l'un de ses quatre principaux volets¹².

¹¹ Il est très plausible que la connaissance du programme soit plus élevée chez les répondantes et les répondants au sondage que chez les autres enseignantes et enseignants. Ainsi, dans les proportions présentées ici, la méconnaissance du programme parmi le personnel enseignant est probablement sous-estimée.

¹² Les résultats relatifs à l'ensemble du personnel enseignant sondé (bâtonnets bleus) sont établis sur la base de la présomption qu'un membre du personnel enseignant qui a mentionné ne pas connaître le programme UEMPT ne connaît pas davantage chacun de ses volets.



Source : Sondage auprès du personnel enseignant, printemps 2018, CollecteInfo, MEES.

Sans surprise, on constate que la notoriété du programme parmi le personnel enseignant a tendance à être plus élevée chez celles et ceux qui ont davantage d'années d'expérience dans une école primaire. Ainsi, près de 40 % des répondantes et des répondants ayant moins de 5 ans d'expérience dans une école primaire de MD ne connaissent pas le programme UEMPT, comparativement à seulement 10 % chez ceux qui ont plus de 5 ans d'expérience dans ce même milieu scolaire¹³.

Cette méconnaissance a de toute évidence des effets, abordés plus loin, sur la participation aux différents volets du programme. Mentionnons simplement que le volet *Jeune public* est le plus connu, mais que plus du quart (28 %) des enseignantes et des enseignants sondés ayant 5 ans ou moins d'expérience dans une école primaire de MD ne savent pas de quoi il s'agit. Dans une perspective d'équité pour les élèves et le personnel enseignant des différentes écoles participantes, des améliorations sont sans doute à apporter à l'égard de la transmission de l'information.

La diffusion de l'information est en effet importante au regard de l'atteinte des objectifs établis. Le site Web du programme constitue la pierre angulaire de la transmission d'information sur l'offre de services du programme. Tout au long de l'année, l'équipe responsable de celui-ci informe les directions d'école des activités offertes au personnel.

Il a été demandé aux directions d'école et au personnel enseignant d'indiquer leur niveau d'approbation de l'affirmation suivante : *L'information relative aux activités offertes par le programme UEMPT m'est communiquée assez fréquemment*. Dans le cas des directions

¹³ Le tiers des répondantes et des répondants ont 5 ans ou moins d'expérience dans une école primaire de MD.

d'école, à une exception près, les répondantes et les répondants au sondage étaient tout à fait d'accord ou d'accord avec cette affirmation. Par contre, chez le personnel enseignant, près d'une personne sur cinq a indiqué être peu ou n'être pas du tout d'accord avec cette affirmation.

Lorsqu'il s'agissait de déterminer si la consultation du site Web du programme suffit « amplement pour avoir l'information » dont elles ont besoin au moment opportun, plus de 11 % des directions d'école sondées étaient peu ou n'étaient pas du tout d'accord avec l'affirmation, tandis que c'était le cas de 20 % des enseignantes et des enseignants. S'ajoutent 8 % de répondantes et de répondants qui ont affirmé ne pas connaître le site Web du programme¹⁴.

Bien que la majorité des répondantes et des répondants, tant chez les directions d'école que chez le personnel enseignant, apparaissent satisfaits de la circulation de l'information sur le programme, une partie des enseignantes et des enseignants jugent insuffisante l'information dont ils disposent, ce qui contraste avec l'unanimité positive des directions d'école.

C'est la direction qui reçoit les courriels, puis, si ça l'intéresse, lui, il nous en présente. Sinon, on ne sait pas que ça existe. École montréalaise ne nous communique rien directement¹⁵ [...], tu sais, les gens qui ne vont pas voir ne participent jamais à ça (une enseignante lors d'un groupe de discussion).

Il est possible que, dans certaines écoles à tout le moins, la circulation de l'information relative au programme UEMPT entre la direction et le personnel enseignant ne soit pas aussi fluide qu'elle devrait l'être.

4.3 Allocation directe aux écoles

Comme il a déjà été mentionné, le programme UEMPT comporte une allocation directe aux écoles. L'ampleur de cette allocation pour chaque école est déterminée par le comité de gestion du programme, auquel siège notamment une ou un gestionnaire de chaque commission scolaire de l'île de Montréal. La répartition des sommes se fait en fonction du niveau de défavorisation et du nombre d'élèves. Les directrices et directeurs d'école ayant fait part de leur opinion (groupes de discussion et sondages) sur la pérennité des allocations au cours des ans conviennent de la stabilité et de la récurrence des montants accordés à leur établissement. Plusieurs ont toutefois mentionné qu'il était difficile de distinguer les sommes reçues du programme de celles d'autres programmes de soutien. Les sommes sont souvent déposées dans un fonds qui regroupe plusieurs types d'allocations.

¹⁴ Parmi ceux qui ont affirmé d'entrée de jeu connaître le programme.

¹⁵ Cette procédure (le fait de ne pas correspondre directement avec le personnel enseignant) est en vigueur depuis 2011 à la demande des commissions scolaires.

Dans la presque totalité des établissements scolaires, le comité-école, regroupant la direction ainsi que les enseignantes et les enseignants, décide de la façon dont seront utilisées les sommes allouées (sondage auprès des directions d'école). À une exception près, les directions d'école ayant participé au sondage ont affirmé que l'allocation reçue dans le cadre du programme sert à l'embauche de personnel. Toutefois, dans la grande majorité des écoles, le montant est aussi utilisé à d'autres fins, notamment l'achat de matériel, l'organisation d'activités pour les élèves et le développement professionnel.

Tableau 2 Utilisation par les écoles des sommes allouées par le programme UEMPT
(75 écoles)

Utilisation des sommes	Nombre	Proportion
Embauche de personnel	74	99 %
Achat de matériel (ex. : livres, projets spécifiques)	62	83 %
Organisation d'activités auprès des :		
parents	16	21 %
élèves	53	71 %
partenaires de la communauté	6	8 %
Développement professionnel autre que celui prévu par le programme UEMPT	37	49 %

Source : Sondage auprès des directions d'école, printemps 2018, CollecteInfo, MEES.

Dans le cas de l'embauche, les techniciennes et techniciens en éducation spécialisée sont le type de personnel le plus souvent mentionné (49), suivis des orthopédagogues (42) de même que des psychoéducatrices et des psychoéducateurs (30). Cependant, en ce qui a trait à la disponibilité de ces ressources humaines, plus de la moitié des directions d'école ayant dit engager une ou un orthopédagogue avec l'allocation offerte par le programme ont mentionné qu'elles avaient parfois de la difficulté à recruter cette personne. Cette proportion s'élève à environ le tiers dans le cas des deux autres types de personnel le plus souvent mentionnés.

Par ailleurs, la grande majorité des directions d'école ont affirmé bénéficier d'un niveau d'autonomie élevé relativement à la façon d'utiliser les ressources financières mises à leur disposition par le programme UEMPT. Au début des années 2010, peu avant que le Programme de soutien à l'école montréalaise ne devienne le programme *Une école montréalaise pour tous*, un guide intitulé *Comment investir les allocations du Programme de soutien à l'école montréalaise* a été produit. Il y était notamment mentionné qu'une direction d'école devait utiliser ces sommes pour :

- susciter la réflexion dans son milieu;
- adopter des pratiques équitables;
- mettre à jour ses connaissances sur la défavorisation en tenant compte des données de la recherche;

- tenir compte de l'objectif, des orientations et des outils de référence du Programme pour baliser l'ensemble des interventions qui sont menées dans son école.

Pour ces principes généraux, le document exposait une série d'exemples d'interventions pouvant être déployées dans cette optique. Seulement le tiers des directions d'école ayant répondu au sondage ont désigné ce document dans la liste qui leur était proposée. Plusieurs ont cependant affirmé se servir d'autres documents relatifs au programme pour orienter leurs choix. Ainsi, plus de la moitié des répondantes et des répondants (45) affirment se servir de la documentation liée au programme pour « baliser » l'utilisation des sommes allouées. Il est à noter que les résultats du sondage indiquent que les directrices et directeurs d'école ayant moins d'années d'expérience dans un milieu scolaire défavorisé sont moins nombreux, en proportion, à avoir utilisé la documentation ministérielle.

Le groupe de discussion qui a rassemblé des directrices et directeurs d'école a par ailleurs permis de constater que, si la documentation relative au programme est connue, les critères devant baliser l'utilisation de l'allocation peuvent demeurer très généraux dans l'esprit de certains membres de directions d'école :

Bien, tant que ça touche la numératie, la littératie, l'engagement scolaire, c'est compatible avec le programme.

Il faut que ça bénéficie aux élèves, même dans l'achat de matériel. Ils m'ont toujours dit : « Tant que tous les élèves en bénéficient... » (deux directrices d'école lors d'un groupe de discussion).

Il a aussi été mentionné que la reddition de comptes exigée par leur commission scolaire au sujet de l'allocation de base fournie dans le cadre du programme contribue à établir les balises de l'utilisation de l'allocation. D'ailleurs, le sondage auprès des directions a montré que la majorité des écoles ont à faire un exercice de reddition de comptes annuel auprès de leur commission scolaire relativement à l'utilisation de l'allocation versée dans le cadre du programme UEMPT (65 sur 75 répondantes et répondants). Quant à la nature plus précise de cette reddition de comptes, le sondage n'a pas permis d'en connaître davantage¹⁶.

Comme ce sont les établissements qui connaissent le mieux les besoins de leurs milieux, il n'a jamais été dans l'intention des gestionnaires du programme d'exercer une contrainte relativement à l'utilisation de l'allocation financière accordée aux écoles, l'idée

¹⁶ Une première reddition de comptes ministérielle a eu lieu au printemps 2016. Les résultats relatifs au type de personnel embauché avec la somme accordée par le programme UEMPT sont relativement semblables à ceux obtenus lors du sondage effectué dans le cadre de l'évaluation.

étant que les choix des écoles soient en phase avec la philosophie générale du programme.

Les interventions des écoles ciblées en MD montréalais s'appuient sur une analyse de la situation de chacun des milieux et sont en lien avec les prédicteurs de réussite et de persévérance scolaire suivants : littératie, numératie, engagement scolaire (fascicule portant sur le programme UEMPT, octobre 2014).

La nature des balises établies par l'équipe du programme pour soutenir les écoles dans les choix qu'elles ont à faire témoigne, d'une certaine façon, de la grande latitude qui leur est laissée à cet égard. Il apparaît aussi que des montants provenant d'autres mesures, ministérielles ou autres, sont amalgamés au montant accordé par le programme UEMPT, dans un fonds que les écoles peuvent utiliser. Cela rend difficile la détermination précise de ce qui est fait avec l'allocation de ce programme.

4.4 Volet *Jeune public*

Le fonctionnement du volet *Jeune public* a été présenté dans la section précédente. L'ensemble des écoles font profiter leurs élèves de ce volet du programme année après année. Cela constitue un indice que la procédure d'allocation de la subvention de 20 \$ par élève répond aux besoins des milieux scolaires.

Pour l'année 2017-2018, la compilation des données fournies lors de la reddition de comptes a permis de dénombrer 96 865 sorties-élève, ce qui donne une moyenne d'environ 1,6 sortie par élève des écoles ciblées au cours de l'année. Certains membres du personnel enseignant ont mentionné que cela était présenté comme obligatoire par leur direction d'école.

Même qu'il faut le faire parce qu'on se le fait rappeler : « Vous avez tant d'argent par élève, puis on veut que vous le dépensiez » (une enseignante lors d'un groupe de discussion).

Très majoritairement, il revient aux enseignantes et aux enseignants de choisir les activités artistiques auxquelles leurs élèves seront invités à assister.

Cette compilation montre également que, de manière générale, les frais de transport représentent environ le tiers du coût des sorties pour les écoles, qui était de 1,2 million de dollars pour 2017-2018.

Des problématiques ont néanmoins été soulevées à l'égard de ce volet. Le transport des élèves, tant en ce qui a trait au coût qu'aux aspects logistiques, semble constituer un casse-tête pour plusieurs écoles. Par exemple, l'heure de disponibilité des autobus

scolaires est restreinte durant la journée puisque ces mêmes autobus continuent d'effectuer le transport régulier des élèves le matin et l'après-midi.

Il faut dépasser les heures régulières des autobus le matin et être revenu à l'école avant deux heures pour qu'ils puissent faire leur route de fin de journée. Il y a comme quelque chose à faire au niveau de cet arrimage-là [...]. Il va falloir aussi que les milieux culturels s'alignent au niveau de l'horaire (une enseignante lors d'un groupe de discussion).

D'autre part, les coûts du transport et de l'activité culturelle à laquelle les jeunes sont conviés dépasseraient souvent le montant de 20 \$ par élève. Ce montant n'a d'ailleurs pas changé depuis près de quinze ans (2004-2005).

En fait, moi, ce que je trouve difficile avec *Jeune public*, au niveau des sous, c'est qu'on dirait que les gens ne sont plus en train d'essayer de choisir quelque chose qui est en lien avec leur projet de classe. Ils sont en train de regarder ce qu'ils additionnent, puis que ça va donner 10 \$. Tu sais, il faut que ça *matche* avec les 10 \$ [...]. Si l'objectif, c'est de sortir, bien, finançons les sorties (une enseignante lors d'un groupe de discussion).

Par exemple, il arrive qu'une sélection doive être faite davantage en fonction du coût des activités que des champs d'intérêt des élèves. Le propos de cette enseignante amène par ailleurs une autre question portant, en l'occurrence, sur la façon de distribuer les sommes (la moitié à l'automne et l'autre moitié après la reddition de comptes). Il semble que cela provoque parfois une certaine confusion. Pour certains membres du personnel enseignant, c'est donc un montant de 10 \$ par élève qui est disponible, soit le montant que l'école reçoit après la reddition de comptes. L'évaluation n'a pas permis de déterminer si, dans la majorité des écoles, le montant lié à la reddition de comptes (10 \$ par élève) est celui attribué aux activités du volet *Jeune public* ou si c'est bien le montant de 20 \$ par élève qui est considéré. Elle a cependant permis de constater une certaine confusion à cet égard.

Contrevenant d'une certaine façon à l'esprit du programme et du volet *Jeune public* en particulier, certaines écoles demandent aux parents de contribuer financièrement aux sorties. Dans ce cas, le conseil d'établissement, où siègent notamment des représentants des parents, est partie prenante de la décision. Bien que la contribution de 20 \$ par élève offerte par le programme aide à faire diminuer le montant demandé aux parents, il peut s'agir néanmoins d'un frein à la participation dans un milieu scolaire défavorisé sur le plan socioéconomique.

Somme toute, ce mode de financement des sorties culturelles des élèves apparaît contribuer à l'atteinte des objectifs du programme, notamment parce qu'il aurait pour

effet en quelque sorte de « forcer » la participation et, donc, d'exposer les élèves aux activités culturelles proposées. Le répertoire d'activités du programme UEMPT est varié et laisse une grande liberté de choix aux écoles, mais les élèves sont peu consultés.

4.5 Projets artistiques et culturels

Comme il a été mentionné précédemment, le volet des projets artistiques et culturels permet aux écoles de s'inscrire à des projets offerts en collaboration avec des partenaires. Les données administratives du programme UEMPT indiquent que 1 142 enseignantes, enseignants et autres membres du personnel scolaire se sont inscrits avec succès à ces projets en 2017-2018 pour en faire profiter leurs élèves. De plus, au cours des trois dernières années scolaires, environ 2 000 membres du personnel scolaire, essentiellement des enseignantes et des enseignants, s'y sont inscrits avec succès au moins une fois, soit environ 2 enseignantes ou enseignants sur 3¹⁷ qui travaillent dans les écoles participantes. Cette donnée indique que l'offre de services du programme UEMPT ainsi que le processus de sélection des projets permettent de rejoindre une bonne partie des élèves de MD de Montréal.

Tableau 3 - Nombre de participantes et de participants aux projets artistiques et culturels, de 2013-2014 à 2017-2018

	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018
Personnel enseignant	1 685	608	884	1 059	1 006
Personnel de direction	13	0	0	1	12
Autres catégories de personnel	57	14	64	67	124
Total	1 755	622	948	1 127	1 142

Source : Données administratives du programme UEMPT.

D'après le sondage mené auprès du personnel enseignant, parmi les répondantes et les répondants qui ont affirmé connaître le programme (n = 203), plus d'une personne sur cinq a mentionné ne pas connaître le volet des projets artistiques et culturels. De plus, un peu plus de la moitié des membres du personnel enseignant sondés (n = 112) ont indiqué avoir participé à au moins l'un de ces projets au cours des trois dernières années¹⁸. Il

¹⁷ Cette estimation a été établie à partir du nombre d'enseignantes et d'enseignants ayant participé à au moins un projet artistique et culturel au cours de cette période (1933) et du nombre total de ceux travaillant dans les écoles participantes, estimé à partir du nombre d'élèves (58 794 en 2017-2018) et du ratio d'élèves par groupe (18) pour les écoles défavorisées.

¹⁸ Comme il a été mentionné dans une section précédente, un total de 251 enseignantes et enseignants des écoles visées par le programme ont répondu au sondage. Ceux qui, d'entrée de jeu, ont mentionné ne pas connaître le

apparaît que l'intérêt pour ce type d'activités n'est pas partagé par l'ensemble du personnel enseignant. Plusieurs membres de directions d'école ont mentionné que ce sont toujours les mêmes qui entreprennent la démarche annuelle nécessaire pour que leurs élèves puissent participer à l'un de ces projets. D'ailleurs, parmi les raisons qui expliquent qu'ils n'ont pas participé à de tels projets depuis trois ans, le manque de temps et le peu d'intérêt sont celles qui ont été le plus souvent mentionnées par les enseignantes et enseignants sondés. L'autre raison la plus souvent mentionnée est que « mon inscription n'a pas été retenue ».

Évidemment, ces activités sont facultatives et le programme ne vise pas à obliger les enseignantes et les enseignants à y participer chaque année. Toutefois, ces projets s'inscrivent dans la philosophie d'intervention du programme et, pour que celle-ci se répercute adéquatement dans les milieux scolaires et tende vers son plein potentiel, les projets artistiques et culturels doivent rejoindre le plus d'élèves possible.

Or, les propos tenus lors des groupes de discussion, tant par les directions d'école que par le personnel enseignant, viennent en quelque sorte confirmer que ces activités n'intéressent qu'une partie de celui-ci. L'évaluation n'a pas permis de déterminer la proportion d'enseignantes et d'enseignants prêts, année après année, à s'impliquer dans ces projets, mais elle a néanmoins permis de constater que plusieurs d'entre eux préfèrent s'abstenir, soit par manque (appréhendé) de temps ou d'intérêt. Cela a fait dire à une directrice d'école lors d'un groupe de discussion que « ce sont toujours les mêmes enseignantes qui s'inscrivent à ce genre de projets » et qu'« elles ne voient pas ça comme une montagne d'intégrer ce genre de projets à leur année scolaire ». Cependant, pour d'autres, ces activités demandent du temps et leur participation implique de « sortir de leur zone de confort ».

Bien qu'une partie seulement du personnel enseignant effectue les démarches nécessaires pour faire profiter les élèves de ces projets, il demeure que ce ne sont pas toutes les inscriptions qui sont acceptées. Les données administratives de 2017-2018 indiquent que, pour 1 142 inscriptions acceptées, 2 592 ont été refusées. Un membre du personnel enseignant peut effectuer plusieurs demandes la même année. Ainsi, l'offre ne semble pas suffire à la demande, ce qui, d'une certaine façon, témoigne de son succès dans les milieux scolaires. Or, il apparaît que les critères de sélection des projets ne sont pas connus des directions d'école ni du personnel enseignant. Certains croient même qu'il peut s'agir d'un tirage au sort. Il semble que cette méconnaissance constitue un frein à l'utilisation de ce volet du programme UEMPT :

[...] je peux comprendre certains profs qui disent : « Bien moi, je ne sais même pas si je vais être choisi, ça ne vaut pas

programme n'avaient pas à répondre aux questions portant sur ses différents volets. Ainsi, 112 des 251 répondantes et répondants ont participé à des projets artistiques et culturels au cours des trois dernières années, soit 45 %.

la peine », alors que, si, par exemple, certaines cohortes d'élèves étaient ciblées d'avance pour une année donnée, le sachant, peut-être que les enseignantes se diraient : « J'ai plus de chances d'être choisie » et qu'elles s'inscriraient (une enseignante lors d'un groupe de discussion).

Par ailleurs, la liste des projets offerts et, par conséquent, la possibilité de s'y inscrire n'existent qu'à partir du tout début de l'année scolaire, alors même que plusieurs enseignantes et enseignants ont déjà planifié celle-ci. Est-ce que cette offre « tardive » constitue une entrave importante à la participation? Probablement pas puisque les inscriptions demeurent plus nombreuses que les « places » disponibles.

Les données administratives contredisent, d'une certaine façon, la perception d'iniquité exprimée par rapport au processus de sélection puisque, depuis trois ans, comme il a été mentionné plus haut, deux enseignantes ou enseignants sur trois ont pu faire profiter leurs élèves de ce volet.

4.6 Activités de développement professionnel

La promotion de pratiques éducatives équitables dans les écoles de MD est au cœur de la philosophie d'intervention promue par le programme UEMPT. À cet égard, le volet du développement professionnel est essentiel à l'atteinte de ses objectifs. Bon an mal an, le programme offre une quinzaine de formations, généralement de trois journées non consécutives au cours d'une même année scolaire.

Pour ce faire, un « réseau de formatrices et de formateurs » a été constitué et ses membres se réunissent trois fois par année pour, notamment, partager leurs connaissances sur l'intervention en MD et coordonner l'offre de formations. L'ensemble de l'équipe du programme participe aux rencontres. Les formatrices rencontrées dans le cadre de l'évaluation dressent un constat fort positif de cet aspect du programme, en l'occurrence la volonté de l'équipe responsable de favoriser une culture de partage des connaissances qui s'inscrivent au sein de l'approche préconisée par le programme.

Il permet de maintenir à jour la réflexion, le niveau d'implication, le partage des idées et la construction des connaissances, tout cela concourant au développement de l'ensemble des membres. En outre, il permet un enrichissement intellectuel mutuel.

Le réseau influe également sur le contenu des formations par les approches qui y sont faites. Grâce au réseau, les formatrices se sentent écoutées, très accompagnées et bien encadrées par les ressources du programme (deux formatrices lors d'un groupe de discussion).

Les données administratives permettent de constater qu'un nombre important de personnes œuvrant dans les milieux scolaires visés participent aux activités de formation offertes par le programme. En 2017-2018, le nombre de participantes et de participants à ces formations s'est élevé à 830, dont 434 membres du personnel enseignant. Au cours

des trois dernières années scolaires, un peu moins du quart des enseignantes et des enseignants qui travaillaient dans une école ciblée par le programme UEMPT ont participé à au moins une activité de formation offerte dans le cadre de celui-ci¹⁹. Cette donnée met en relief la portée de ce volet du programme pour le personnel enseignant des écoles ciblées.

Tableau 4 - Nombre de participantes et de participants aux formations et aux réseaux de développement professionnel, de 2013-2014 à 2017-2018

	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018
Personnel enseignant	512	406	334	379	434
Personnel de direction	144	75	85	81	104
Autres catégories de personnel	228	181	155	184	292
Total	884	662	574	644	830

Source : Données administratives du programme UEMPT.

Une analyse plus fine des données révèle également que le « taux » de participation aux activités de développement professionnel diffère grandement d'une école à l'autre. Ainsi, toutes professions confondues, 80 % de la participation observée au cours des trois dernières années est attribuable à des personnes travaillant dans 57 écoles, ce qui constitue moins de 40 % des écoles participantes. La situation est semblable, à peu de choses près, pour l'ensemble des commissions scolaires²⁰. D'un autre point de vue, le sondage indique que le personnel de 90 écoles (20 % de la participation) participe très peu aux formations offertes par le programme, soit moins de 10 participations au cours des trois dernières années. Ceci incite à s'interroger sur ces écarts et, notamment, sur la connaissance de ce volet du programme dans les milieux scolaires visés que sur les éventuelles entraves à la participation.

La plupart des commentaires sur l'offre de formations du programme UEMPT ont été positifs, mais ceux émis par plusieurs personnes jointes lors de l'évaluation fournissent un éventail de pistes expliquant la faiblesse relative de la participation à ces activités, notamment chez le personnel enseignant.

¹⁹ Cette estimation a été établie à partir du nombre d'enseignantes et d'enseignants ayant participé à au moins une activité de formation au cours de cette période (740) et du nombre total de ceux travaillant dans les écoles participant au programme, estimé à partir du nombre d'élèves (58 794 en 2017-2018) et du ratio d'élèves par groupe (18) pour les écoles défavorisées.

²⁰ En raison du trop petit nombre d'écoles ciblées, la Commission scolaire Lester-B.-Pearson ne peut être considérée à cet égard.

4.6.1 Personnel enseignant

Le sondage mené auprès des enseignantes et des enseignants indique que, parmi l'ensemble de ceux ayant affirmé connaître le programme (203), 120 ont mentionné savoir qu'il comportait des activités de développement professionnel, soit 59 % d'entre eux. Cette proportion passe à 48 % lorsque l'ensemble des répondantes et des répondants au sondage sont considérés, c'est-à-dire lorsque sont incluses les personnes qui, d'entrée de jeu, ont indiqué ne pas connaître le programme. Ainsi, plus de la moitié du personnel enseignant sondé ne connaît pas l'offre de services du programme UEMPT en matière d'activités de développement professionnel, alors même qu'il travaille dans les écoles visées par celui-ci.

Parmi ceux qui ont affirmé connaître l'existence de cette offre de services, 40 % ne se sont jamais inscrits à une formation. Les raisons le plus souvent invoquées sont, dans l'ordre, les suivantes : *je n'ai pas été informé de ces activités, je n'ai pas le temps d'y participer* et *je n'aime pas quitter ma classe pendant une journée entière*. Concernant cette dernière raison, qui constitue une entrave à l'inscription pour certains, l'une des formatrices ayant participé à un groupe de discussion a apporté des précisions :

Certains profs estiment que les suppléants ne remplissent pas adéquatement leur fonction auprès des élèves. Par conséquent, ils refusent de se faire remplacer pour assister aux formations, car ils estiment que les élèves perdront une journée d'enseignement. En somme, ils mettent en doute la qualité de la suppléance, surtout dans les périodes où les étudiants (baccalauréat en éducation) sont tous en stage.

Par ailleurs, la difficulté à avoir accès à des suppléants a aussi été invoquée comme une raison d'une non-inscription aux formations, mais par un moins grand nombre de répondantes et de répondants. Il a été souligné que cette problématique peut être accentuée par le fait que le programme favorise la participation de plusieurs membres de l'équipe-école aux mêmes formations.

Contrairement aux projets artistiques et culturels, l'inscription ne semble pas être considérée par les membres du personnel enseignant comme une « course contre la montre ». D'ailleurs, il a été mentionné que l'annulation de certaines formations, faute d'un nombre assez élevé de participantes et de participants, pouvait avoir un effet démotivant quant à la possibilité de s'inscrire les années suivantes.

Bien que cet aspect n'ait pas été mentionné par la majorité des personnes jointes lors des différentes collectes de données, il apparaît qu'une partie du personnel enseignant expérimenté juge certaines formations redondantes. Ainsi, l'offre de formations du programme UEMPT n'évoluerait pas assez rapidement et la participation des personnes « très intéressées » à faire progresser leurs pratiques éducatives pourrait être entravée aussi par cette situation.

[...] ce qui m'a un petit peu frustrée la dernière fois que j'ai eu un atelier, c'était encore des choses où on nous renvoyait chez nous avec un devoir de créer un jeu... Ça ne répond pas aux besoins que j'ai avec mes élèves. Je veux qu'on m'amène un peu plus loin. On est au 21^e siècle; la technologie, il faut l'intégrer à un moment donné (une enseignante).

Une autre enseignante a mentionné que, lorsqu'on travaille depuis longtemps en milieu défavorisé, « l'offre de formation ne convient plus ». Elle a précisé qu'il faudrait des « niveaux de perfectionnement différents, comme la différenciation pédagogique que nous devons privilégier en classe ».

Il a aussi été mentionné que les formations pour lesquelles on favorise la participation en équipe-école pourraient tenir compte du « niveau » des participantes et des participants. Ce qui peut apparaître comme nouveau ou difficile à intégrer pour certains peut être considéré comme une redite par d'autres. Dans un cas comme dans l'autre, l'enseignante par exemple, sera sans doute moins intéressée à s'inscrire à une autre formation du programme UEMPT l'année suivante.

Enfin, pour d'autres, le frein à la participation est la lourdeur de l'investissement qu'il faut consentir comme enseignante ou enseignant en prenant part à certaines activités de développement professionnel du programme : « Il fallait préparer et organiser plein de choses avec les parents. Ce n'était pas le but que j'avais en participant à une formation. »

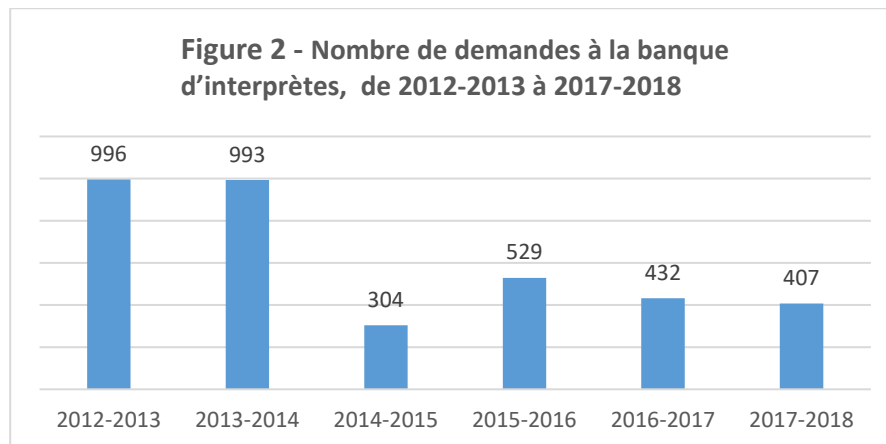
4.6.2 Personnel de direction

Pour ce qui est des directions d'école, l'offre d'activités de développement professionnel du programme est très bien connue. En effet, seulement 6 des 75 directrices et directeurs d'école ayant répondu au sondage et ayant moins de 5 ans d'expérience dans une école primaire ont affirmé ne pas connaître cette offre. De plus, les deux tiers des répondantes et des répondants ont affirmé avoir déjà participé à une activité de développement professionnel du programme UEMPT depuis qu'ils occupent un poste de direction à leur école. Ces résultats correspondent aux données administratives concernant la participation aux formations. Au cours des trois dernières années, au moins un membre de la direction de 95 écoles visées par le programme a participé à au moins une activité de formation d'UEMPT²¹. Dans la majorité des cas, cette personne a affirmé avoir déjà participé à plus d'une activité de développement professionnel. Ainsi, ce volet du programme semble réussir à rejoindre les directions d'une majorité d'écoles ciblées par le programme.

²¹ Comme il a été indiqué plus haut, en 2017-2018, 146 écoles étaient visées par le programme UEMPT.

4.7 Banque d'interprètes

Le programme met à la disposition des écoles ciblées une banque d'interprètes, ce qui facilite principalement les communications entre l'école et les parents qui ne maîtrisent pas le français parlé ou écrit. Il est difficile de déterminer si l'accessibilité ou la fréquence d'utilisation de ce service correspond au besoin réel dans les milieux. Toujours est-il que ce service, bien qu'il soit connu parmi les membres des directions d'école visées par le programme, est relativement peu utilisé. En effet, environ le tiers de celles et ceux ayant répondu au sondage ont mentionné qu'ils ne l'avaient pas utilisé au cours des trois dernières années.



Source : Données administratives du programme UEMPT.

Selon les données administratives du programme UEMPT, 407 demandes ont été reçues en 2017-2018 en provenance de 66 écoles. Parmi ces demandes, 283 ont été traitées au bénéfice des élèves de 57 écoles. C'est donc dire que moins de la moitié des écoles ont utilisé ce service au cours de cette année scolaire.

Les données administratives du programme montrent que le nombre total de demandes a chuté de plus de la moitié à partir de 2014-2015. Les fluctuations des nombres d'élèves inscrits et leurs diverses origines ont des répercussions sur les demandes en matière d'interprétariat, mais cela n'explique pas entièrement les variations observées. Les responsables du programme se sont rendu compte que, souvent, la nature des demandes ne correspondait pas aux objectifs poursuivis par la mise en place de ce volet du programme, soit favoriser le rapprochement des parents avec l'école. En effet, les demandes de rencontres avec des professionnels tels que des orthophonistes ou des orthopédagogues étaient devenues majoritaires. Cela entraine en quelque sorte en contradiction avec le type d'interventions préconisé par le programme UEMPT, qui est de favoriser des actions qui touchent l'ensemble de l'école plutôt que les élèves éprouvant des difficultés. Un rappel en ce sens a été fait auprès du réseau d'écoles participant au programme et les commissions scolaires se sont donné des mécanismes pour répondre à ce genre de besoins individualisés.

Par ailleurs, un facteur qui ne favorise pas l'utilisation du service est peut-être la méconnaissance de celui-ci par le personnel enseignant. Plus du quart des enseignantes et des enseignants ayant répondu au sondage et ayant mentionné d'entrée de jeu qu'ils connaissent le programme ont toutefois indiqué ne pas connaître le service d'interprètes mis à leur disposition dans le cadre d'UEMPT.

En outre, l'utilisation de ce service apparaît être freinée par des problèmes d'accessibilité. Lors des groupes de discussion, plusieurs ont souligné que ce service est très utile, mais que son accessibilité est problématique, ce qui est principalement attribuable à la lourdeur du processus d'inscription. Certains ont apporté des éléments d'explication à ces difficultés d'accès :

- Dans une commission scolaire, les rencontres de parents ont lieu au cours des mêmes journées pour tous les établissements d'enseignement primaire. Les demandes de services sont concentrées dans ces journées, ce qui crée une sorte de goulot d'étranglement.
- Le délai d'inscription d'une demande établi par le programme UEMPT (au moins dix jours avant la rencontre) est considéré comme une embûche. Souvent, des rencontres « imprévues » plusieurs jours à l'avance s'avèrent nécessaires. Dans ces cas-là, la direction d'école peut décider de procéder autrement qu'avec le programme UEMPT.
- Comme il est parfois impossible de prendre rendez-vous avec le parent qui ne parle pas français ou anglais, l'intervention de l'interprète « en amont » serait des plus opportunes. Une directrice a mentionné que, dans son école, le service d'interprétariat est de moins en moins utilisé, car des allers-retours multiples sont nécessaires juste pour établir le moment de la rencontre. Alors, on préfère s'occuper de cela en dehors de l'offre de services du programme :

[...] quand ça fonctionne, c'est parce qu'on a trouvé un ou deux interprètes. On les appelle, ils prennent rendez-vous avec les parents, ils nous rappellent, là, on demande le rendez-vous et l'interprète nous dit qu'elle est libre. Alors là, ça va bien. Mais passer par UEMPT, c'est plus difficile (une directrice d'école).

Pour pallier ces difficultés d'accès, certaines écoles ont développé des ressources à l'interne en profitant des compétences linguistiques d'autres parents ou de membres du personnel scolaire de diverses origines.

Parmi les personnes rencontrées, un consensus existe concernant l'importance de faciliter la communication avec les parents qui ne parlent ni français ni anglais. Il y a aussi unanimité sur le fait que la banque d'interprètes est nécessaire, mais que la « rigidité » du processus d'inscription nuit à son utilisation.

5. ÉVALUATION DE LA PERTINENCE DU PROGRAMME UEMPT

La précédente section a permis de dresser un portrait des différents volets du programme UEMPT sous l'angle de son fonctionnement et de sa portée dans les écoles situées en MD. Le programme mis en place il y a une vingtaine d'années a connu quelques ajustements au fil des ans, mais, *grosso modo*, ses orientations et les grands paramètres des actions qu'il génère sont demeurés les mêmes. La présente section vise à répondre d'abord à deux principales questions :

- Dans quelle mesure les orientations du programme UEMPT répondent-elles aux besoins du personnel des écoles au regard de l'intervention en milieu défavorisé ou en milieu défavorisé pluriethnique?
- Est-ce que le programme UEMPT est cohérent par rapport à l'ensemble des initiatives ministérielles ou régionales visant les mêmes clientèles?

Pour y répondre, l'évaluation a fait appel à des sources documentaires liées à l'intervention en MD et aux différentes sources de données déjà mentionnées, soit les groupes de discussion et les sondages visant à connaître l'opinion du personnel scolaire des écoles visées par le programme ainsi que des entrevues avec des conseillères pédagogiques et un chercheur du milieu universitaire. Certains éléments de la réponse aux besoins du personnel enseignant ont été abordés dans la section portant sur les résultats de l'évaluation relatifs à la mise en œuvre du programme. Ainsi, si l'assiduité aux activités offertes reflète le bon fonctionnement du programme, elle constitue aussi un indicateur de pertinence. En effet, si un volet du programme fait l'objet d'une importante participation, il est probable que celui-ci répond aux besoins du personnel scolaire visé.

Ensuite, les aspects de cohérence du programme par rapport aux autres initiatives ministérielles ou régionales s'adressant aux écoles primaires de MD seront abordés. La description de mesures ministérielles présentée dans cette section permet de constater à quel point le programme UEMPT s'inscrit dans l'ensemble des mesures destinées au soutien des écoles de MD.

5.1 Pertinence du programme

Les éléments de pertinence du programme sont traités à travers les opinions exprimées dans les milieux scolaires visés par ses divers volets. Mais il sera d'abord question de la pertinence du programme dans son ensemble, tel qu'il est perçu par les personnes ayant eu l'occasion de donner leur opinion lors des différentes collectes de données.

5.1.1 Opinions sur l'approche UEMPT dans son ensemble

Il existe un consensus selon lequel les écoles de MD doivent disposer de ressources accrues dans un souci d'équité. Ces écoles doivent être appuyées pour lever les obstacles à la réussite éducative associés au contexte des MD. De même, les orientations du

programme et ses grands axes d'intervention sont jugés positivement de façon quasi unanime par les personnes rencontrées (groupes de discussion et entrevues individuelles). L'appréciation globale positive du programme s'appuie sur cinq principales considérations :

- L'intervention doit porter sur l'ensemble de l'école.
- Les trois principaux prédictors de réussite (littératie, numératie et engagement scolaire) doivent baliser l'intervention.
- Dans un souci d'équité, les écoles de MD ont besoin de davantage de ressources que d'autres milieux.
- Favoriser l'accès aux élèves à des activités culturelles est très pertinent puisqu'il s'agit d'une première pour plusieurs d'entre eux et que, surtout, le contexte d'apprentissage ainsi créé a un effet « dynamisant ».
- La formation du personnel de ces écoles est l'un des leviers les plus efficaces pouvant faire évoluer les pratiques éducatives dans un sens qui tient compte des particularismes des écoles de MD.

Il a aussi été mentionné que la complémentarité entre les différents volets du programme ajoute à sa pertinence. Ainsi, le personnel enseignant et les directions d'école sondés considèrent très majoritairement que le programme UEMPT contribue à réduire les écarts de réussite entre des élèves de milieux socioéconomiques distincts, ce qui constitue un indicateur de perception de sa pertinence. La section suivante, portant sur les effets perçus du programme dans les milieux scolaires concernés, sera l'occasion d'approfondir ces aspects.

Tableau 5 Le programme UEMPT contribue à diminuer les écarts de réussite entre les élèves de MD montréalais et les autres élèves

	Personnel enseignant	Directions d'école
Tout à fait d'accord	35 %	55 %
D'accord	47 %	39 %
Peu d'accord	17 %	4 %
Pas du tout d'accord	1 %	0 %

Source : Sondages auprès des directions d'école et du personnel enseignant, printemps 2018, CollecteInfo, MEES.

Toutefois, la pertinence de certains aspects du programme suscite un questionnement chez certaines personnes rencontrées. Ainsi en est-il de la spécificité montréalaise du programme. Ses axes d'intervention devraient être pertinents dans n'importe laquelle des écoles de MD du Québec. Pour certains, la composante pluriethnique ne constitue pas un élément distinctif exclusif des écoles de l'île de Montréal.

J'habite à Laval et l'école que fréquentent mes enfants a des caractéristiques [socioéconomiques] pas mal semblables à celles où j'enseigne. Les activités offertes par UEMPT comme les sorties *Jeune public* [...], on n'a pas ça, nous (une enseignante d'une école participant au programme UEMPT lors d'un groupe de discussion).

Ainsi, cette spécificité montréalaise (intensité de la défavorisation socioéconomique et pluriethnicité des milieux scolaires), qui a présidé à la mise en place du programme et de ses orientations il y a maintenant vingt ans, n'est plus autant un attribut exclusif de l'île. En effet, l'évolution démographique et les transformations du tissu urbain de la grande région de Montréal au cours des deux dernières décennies ont fait en sorte que le type de milieux scolaires visés initialement par le programme est peut-être maintenant présent aussi en dehors de l'île, notamment à Laval²² et sur la rive sud ainsi qu'ailleurs au Québec. La stratégie d'intervention *Agir autrement* cible les écoles primaires de MD situées à l'extérieur de Montréal, mais l'intensité de l'intervention est nettement moins élevée dans ce cas. Une question d'équité peut se poser à cet égard.

Par ailleurs, l'autre questionnement relatif à la pertinence du programme est celui qui a trait justement à l'« intensité » des actions générées par celui-ci pour l'évolution des pratiques éducatives.

Oui, l'idée de faire prendre conscience aux enseignantes des particularités des MD et de proposer des ajustements dans les pratiques est bonne [...], mais une formation de temps en temps, c'est très peu pour changer la dynamique d'une école (une conseillère pédagogique rencontrée).

À cet égard, les données présentées dans la section précédente, portant sur les résultats relatifs à la mise en œuvre du programme, révèlent que, dans la majorité des écoles, sa portée est de faible intensité en ce qui a trait aux activités de développement professionnel. Il a aussi été souligné, notamment par une conseillère pédagogique bien au fait de l'intervention en MD, que l'impulsion des changements dans les approches éducatives doit provenir des directions d'école et que le programme n'insiste peut-être pas assez sur cet aspect. À ce propos, il est utile de rappeler que des membres de 95 directions différentes ont participé à au moins une activité au cours des trois dernières années. Ainsi, une cinquantaine de directions d'école ciblées par le programme n'ont participé à aucune activité au cours de la même période.

D'autre part, en s'ajoutant à l'offre de développement professionnel du programme UEMPT, l'accompagnement des équipes-écoles par l'équipe responsable de celui-ci

²² Par exemple, en 2014, selon des données de l'Institut de la statistique du Québec, 43 % des nouveau-nés de la région administrative de Laval avaient une mère née à l'étranger. Cette proportion était la plus élevée du Québec à l'exception de celle observée sur l'île de Montréal (56 %). Bien qu'elles soient minoritaires, plusieurs écoles présentent un IMSE de 8, 9 ou 10 à Laval.

pourrait contribuer à aiguiller le personnel scolaire vers des pratiques adaptées aux MD. Or, plus de la moitié des directions d'école sondées dans le cadre de l'évaluation (56 %) ont indiqué ne pas avoir bénéficié du soutien de l'équipe du programme UEMPT d'une autre façon que par les activités de développement professionnel qui leur étaient offertes. D'ailleurs, parmi les suggestions visant à améliorer le programme, le renforcement du soutien offert par cette équipe, notamment pour aider les enseignantes et les enseignants nouvellement arrivés et les accompagner dans la mise en place d'activités visant à rapprocher les parents de l'école, a été évoqué à maintes reprises.

Bref, pour plusieurs personnes rencontrées, ce n'est pas tant la nature des actions générées par le programme que leur intensité qui soulève un certain questionnement sur sa pertinence.

Cela nous amène à aborder le volet de l'allocation financière accordée directement aux écoles. Dans un contexte où les besoins des écoles de MD sont grands, il n'est pas étonnant que cette allocation soit jugée importante par leurs directions. L'évaluation a montré que cette somme supplémentaire est généralement utilisée selon les paramètres établis plus ou moins explicitement par le programme. Il est prévu dans les règles budgétaires du Ministère que 75 % du budget du programme UEMPT soit versé directement aux écoles visées. Cependant, l'évaluation a aussi révélé que, pour plusieurs, l'ajout de ressources, bien que nécessaire, ne sera jamais suffisant en soi. Ce fait vient en quelque sorte appuyer le bien-fondé des assises du programme UEMPT, qui, justement, ne se veut pas uniquement un programme de soutien financier.

L'important est aussi de favoriser les pratiques qui tiennent compte des défis singuliers auxquels doivent faire face ces milieux scolaires. Ainsi, accorder davantage de ressources financières pour que les écoles fassent « toujours plus la même chose », selon une expression utilisée par deux experts du milieu universitaire (Deniger, 2012; entrevue avec Michel Janosz, 2018), n'est pas nécessairement la voie à privilégier. À partir d'un certain seuil, l'ajout de ressources n'aurait plus d'effets.

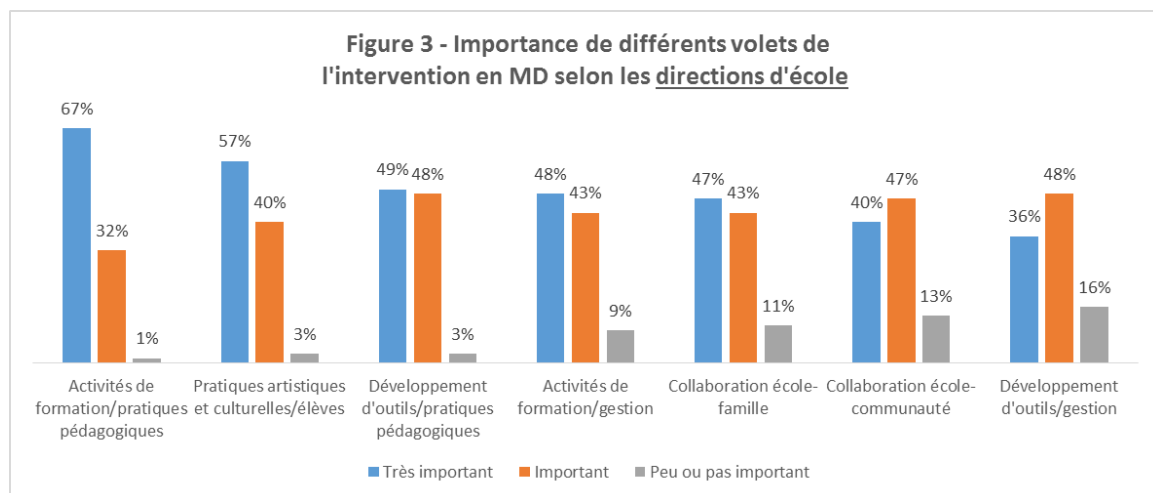
Il y a un certain nombre d'études qui ont démontré que, quand les écoles défavorisées ont les mêmes ressources que les autres, alors elles sous-performent [...] quand tu leur donnes un peu plus de moyens, elles augmentent un peu leur niveau de performance. Mais il y a un plafond à partir duquel, même si tu ajoutes plus d'argent, il n'y a pas plus d'effets [...] parce que les problèmes ne sont pas bien ciblés (entrevue avec Michel Janosz).

Ainsi, implicitement, cette part de 75 % semble élevée dans la perspective de celles et ceux qui considèrent que faire les choses autrement en MD est ce qui aura le plus d'effets sur la réussite des élèves, d'autant plus que d'autres mesures viennent soutenir financièrement les écoles montréalaises de MD.

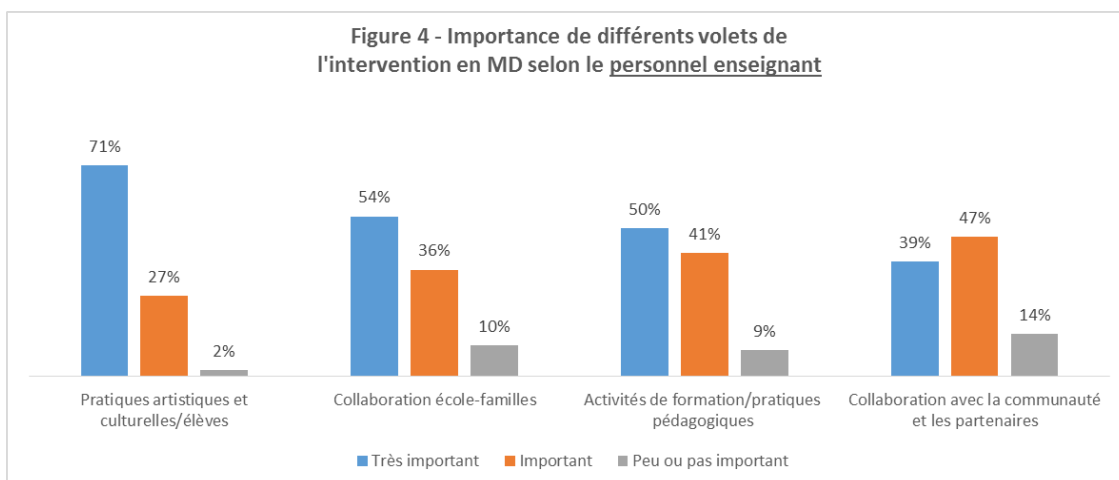
Oui, disposer de ressources supplémentaires, c'est important, mais aussi il faut implanter les meilleures pratiques qu'on connaît. Sous cet aspect, le programme va dans la bonne direction [...] sauf que 75 % des ressources ne sont pas là pour le développement de nouvelles pratiques. Ça fait que tu affaiblis la partie qu'il te reste à faire du développement professionnel et de l'accompagnement pour soutenir les bonnes pratiques (entrevue avec Michel Janosz).

5.1.2 Opinions sur la pertinence des différents axes d'intervention du programme

La pertinence du programme UEMPT peut se décliner selon l'importance accordée à ses différents axes d'intervention. Lesquels de ces axes sont jugés les plus importants, donc les plus pertinents, par le personnel enseignant et le personnel de direction? Les deux sondages effectués dans le cadre de l'évaluation ont apporté des éléments de réponse à cette question. Les deux figures suivantes indiquent le niveau d'importance accordé aux différents axes d'intervention du programme par les directions d'école et le personnel enseignant²³.



²³ Plus précisément, la question posée était la suivante : *L'objectif principal du programme UEMPT est la diminution des écarts de réussite entre les élèves de MD montréalais et les autres élèves. Veuillez classer les pratiques préconisées par UEMPT pour atteindre cet objectif selon l'importance que vous leur accordez.*



Source : Sondages auprès des directions d'école et du personnel enseignant, printemps 2018, CollecteInfo, MEES.

Chacun des volets de l'intervention préconisée par le programme UEMPT est jugé très important ou important par la grande majorité des répondantes et des répondants aux deux sondages, ce qui révèle sans contredit une appréciation positive de la pertinence de l'approche du programme dans les milieux scolaires visés. Une analyse plus fine des données laisse voir certaines différences entre le personnel de direction et le personnel enseignant. Tandis que pour, ce dernier, favoriser l'expérimentation d'activités artistiques et culturelles chez les élèves apparaît comme le volet le plus important, ce sont les activités de formation visant à développer des pratiques pédagogiques adaptées aux MD qui constituent l'aspect le plus important pour le personnel de direction, les pratiques artistiques et culturelles arrivant tout de même au deuxième rang dans leurs affirmations. Ainsi, les enseignantes et les enseignants sont plus nombreux, en proportion, à accorder une plus grande importance à l'expérimentation par leurs élèves des arts et de la culture qu'à l'évolution de leurs pratiques pédagogiques à travers des activités de développement professionnel.

Par ailleurs, d'autres volets du programme semblent faire consensus entre les directions d'école et le personnel enseignant. La volonté qu'affiche le programme UEMPT de favoriser le rapprochement des familles avec l'école est considérée comme très importante par environ la moitié des directions d'école de même que par le personnel enseignant. Dans la même veine, l'appréciation de l'importance de la collaboration avec la communauté et les partenaires institutionnels est également semblable dans les deux cas.

Si ces axes d'intervention du programme apparaissent pertinents à des degrés divers, est-ce que d'autres types d'approches seraient pertinents selon les personnes sondées? Les différentes collectes de données n'ont pas permis de faire ressortir des approches différentes qui auraient pu être préconisées par les acteurs rencontrés. Toutefois, des ajustements ont été suggérés pour améliorer le fonctionnement des différentes activités

déployées dans le cadre des approches mises en avant par le programme UEMPT. Certaines améliorations proposées seront décrites à la section intitulée *Discussion* du présent rapport.

5.2 Cohérence externe du programme UEMPT

La cohérence externe du programme UEMPT est un élément important de sa pertinence. Ce programme s'inscrit-il de manière cohérente dans l'ensemble de l'intervention publique touchant son champ d'action spécifique? Il s'inscrit dans un ensemble de « mesures d'appui » qui offrent un soutien supplémentaire au personnel enseignant et aux élèves. Cela fait en sorte que, souvent, les directions d'école peinent à départager la provenance exacte des fonds supplémentaires dont elles disposent et les fins précises auxquelles ils sont destinés.

Par ailleurs, les mesures de soutien aux écoles de MD ont une portée géographique différente de celle du programme UEMPT, puisqu'elles rejoignent les milieux scolaires de l'ensemble du Québec. La stratégie d'intervention *Agir autrement* vise également les écoles primaires québécoises de milieux défavorisés, à l'exception de celles de l'île de Montréal, lesquelles bénéficient du programme UEMPT.

Le tableau 6 présente la liste des mesures ministérielles autres que le programme UEMPT (15013) qui sont destinées, exclusivement ou pas, aux écoles primaires du Québec, dont celles de l'île de Montréal, et qui ont notamment comme objectif au moins un des trois axes suivants de la mission du programme²⁴ :

- soutenir les écoles de MD;
- soutenir le personnel enseignant par l'ajout de ressources professionnelles;
- familiariser les élèves avec les activités culturelles.

²⁴ Cette liste n'est pas exhaustive du point de vue des écoles primaires puisque d'autres mesures ministérielles visent à les soutenir financièrement en matière de francisation, de saines habitudes de vie, de soutien aux élèves issus de l'immigration, etc.

Tableau 6 Mesures ministérielles dont bénéficient les écoles primaires et qui coïncident avec certains axes de la mission du programme UEMPT, règles budgétaires 2018-2019

REGROUPEMENT DES MESURES 15010 – Milieu défavorisé	
15015	Renforcement des ressources et des pratiques visant la réussite en lecture, en écriture et en mathématique des élèves des milieux les plus défavorisés
Mesure qui vise à soutenir les élèves de la maternelle 4 ans ou 5 ans et du 1 ^{er} cycle du primaire en favorisant l’ajout de ressources professionnelles pour soutenir le personnel enseignant	
15016	Soutien aux écoles primaires en milieu défavorisé – Programme de petits déjeuners offerts aux élèves de l’éducation préscolaire et du primaire
Programme de soutien financier mis en place dans le cadre de la Stratégie gouvernementale relative aux services éducatifs offerts aux enfants de 0 à 8 ans	
REGROUPEMENT DES MESURES 15020 – Soutien à la persévérance	
15021	Aide individualisée
Mesure qui vise à soutenir la mise en place d’interventions reconnues comme étant efficaces auprès des élèves ayant besoin d’un soutien pédagogique ou qui risquent d’éprouver des difficultés scolaires	
15024	Aide aux parents
Accompagnement offert aux parents des élèves du préscolaire et de 1 ^{re} année et qui peut inclure diverses formes de sensibilisation aux réalités scolaires en ce qui concerne le développement cognitif, la mathématique, la nouvelle grammaire, etc.	
15025	Partir du bon pied
Mesure qui vise à contribuer au financement d’une ressource afin d’appuyer l’enseignante ou l’enseignant dans ses interventions avec ses élèves et de permettre aux jeunes du préscolaire et de 1 ^{re} année de partir du bon pied	
15027	Coup de pouce de la 2^e à la 6^e année
Mesure qui vise à soutenir les équipes-écoles pour mieux appuyer la mise en œuvre des plans d’intervention pour les jeunes les plus vulnérables du primaire en accentuant le suivi avec leurs familles	
REGROUPEMENT DES MESURES 15180 – Activités culturelles	
	Programme <i>La culture à l’école</i> – Quatre volets
15182-15183	<i>Volet Ateliers culturels à l’école</i> Soutien financier aux écoles pour la mise en place de projets culturels en milieu scolaire
15184	<i>Volet Une école accueille un artiste ou un écrivain</i> Soutien financier aux écoles pour l’accueil d’artistes ou d’écrivains
15185	<i>Volet Partenariats</i> Soutien financier pour la réalisation de projets culturels en milieu scolaire avec des groupes spécifiques
15186	Sorties scolaires en milieu culturel
Mesure qui vise à couvrir la totalité des dépenses liées à toute sortie scolaire en milieu culturel auprès des organismes inscrits au Répertoire de ressources culture-éducation	

Source : Règles budgétaires 2018-2019 du MEES.

À ces mesures s’ajoutent celles axées sur l’accueil et l’intégration des élèves issus de l’immigration et destinées aux écoles qui se singularisent par une présence importante d’élèves issus de l’immigration. Une allocation est accordée selon le nombre d’élèves

immigrants répertoriés dans ces écoles de même que pour le nombre d'élèves non francophones des écoles primaires et secondaires.

Par ailleurs, en conformité avec l'article 439 de la Loi sur l'instruction publique, le Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal voit à ce qu'une partie des revenus générés par cette taxe soit répartie parmi les écoles les plus défavorisées de l'île.

[...] le solde, déduction faite du montant que le Comité détermine pour ses besoins, est réparti entre les commissions scolaires pour assurer le rattrapage en matière d'éducation dans les milieux défavorisés de ces commissions scolaires [...] (Loi sur l'instruction publique, article 439).

Pour l'année scolaire 2017-2018, une somme de 10,5 millions de dollars a été répartie selon une procédure tenant compte de la concentration de la défavorisation des secteurs où sont situées les écoles primaires et secondaires.

Par ailleurs, le tableau 6 montre que certaines mesures ont trait au soutien financier à des activités culturelles. Ces mesures d'appui du Ministère ne sont pas nouvelles, bien qu'elles aient pu évoluer avec le temps. Il s'agit de l'un des axes d'intervention les plus importants du programme UEMPT et deux de ses volets (*Jeune public* et les pratiques artistiques et culturelles) visent d'ailleurs à familiariser les élèves avec différentes facettes de la culture artistique. L'évaluation n'a pas permis de déterminer la présence d'un effet de substitution dans les écoles ciblées par le programme, c'est-à-dire si la participation aux activités qu'il offre fait diminuer, dans les écoles, la participation aux autres mesures ministérielles ayant des fins semblables. Toutefois, l'offre du programme UEMPT, qui s'ajoute à ces autres mesures, fait en sorte qu'on peut se questionner sur l'équité de l'ensemble de l'offre ministérielle en cette matière en regard des écoles de MD situées en dehors de l'île de Montréal.

D'autre part, la détermination du ratio d'élèves par classe du primaire tient compte du niveau socioéconomique des écoles. En l'occurrence, les moins favorisées bénéficient d'un ratio moins élevé d'élèves par classe que les autres. Cette règle conventionnée constitue une reconnaissance du caractère plus exigeant pour le personnel enseignant de ces milieux scolaires. Elle a aussi pour effet, du moins en théorie, de renforcer le potentiel éducatif des établissements visés : « voici ce qui ressort de la littérature scientifique : au primaire, une classe autour de 15, c'est vraiment plus performant qu'une classe autour de 20; au secondaire, pour qu'il y ait un effet, il faudrait passer de 30 à 18 » (entrevue avec Michel Janosz).

Plusieurs mesures visent les écoles primaires de MD, dont celles de Montréal. La question de la cohérence du programme UEMPT avec l'intervention gouvernementale dans ce champ d'intervention renvoie aussi à celle de la cohérence de ces autres mesures avec les programmes pouvant être qualifiés de structurants, comme la SIAA et le programme UEMPT. L'évaluation ne portait évidemment pas sur ces autres mesures. Néanmoins, elle

a permis de constater l'absence d'arrimage entre les autres mesures décrites ici et le programme UEMPT. Il faut également souligner que l'équipe responsable de celui-ci offre un soutien important aux écoles, qui ont à gérer l'utilisation de ressources supplémentaires provenant de diverses autres mesures.

Il apparaît que la cohérence du programme UEMPT avec son environnement externe devrait tenir pour l'essentiel à la reconnaissance de son rôle en tant que vecteur de l'intervention dans les écoles montréalaises de MD. Cela n'a pas toujours été le cas, à la lumière notamment de la mise en place de nouvelles mesures ministérielles visant ces écoles au cours des dernières années. D'un autre point de vue, le rôle du programme UEMPT se situe à la lisière de la recherche et de l'intervention avec pour vocation de renforcer les pratiques éducatives en les rendant plus équitables. Or, ce rôle lui est propre et, à cet égard, il n'interfère pas avec les autres initiatives visant les mêmes milieux scolaires.

Cependant, du point de vue des milieux scolaires, ce manque de cohérence attribuable à la multiplication des mesures ayant des objectifs plus ou moins semblables à ceux du programme UEMPT se traduit par un important défi en matière de complexité administrative. De plus, celle-ci rend davantage aléatoire l'utilisation des sommes pour l'atteinte des objectifs de chacune de ces mesures.

6. ÉVALUATION DES EFFETS DU PROGRAMME UEMPT

L'objectif principal du programme UEMPT est de réduire les écarts de réussite qui pénalisent les élèves de milieux socioéconomiques défavorisés. Pour ce faire, il vise à bonifier le potentiel éducatif des établissements que ces élèves fréquentent en soutenant financièrement ces écoles et en faisant en sorte que les pratiques pédagogiques évoluent dans le sens de ce qui, dans la littérature sur le sujet, est considéré comme étant le plus probant en MD. La présente section a pour objectif de montrer les effets perçus dans les milieux scolaires par les différents intervenants rencontrés. Plus précisément, l'évaluation visait à répondre aux cinq questions suivantes, qui ne sont pas traitées ici l'une à la suite de l'autre puisque, la plupart du temps, elles se recoupent :

- Dans quelle mesure le programme contribue-t-il à l'amélioration du potentiel éducatif des écoles?
- Le programme entraîne-t-il des changements de pratiques favorables à l'intervention en milieu scolaire défavorisé?
- Dans quelle mesure le programme contribue-t-il à renforcer les liens entre l'école et ses partenaires (institutionnels, culturels et communautaires)?

- Est-ce que le programme a des répercussions sur les liens entre l'école et les familles?
- Dans quelle mesure le parcours scolaire des élèves au primaire est-il influencé par les retombées du programme dans les écoles?

Comme il a été mentionné précédemment, l'évaluation des effets du programme porte sur la perception des divers intervenants rencontrés ou sondés. Les résultats de l'étude économétrique effectuée à partir de deux indicateurs de cheminement scolaire, en l'occurrence le retard scolaire et les plans d'intervention, seront présentés à la fin de cette section.

6.1 Opinions sur les effets du programme relativement à ses objectifs

Les directions d'école et le personnel enseignant ont été appelés à donner leur opinion sur les effets du programme relativement à ses différents axes d'intervention. L'évaluation a permis de constater que les retombées du programme sont perçues positivement dans leur ensemble. Cependant, la concrétisation sur le terrain de certaines de ses orientations n'apparaît pas évidente pour plusieurs.

6.1.1 Allocation directe aux écoles

Lorsqu'ils ont été questionnés sur les retombées dans leur établissement de l'allocation directe qu'ils reçoivent en vertu du programme UEMPT, la grande majorité des membres de directions d'école ont mentionné qu'elle leur permettait (« oui, tout à fait ») « d'accroître de manière significative leur offre de services aux élèves ».

Ça ne se notifie pas, mais on est tous, je crois, convaincus qu'il y a un impact positif chez nos élèves, ne serait-ce que les ressources humaines que ça nous apporte (psychoéducation, TES). Il y a des enfants qui tiennent à l'école à cause de toutes ces ressources-là (une directrice d'école lors d'un groupe de discussion).

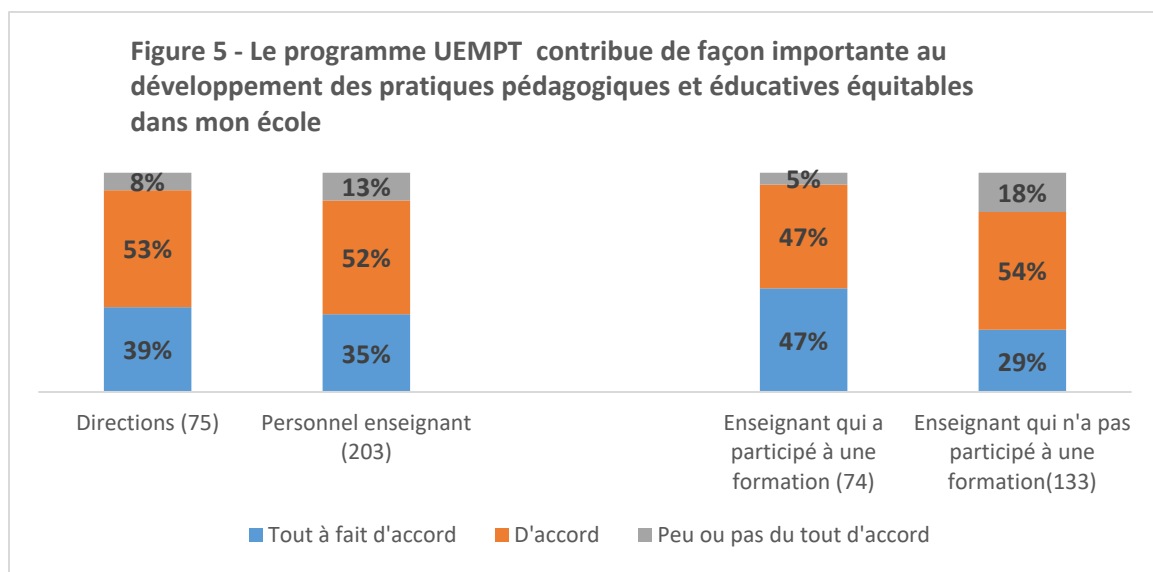
Toutefois, parmi les directions d'école qui reçoivent des sommes plus modestes (moins de 50 000 \$²⁵) le tiers ont mentionné que celles-ci ne leur permet pas ou peu d'accroître leur offre de services. Bien que l'utilisation de cette somme peut varier d'une école à l'autre, l'évaluation a permis de constater que l'allocation sert généralement à engager des ressources humaines qui viennent soutenir le personnel enseignant. L'apport est tangible à cet égard, bien qu'il puisse être jugé insuffisant par une minorité de directions d'école.

²⁵ Certaines peuvent recevoir jusqu'à 140 000 \$ selon le nombre de leurs élèves et leur « classement » pour ce qui est de l'IMSE et du SFR.

D'autre part, comme les écoles bénéficient d'un ensemble de mesures destinées à soutenir celles situées en MD, il faut demeurer prudent quant à l'interprétation des réelles retombées sur le potentiel éducatif qui sont associées au programme UEMPT. Par exemple, l'attribution de ressources supplémentaires peut être rendue possible par l'addition de plusieurs sources de financement distinctes. Concernant cet aspect, une conseillère pédagogique mentionne que, « sur les différents fonds qui arrivent du MEES, les jeunes directions peuvent confondre toutes ces rentrées d'argent, ce qui est peut-être moins le cas chez les directions plus anciennes ».

6.1.2 Effets sur les pratiques pédagogiques et éducatives

La grande majorité des répondantes et des répondants au sondage, tant du côté des directions que de celui du personnel enseignant, estiment que le programme a des retombées importantes sur les pratiques pédagogiques et éducatives dans leur école. La proportion plus élevée de personnes se disant « d'accord » plutôt que « tout à fait d'accord » suggère toutefois que plusieurs croient que les effets du programme à cet égard pourraient être plus importants.



Source : Sondage auprès du personnel enseignant, printemps 2018, CollecteInfo, MEES.

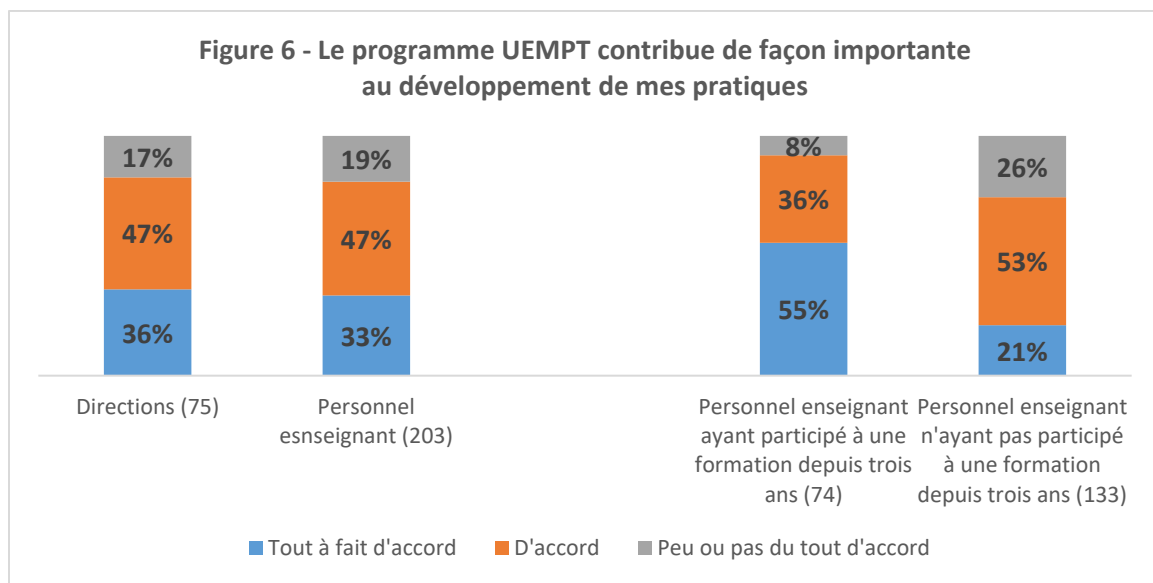
Les données recueillies permettent par ailleurs de distinguer des autres répondantes et répondants ceux qui ont participé à des activités de développement professionnel au cours des trois dernières années. Dans le cas des membres du personnel de direction, cette distinction n'est pas significative puisque seulement cinq d'entre eux ont mentionné ne pas avoir participé à de telles activités au cours de cette période et que, de toute façon, la répartition de leurs réponses est semblable à celle de l'ensemble des directions ayant répondu à cette question.

Cependant, les membres du personnel enseignant sont proportionnellement plus nombreux, parmi celles et ceux ayant participé à une formation du programme UEMPT

au cours des trois dernières années, à être « tout à fait d'accord » pour dire que le programme a des effets importants sur les pratiques pédagogiques et éducatives dans leur école. Cela vient souligner le fait que les formations constituent un élément central de la transformation des pratiques dans les écoles visées.

À l'inverse, la majorité des membres du personnel enseignant n'ayant pas participé à une activité de formation depuis trois ans considèrent tout de même que le programme UEMPT a des effets dans leur école, ce qui dénote, semble-t-il, que l'effet du programme sur les pratiques pédagogiques et éducatives n'est pas considéré comme étant simplement tributaire de la participation aux formations, mais que ses autres axes d'intervention ont aussi une influence sur les approches adoptées par les membres des équipes-écoles. Il apparaît plausible que le volet *Jeune public* et celui des pratiques artistiques et culturelles ont un effet sur cette perception.

Incidemment, il a également été demandé au personnel de direction et au personnel enseignant si le programme avait des retombées sur leurs propres pratiques. Bien que la majorité des directions estiment que le programme a de telles retombées, au moins une partie d'entre elles estiment qu'il a davantage d'influence sur les pratiques dans l'ensemble de leur école que sur leurs propres pratiques considérées individuellement. Un phénomène semblable est observé à la lumière des résultats obtenus pour le personnel enseignant.



Source : Sondages auprès des directions d'école et du personnel enseignant, printemps 2018, CollecteInfo, MEES.

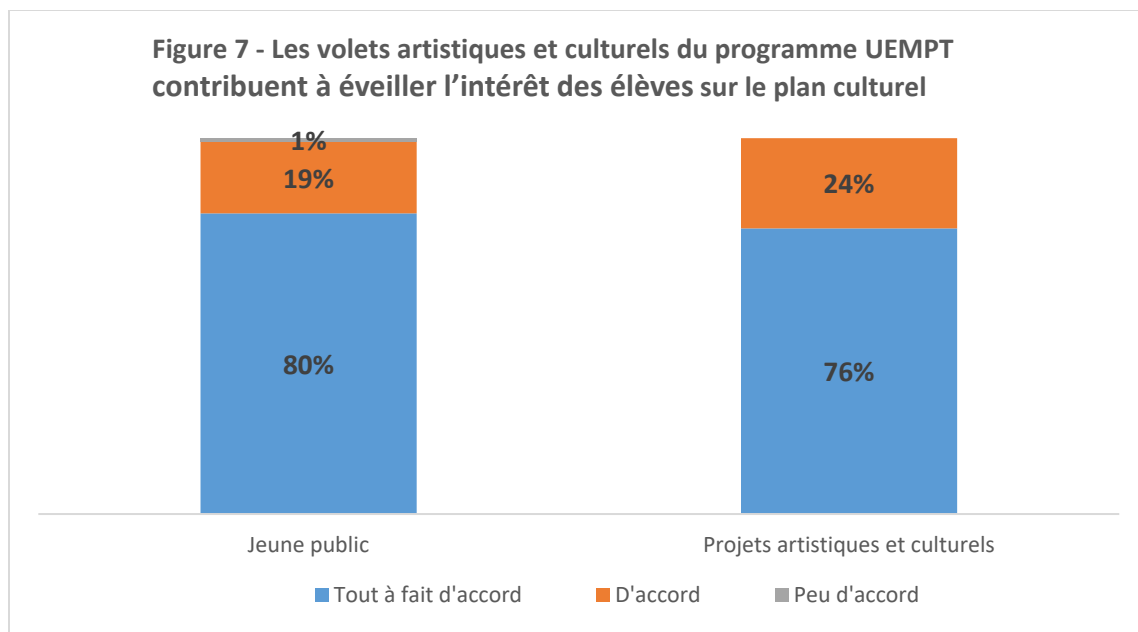
Note : Dans le cas des directions d'école, le libellé de la question faisait référence à des pratiques organisationnelles et de gestion, tandis que, pour le personnel enseignant, il faisait référence à des pratiques pédagogiques et éducatives.

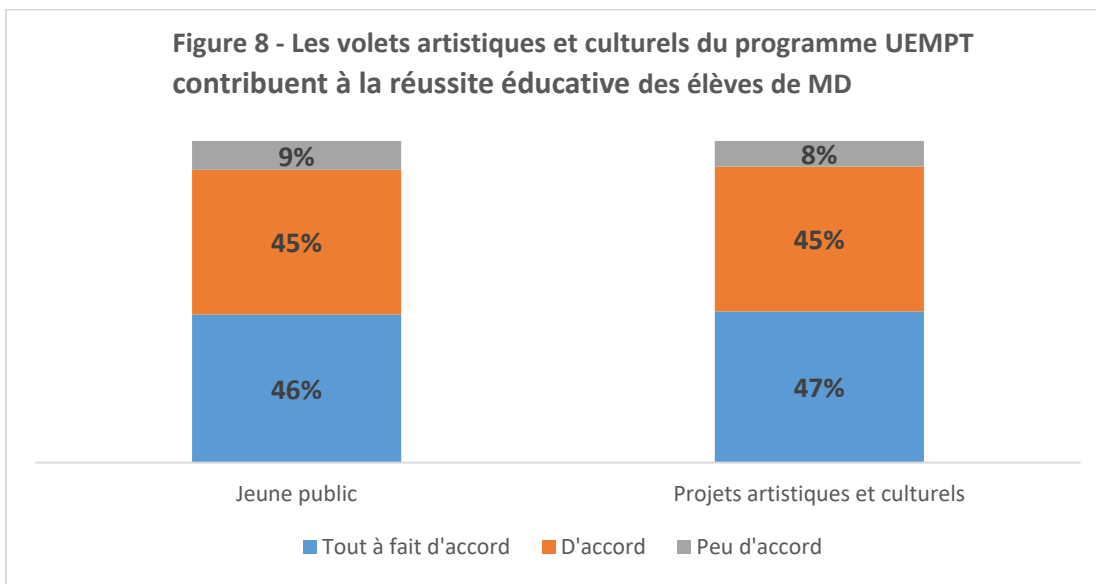
C'est sûr que les différentes formations que j'ai suivies à travers les années [...], ça a contribué à mon développement professionnel [...], mais les sorties ou les projets artistiques aussi. Ça permet de voir un autre adulte en action interagir avec le groupe, puis dire : « Eh bien, je n'avais pas pensé présenter ça comme ça » (une enseignante lors d'un groupe de discussion).

Par ailleurs, il n'est pas étonnant de constater que la proportion d'enseignantes et d'enseignants qui considèrent que le programme a eu des effets sur leurs pratiques est plus élevée chez ceux qui ont suivi une formation du programme UEMPT au cours des trois dernières années que chez les autres. Cela indique que le volet des activités de développement professionnel est perçu très majoritairement par le personnel enseignant participant comme ayant des effets sur ses pratiques.

6.1.3 Effets attribuables aux volets artistiques et culturels de l'approche UEMPT

Favoriser les contacts entre les élèves et des activités artistiques et culturelles est certainement l'un des axes de l'approche UEMPT qui la caractérise le plus. Les deux principaux volets de cette approche, c'est-à-dire le volet *Jeune public* et les projets artistiques et culturels, ont été décrits précédemment. Les effets sur les élèves attribuables à leur participation à ces activités sont-ils perceptibles dans les milieux scolaires concernés? Cette question a été abordée dans l'ensemble des échanges qui ont eu lieu dans le cadre de l'évaluation. D'entrée de jeu, comme l'adhésion à cette approche est très largement partagée par le personnel enseignant, il semble qu'elle s'appuie, en partie du moins, sur sa perception d'effets positifs de ces deux volets sur les élèves. Les deux figures suivantes illustrent cette perception positive du personnel enseignant.





Source : Sondage auprès du personnel enseignant, printemps 2018, CollecteInfo, MEES.

Les retombées positives relatives à l'intérêt que ces activités suscitent chez les élèves font presque l'unanimité parmi le personnel enseignant. Ce qui est mentionné le plus souvent à cet égard, c'est que cela se répercute sur la motivation des élèves dans l'ensemble de leur cheminement scolaire.

La participation à des projets artistiques et culturels améliore les connaissances générales des élèves, renforce leur motivation et entraîne une attitude plus positive en classe (une enseignante ayant répondu au sondage).

Le lien entre la participation des élèves à ces activités et leur réussite éducative est évidemment plus difficile à cerner. Cependant, la perception largement partagée par le personnel enseignant est néanmoins que ces activités sont « très favorables au développement des élèves » et qu'elles contribuent à leur réussite, de manière plus ou moins importante comme l'illustre la figure ci-dessus.

6.1.4 Effets sur le rapprochement de l'école avec les familles, la communauté et des partenaires institutionnels

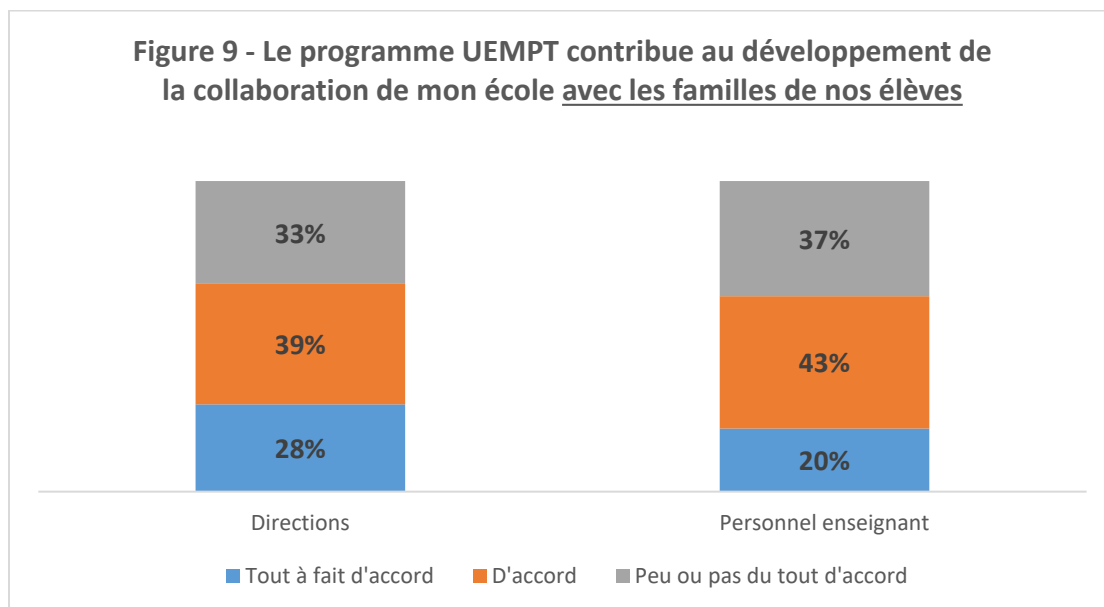
Le programme UEMPT souligne également l'importance d'inscrire l'école dans sa communauté et de favoriser son rapprochement avec les familles. Comme il a été mentionné précédemment, l'orientation du programme qui vise à rapprocher les familles

de l'école est considérée comme très importante ou importante par la grande majorité des directions d'école et du personnel enseignant sondés.

Cet aspect de la philosophie du programme n'est cependant pas associé à des activités particulières si ce n'est l'offre d'une banque d'interprètes. Les moyens de concrétiser ce volet de l'approche UEMPT sont cependant donnés aux équipes-écoles, notamment dans le cadre de divers projets artistiques et culturels qui impliquent une certaine participation des parents ou lors des activités de développement professionnel offertes dans le cadre du programme.

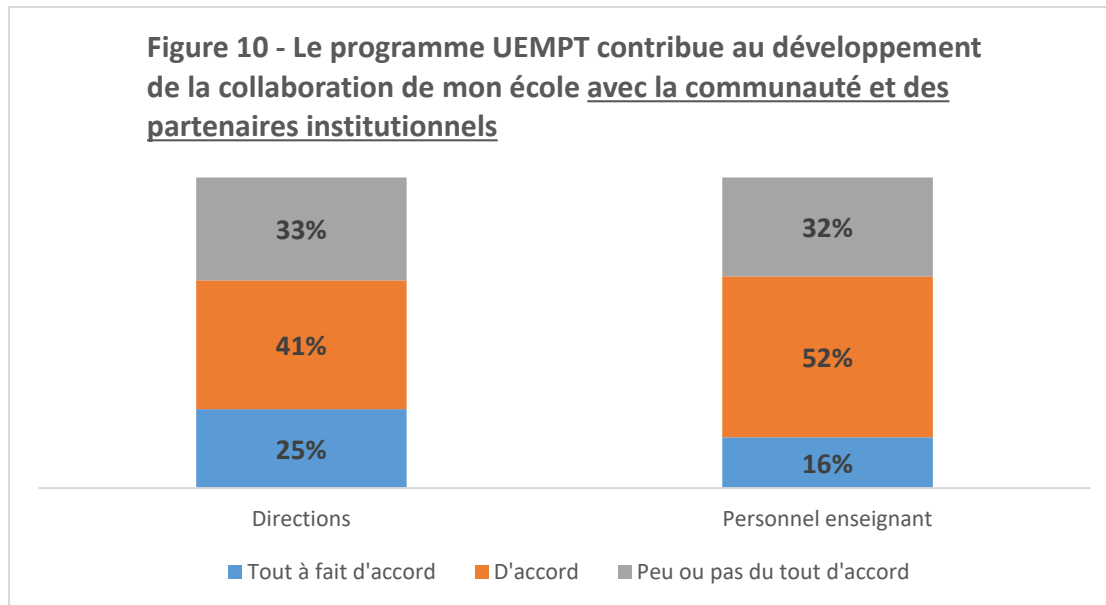
On a instauré les soirées de jeux de société avec les parents suite à une formation que j'avais faite avec l'École montréalaise [...]. Au départ, on était juste deux enseignantes de 4^e année et là, finalement, c'est tout le 2^e cycle qui vient à ces soirées-là. C'est prisé, c'est attendu par les parents (une enseignante lors d'un groupe de discussion).

Cependant, de manière générale, les retombées du programme relativement au rapprochement des familles de l'école sont sans doute moins visibles pour plusieurs que celles d'autres volets comme les sorties culturelles. C'est probablement pourquoi tant les membres de directions d'école que ceux du personnel enseignant sondés apparaissent mitigés sur les effets du programme à cet égard. Il n'en demeure pas moins que deux sur trois sont « tout à fait d'accord » ou « d'accord » pour dire que le programme contribue à ce rapprochement.



Source : Sondages auprès des directions d'école et du personnel enseignant, printemps 2018, CollecteInfo, MEES.

D'autre part, une autre orientation du programme consiste à favoriser la collaboration du milieu scolaire avec la communauté et des partenaires institutionnels. Encore là, ses effets sur cette collaboration n'apparaissent pas évidents pour plusieurs membres de directions d'école et enseignantes ou enseignants.



Source : Sondages auprès des directions d'école et du personnel enseignant, printemps 2018, CollecteInfo, MEES.

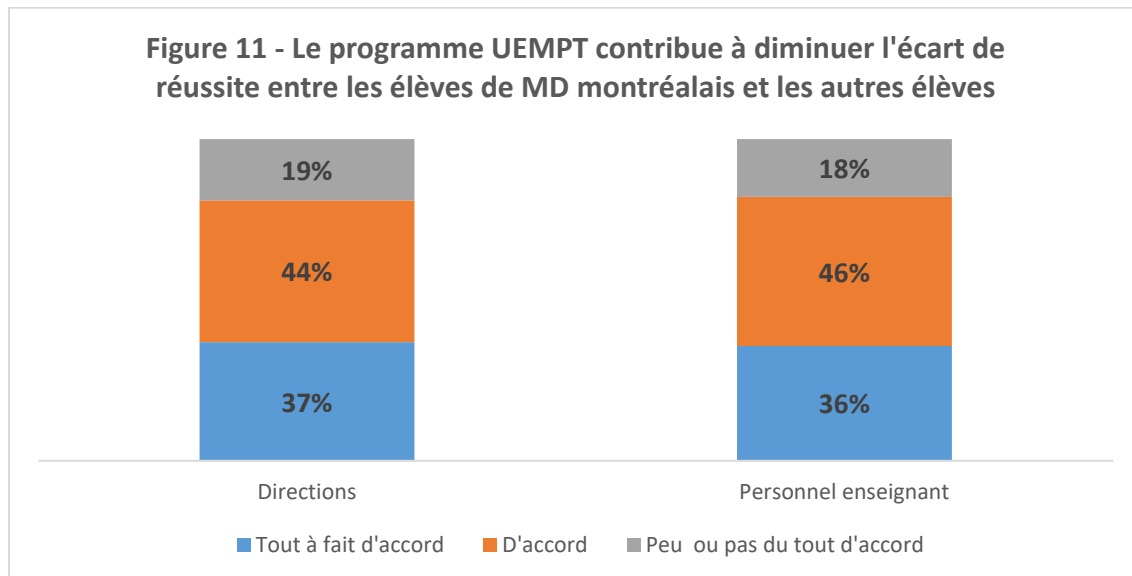
Il faut souligner cependant que cette collaboration, du moins du côté des partenaires des milieux artistiques et culturels, est florissante puisque, bon an mal an, une centaine de ces partenaires interagissent avec les écoles bénéficiant du programme UEMPT.

6.1.5 D'un point de vue global, effets perçus sur les élèves

Selon les commentaires émis lors des différentes collectes de données, le programme est perçu, de manière très majoritaire, comme ayant des effets positifs sur le milieu scolaire et les élèves. Tout d'abord, selon les gestionnaires, il contribuerait à nourrir les réflexions et les amènerait à se questionner sur les façons d'aborder les rapports tant avec le personnel enseignant ou une autre catégorie de personnel qu'avec les élèves et leurs parents, et à mieux définir les rôles dans l'école.

Tant les membres des directions d'école que ceux du personnel enseignant ou d'autres personnes rencontrées ou sondées mettent l'accent sur l'effet positif qu'a le programme sur l'attitude de bon nombre d'élèves à l'égard de ce que représente l'école. Les différents volets du programme tendent à renforcer la socialisation des élèves, leur persévérance et leur motivation. Ainsi, pour la majorité des gestionnaires et des enseignantes et

enseignants, il contribue, de façon plus ou moins importante, à réduire les écarts de réussite liés aux conditions socioéconomiques.



Source : Sondages auprès des directions d'école et du personnel enseignant, printemps 2018, CollecteInfo, MEES.

Comme il a déjà été mentionné, une des limites de l'évaluation est qu'elle se restreint à l'appréciation de la perception des intervenants du milieu. Toutefois, la similitude des résultats obtenus quant à la perception des effets du programme, tant chez les directions d'école que chez le personnel enseignant, nous incite à penser qu'il contribue à la réussite éducative des élèves, mais dans une mesure que l'évaluation n'a pas permis de déterminer. La prudence interprétative est également de mise à cet égard puisque :

- l'évaluation a montré qu'un grand nombre d'écoles participent peu au programme et que les effets de celui-ci sont à l'évidence moindres dans ces écoles;
- selon toute vraisemblance, les enseignantes et les enseignants ayant répondu au sondage connaissent et apprécient sans doute davantage le programme que ceux qui n'y ont pas répondu.

6.1.6 Effets sur la base de deux indicateurs du cheminement scolaire des élèves

Pour examiner sous un autre angle les effets du programme UEMPT dans les milieux scolaires visés, une étude économétrique a été menée à partir de données

administratives ministérielles (Blais et Santarossa, 2018). Celles-ci ont permis d'effectuer une analyse sur la base de deux indicateurs²⁶ :

- le taux de recours à un plan d'intervention;
- le taux de recours à la reprise d'une année scolaire.

L'approche méthodologique utilisée s'insère dans un cadre où les écoles participantes et les écoles non participantes ne partagent pas le même statut socioéconomique, lequel prédispose une école à une participation ou non au programme. Du coup, la comparaison des écoles participantes et des écoles non participantes, prenant en considération leurs disparités socioéconomiques respectives, apparaît irréalisable pour l'estimation de l'effet du programme. Pour remédier à ce problème, la méthode de régression par discontinuité, largement utilisée dans l'évaluation des politiques éducatives, a été employée. Ainsi, les écoles qui participent au programme et celles qui en sont exclues ont été jugées pratiquement identiques au regard de leur statut socioéconomique. Dans ce contexte, tout écart entre les indicateurs du cheminement éducatif pour les écoles participantes et les écoles non participantes est associé à l'effet du programme.

La méthode de régression par discontinuité est illustrée à la figure 12 où chaque point représente le pourcentage de plans d'intervention réalisés pour une école donnée. Elle montre la relation entre les taux de recours à un plan d'intervention et le statut de défavorisation socioéconomique. Ces taux augmentent, comme prévu, en fonction de ce statut. Cependant, le graphique indique une hausse importante (discontinuité) du nombre de recours à un plan d'intervention dès qu'une école est jugée admissible au programme (ligne verticale au centre du graphique [IMSE = 8, SFR = 8]). La méthode de régression par discontinuité vise donc à déterminer si l'intensification soudaine (discontinuité) des plans d'intervention au seuil d'admissibilité au programme UEMPT peut être liée à l'effet de celui-ci. La méthode consiste à « comparer » les taux de recours à un plan d'intervention pour les écoles participantes et les écoles non participantes dont les niveaux de défavorisation économique sont semblables à ceux qui dictent une participation au programme, autrement dit les écoles qui se situent près du seuil d'admissibilité, qu'elles aient été admises au programme ou pas. Dans ce cas, tout écart statistiquement significatif pour le recours à un plan d'intervention entre les écoles participantes et les écoles non participantes est associé à l'effet du programme et possiblement à d'autres mesures de soutien à ces écoles de MD. La méthode vise également, selon certaines hypothèses, à inférer l'effet du programme pour la totalité des écoles participantes. Par ailleurs, la figure 13 montre que le phénomène d'intensification au seuil d'admissibilité est également apparent en ce qui concerne les taux de reprise d'une année scolaire.

²⁶ Ces deux indicateurs ont été retenus parce qu'ils sont les seuls disponibles à partir des banques de données ministérielles qui permettent de refléter le cheminement scolaire des élèves du primaire.

Figure 12 – Relation observée entre le taux de recours à un plan d'intervention (%) et le statut de défavorisation socioéconomique pour les écoles primaires montréalaises, de 2009-2010 à 2014-2015

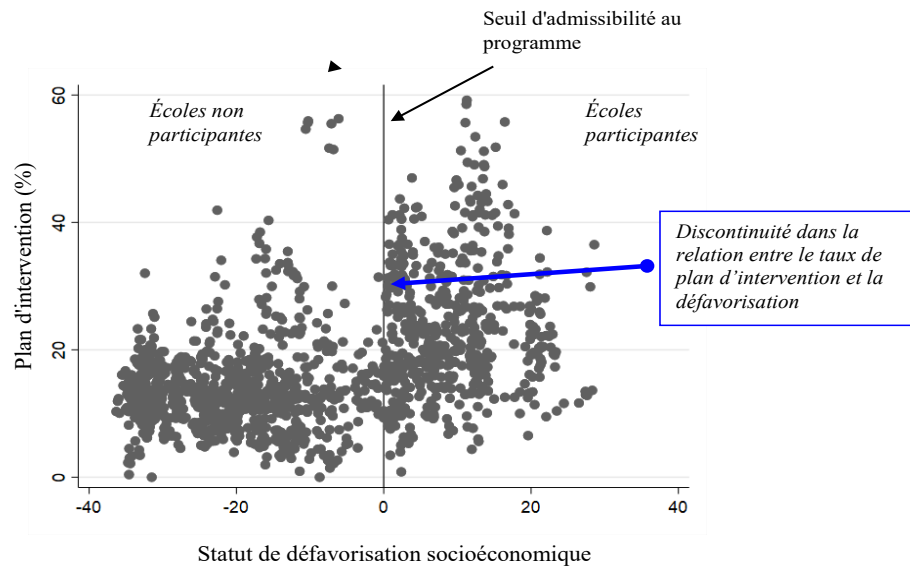
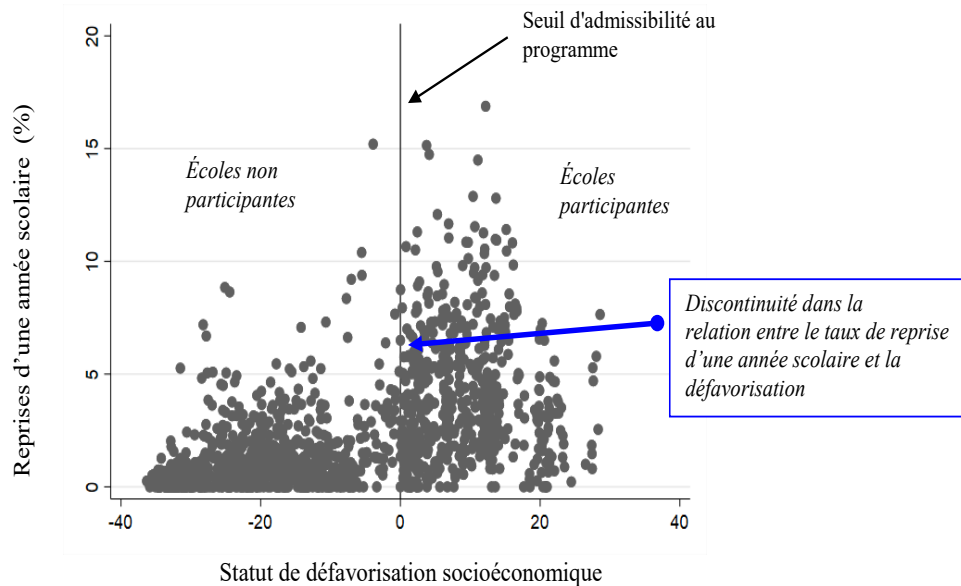


Figure 13 – Relation observée entre le taux de recours à la reprise d'une année scolaire (%) et le statut de défavorisation socioéconomique pour les écoles primaires montréalaises, de 2009-2010 à 2014-2015



La discontinuité de l'évolution illustrée par les figures 12 et 13 se traduit par une hausse moyenne de 10 % pour les taux de recours à un plan d'intervention. Un total estimé à 301 élèves peut ainsi bénéficier d'un plan d'intervention grâce aux mesures d'appui aux écoles, soit un peu moins de 3 % de celles et ceux qui font l'objet d'un tel plan dans les écoles admissibles au programme et possiblement d'autres mesures de soutien.

Dans le cas du taux de recours à la reprise d'une année scolaire, la hausse estimée est de 32 % pour l'ensemble des écoles participantes au programme, ce qui correspond en moyenne à trois reprises scolaires de plus par école. Ainsi, pour environ le quart des élèves, la reprise d'une année scolaire serait attribuable aux effets des programmes de soutien.

L'orientation générale du programme UEMPT est axée sur la transformation de l'école et des pratiques éducatives qui y sont privilégiées ainsi que sur une offre directe ou indirecte d'activités artistiques et culturelles à l'ensemble des élèves. Il ne vise pas à intervenir auprès des élèves considérés individuellement. En pratique cependant, près de 75 % du budget du programme est dirigé directement vers les écoles et la majorité de cette somme est utilisée à l'embauche de ressources afin de soutenir le cheminement éducatif des élèves. Ce contexte pourrait expliquer que le programme contribue, avec les autres mesures d'appui aux écoles défavorisées, à faire augmenter le nombre de plans d'intervention et le taux de reprise d'une année scolaire.

DISCUSSION

L'Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle (Simard et autres, 2018) a récemment démontré que les enfants de milieux défavorisés sont proportionnellement plus nombreux à être vulnérables dans un ou plusieurs des cinq domaines de développement considérés dans l'étude. Ainsi, vingt ans après la mise en place du programme maintenant nommé *Une école montréalaise pour tous*, les enfants de MD sont généralement plus vulnérables que les autres enfants à leur entrée à l'école. De plus, cela vient confirmer la pertinence de l'intervention actuelle auprès des écoles de MD, reconnue unanimement par les acteurs rencontrés ou sondés dans le cadre de l'évaluation.

Incidentement, l'objet de l'évaluation n'était pas de porter un jugement sur le bien-fondé d'une intervention particulière auprès des écoles de milieux défavorisés. Un rapide tour d'horizon de la littérature sur le sujet a néanmoins permis de constater la présence d'un large consensus quant à la nécessité de le faire. Pour ce qui est de la façon de procéder, de par sa nature même, le programme s'inscrit dans une conception de la relation entre l'école et les MD qui préconise la « transformation » de celle-ci plutôt que le soutien individuel aux élèves considérés *a priori* comme présentant un déficit de développement et d'apprentissage. L'intervention du programme UEMPT est fondée sur la prémisse que les attentes de l'école ne tiennent pas toujours compte de la réalité des élèves de MD et qu'il ne suffit pas de lui consacrer simplement plus de ressources. Il faut que l'école s'adapte, notamment dans ses pratiques organisationnelles et de gestion et dans ses pratiques pédagogiques et éducatives, en fonction de la réalité des élèves et de leurs familles. La pertinence de cette approche semble de nouveau faire consensus dans les milieux scolaires visés par le programme.

L'allocation directe aux écoles : en porte-à-faux avec l'approche UEMPT ?

Ce paradigme dans lequel s'inscrit le programme, et qui le distingue des autres mesures visant les écoles primaires montréalaises de MD, ne colore cependant pas l'ensemble de son intervention puisque, selon la règle budgétaire qui le balise, 75 % des sommes consacrées au programme doivent aller directement aux écoles. Comme cela a été décrit précédemment, cette « allocation directe » est utilisée par les écoles principalement pour ajouter des ressources professionnelles, notamment des techniciennes et des techniciens en éducation spécialisée (TES) et des orthopédagogues, pouvant travailler avec les élèves éprouvant des difficultés de différentes natures. Il n'est toutefois pas facile pour les directions de trouver les ressources professionnelles dont elles ont besoin. Bien sûr, cela n'est pas nécessairement contradictoire avec une approche visant à « changer l'école », car « plus de ressources » peuvent aussi travailler différemment, soit dans le cadre d'une approche mieux adaptée aux écoles de MD comme le préconise le

programme UEMPT, d'autant plus que l'équipe du programme a cherché, dès le début, à encadrer l'utilisation de ces ressources supplémentaires pour qu'elle s'inscrive dans sa philosophie. C'était le pari à l'origine : ajouter des ressources et changer l'école pour en arriver à bonifier l'ensemble de son « potentiel éducatif ». Force est d'admettre cependant que les paramètres d'utilisation des sommes allouées semblent peu connus par les directions d'école autrement que de manière très générale et que le mécanisme de reddition de comptes est fort peu contraignant.

Ainsi, bien qu'à l'évidence il s'inscrive dans au moins l'un des trois grands pôles d'intervention promus par le programme (littératie, numératie et engagement scolaire), le recours à des orthophonistes ou à des TES répond à ce critère mentionné dans le document ministériel destiné à encadrer l'utilisation de l'allocation directe aux écoles :

[...] les allocations ne doivent pas servir à se donner des services qui disparaîtront avec la perte éventuelle des allocations, mais plutôt **permettre d'initier des changements qui seront durables**. Également, l'utilisation des allocations devrait servir à **soutenir la prise en charge de l'ensemble des acteurs de la communauté** éducative (Guide *Comment investir les allocations du Programme de soutien à l'école montréalaise*, publié par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport).

Cette règle de 75 % est donc questionnable compte tenu non seulement de la philosophie du programme, mais aussi de la présence d'autres mesures de soutien financier dont bénéficient les mêmes écoles et qui sont utilisées à des fins apparemment semblables, comme l'illustre le fait que ces sommes sont amalgamées dans l'esprit d'au moins certains membres de directions d'école. D'un certain point de vue, c'est comme si le programme UEMPT ne s'assumait pas pleinement ou plutôt ne pouvait le faire.

Cela nous incite à revenir sur le volet de la cohérence externe du programme. Plusieurs mesures visent à soutenir les écoles de MD de l'île de Montréal, dont certaines ont été mises en place récemment. Ainsi, alors même que le comité de gestion du programme UEMPT et une équipe de professionnels ont pour mandat de coordonner le soutien aux écoles de MD à travers un ensemble d'actions se voulant cohérentes, le Ministère introduit des mesures de soutien financier visant ces mêmes écoles sans qu'aucun arrimage ne soit fait avec le programme UEMPT.

Pourquoi ne pas se servir de l'expertise développée dans le cadre du programme UEMPT depuis une vingtaine d'années pour orienter de la meilleure façon l'utilisation des sommes supplémentaires rendues disponibles pour les écoles de MD? Ce programme a permis de développer un réseau dans les milieux et des façons de faire qui font consensus dans une large mesure. Sa mise en place à la fin des années 1990 découlait justement de la prise de conscience de la spécificité des MD montréalais et de la nécessité d'agir de manière cohérente et coordonnée. Cela semble indiquer que la gouvernance ministérielle

relative à l'intervention en milieu scolaire défavorisé n'avait toujours pas pris acte de ce choix effectué il y a une vingtaine d'années.

Sélectionner des écoles : un exercice qui doit être équitable dans la durée

Sélectionner, c'est aussi exclure. Compte tenu de l'évolution sociodémographique et socioéconomique des dernières années au Québec, les écoles connaissent des changements dans le profil de leur clientèle. Il est donc primordial de s'assurer que la méthode de détermination des établissements qui bénéficieront du programme est la plus équitable possible et que la liste des écoles est revue de manière régulière. Les indices retenus il y a vingt ans pour désigner les écoles participantes sont-ils encore les plus pertinents? Le partage des ressources parmi les écoles primaires est-il toujours équitable?

La fréquence de la mise à jour des indices permettant de déterminer l'admissibilité des écoles au programme est cruciale pour que soit maintenu son caractère équitable. Les difficultés éprouvées au cours des dernières années à cet égard ont fait en sorte de fragiliser le processus assurant cette équité. D'autre part, pour refléter plus justement la raison d'être du programme, il serait souhaitable de revoir la méthode de désignation des écoles participantes de manière à tenir compte de la variable de la pluriethnicité. Les données du recensement nécessaires à cet égard sont disponibles.

Un autre aspect de la sélection des écoles, mais qui fait référence à la cohérence externe du programme, a également trait à l'évolution sociodémographique et socioéconomique récente du Québec. Ce qui caractérisait l'île de Montréal au moment de la réflexion ayant mené à la mise en place du programme, c'est-à-dire l'intensité de la défavorisation socioéconomique et de la pluriethnicité, ne se trouve-t-il pas aussi dans d'autres territoires québécois? Bien qu'une analyse exhaustive des tendances démographiques et socioéconomiques n'ait pas été effectuée dans le cadre de l'évaluation, un survol rapide montre qu'il existe des milieux scolaires défavorisés et des milieux scolaires défavorisés pluriethniques à l'extérieur de l'île, lesquels sont en dehors de la portée du programme. Certains participants et participantes à la collecte de données l'ont également mentionné.

Les écoles de ces milieux ne sont pas desservies par le programme, mais certaines d'entre elles ont fait des demandes d'accompagnement ponctuel dans les dernières années. Ces écoles reçoivent une allocation de la SIAA. Toutefois, les montants impliqués et l'intensité des activités auxquelles les écoles sont exposées sont beaucoup moins importants. L'expertise développée par l'équipe du programme UEMPT pourrait profiter à d'autres milieux semblables, notamment à ceux adjacents au territoire insulaire montréalais. Une analyse exhaustive des tendances démographiques et socioéconomiques pourrait permettre de cibler ces milieux.

Initier les élèves à des activités artistiques et culturelles : une voie d'action qui fait consensus

Favoriser les expériences artistiques et culturelles chez les élèves constitue un axe d'intervention qui apparaît fort judicieux pour la presque totalité des personnes rencontrées ou sondées dans le cadre de l'évaluation. Le personnel enseignant considère cet aspect du programme comme le plus important et le plus emblématique. La participation au volet *Jeune public* est d'ailleurs élevée. La reddition de comptes annuelle permet d'assurer la tenue de ces activités et doit se poursuivre. Cependant, certains irritants ont été mis en lumière : le montant par élève, non indexé depuis quinze ans, le versement de l'allocation *Jeune public* à deux moments et le transport.

La participation au volet *Jeune public* est élevée peut-être en raison du fait que le paiement de la moitié du montant accordé par élève (20 \$) est fait au moment de la reddition de comptes. Selon toute vraisemblance, cette façon de procéder permet de conserver un niveau élevé de participation malgré deux aspects problématiques soulevés par plusieurs. Le montant accordé par élève n'a pas été revu depuis quinze ans : l'école doit souvent compenser pour boucler le budget nécessaire aux sorties et il s'avère qu'au moins dans certains cas, les parents sont sollicités à cette même fin. Cette contribution demandée aux parents issus de MD, contraire aux principes d'équité, est préoccupante. L'équipe du programme doit sensibiliser les directions d'école à cette question et exprimer clairement sa position.

De plus, une certaine confusion quant à l'utilisation du montant de 20 \$ a été constatée lors du groupe de discussion avec des enseignantes. Certaines semblent croire qu'ils doivent faire deux sorties de 10 \$. Les règles relatives au volet *Jeune public* gagneraient à être clarifiées. Le coût élevé du transport a également été mentionné par les directions d'établissement. Il serait avantageux que le programme partage ces difficultés avec le transporteur désigné.

De plus, le transport des élèves vers le lieu des activités culturelles retenues s'avère souvent un casse-tête, notamment pour ce qui est de la disponibilité des autobus, qui ont des horaires réguliers à respecter. Les élèves doivent revenir à l'école vers 14 heures pour permettre le transport scolaire, ce qui écourte la durée des visites dans les lieux culturels.

Dans le cas des projets artistiques et culturels, la participation est relativement importante puisqu'il y a davantage « d'appelés que d'élus ». Toutefois, il apparaît qu'une partie importante du personnel enseignant ne connaît pas ce volet du programme. Faire en sorte d'en accroître la notoriété auprès de ce personnel permettrait d'élargir l'éventail des participantes et des participants et de tendre vers une plus grande équité d'accès aux projets parmi l'ensemble des écoles ciblées. Pour celles et ceux qui connaissent ces projets, l'offre ne parvient pas à répondre à la demande. Cela met en relief la popularité de ceux-ci.

L'équité est l'aspect de ce volet du programme qui a été le plus remis en question par les enseignantes et enseignants rencontrés et sondés. Les critères de sélection constituent un mystère pour la plupart des membres du personnel enseignant ou de direction qui ont donné leur opinion à ce sujet. Au mieux, on pense que le choix se fait au hasard, au pire, qu'on privilégie « toujours les mêmes ». Répondre favorablement à l'ensemble des demandes serait sans contredit une avenue à considérer dans la perspective d'une intensification de l'effet du programme dans les milieux. Bref, une meilleure communication avec le personnel des écoles permettrait de mieux faire connaître ces projets et de préciser les modalités de sélection.

Le développement professionnel : une offre méconnue et une participation très inégale

La participation aux activités de développement professionnel est très inégale d'une école à l'autre. Ce phénomène s'observe dans chacune des commissions scolaires visées par le programme. En fait, dans la majorité des écoles ciblées, le nombre d'enseignantes et d'enseignants qui s'y inscrivent est trop faible, selon toute vraisemblance, pour que cela puisse contribuer à changer la dynamique de l'école. Le programme pourrait offrir un plus grand nombre d'activités de développement professionnel. Les entraves à la participation ont trait autant à la méconnaissance de l'offre ou à la nature de celle-ci qu'au manque de temps et aux difficultés anticipées ou réelles de la suppléance.

Pour certaines personnes ayant déjà participé à une formation du programme UEMPT, le faible renouvellement de l'offre et la redondance de certains contenus constituent un frein à la participation. Pour pallier cette situation, l'équipe du programme pourrait s'assurer d'une offre diversifiée pour tenir compte de l'expérience et des connaissances du personnel. D'autres participantes et participants ont mentionné l'investissement important de temps que requièrent les formations. Certains ne souhaitent pas s'absenter de leur classe pendant deux ou trois journées.

Ces considérations sont l'objet de préoccupations chez une partie du personnel visé par l'offre de formations et ne peuvent être évaluées très précisément. Toutefois, elles ne peuvent expliquer les grandes différences constatées entre les écoles dans le « taux de participation » aux activités de développement professionnel du programme UEMPT. Il est possible, par exemple, que, dans les écoles où le personnel enseignant est peu expérimenté, l'inscription aux formations soit moindre, car les jeunes enseignantes et enseignants sont davantage sollicités pour participer à d'autres activités de formation. Néanmoins, il est plausible que les écoles où la participation est élevée, année après année, présentent une approche différente en matière de développement professionnel, comparativement à celles où la participation est faible. L'évaluation n'a pas permis de documenter cette distinction à partir d'une observation directe des milieux scolaires. Toutefois, pour accroître les répercussions du programme dans ces milieux, il sera important de comprendre ce qui explique de si grandes différences entre les écoles.

Rapprocher l'école des parents, de la communauté et des partenaires institutionnels : une importance relative, mais peu d'effets perçus

Favoriser le rapprochement de l'école avec les familles de même qu'avec la communauté et les partenaires institutionnels fait l'objet de deux orientations explicites du programme, bien que celles-ci n'apparaissent pas comme étant prioritaires dans les milieux scolaires concernés. Quant à l'effet du programme sur ce rapprochement, il semble mitigé selon les réponses données tant par les directions d'école que par le personnel enseignant sondé. Il n'est sans doute pas facile pour eux de l'évaluer.

La banque d'interprètes constitue un levier facilitant la communication entre un parent issu de l'immigration et l'enseignante ou l'enseignant de son enfant, par exemple. Toutefois, les directions d'école ont mentionné la lourdeur et les contraintes du processus de demande d'une ou d'un interprète : inscription à l'avance, nombreux allers-retours pour la confirmation de l'inscription, non-disponibilité d'interprètes, etc. Plusieurs directions d'école en viennent à trouver des ressources autres que le programme UEMPT. Compte tenu de l'importance de ce levier, il serait avantageux de revoir les critères de ce programme et ses façons de faire pour mieux répondre aux besoins des milieux.

Les effets du programme sur le cheminement scolaire et la réussite éducative des élèves

Les points de vue des intervenants scolaires sur les effets du programme dans leur milieu, que ce soit sur les pratiques pédagogiques, l'éveil de l'intérêt des élèves pour les activités artistiques et culturelles ou leur réussite éducative en général, indiquent qu'à des degrés divers, chacun des volets est perçu comme ayant un effet positif. La participation aux activités, notamment dans le cas de celles liées au développement professionnel, vient renforcer la perception selon laquelle des effets positifs sont associés au programme, d'où la nécessité de tendre vers une plus grande équité dans son déploiement dans les écoles ciblées.

Quant à la proportion plus élevée d'élèves ayant à reprendre une année scolaire ou bénéficiant d'un plan d'intervention dans les écoles ciblées par le programme que dans les autres écoles, le constat soulève davantage de questions que de réponses.

Les différentes mesures financières accordées aux écoles en MD ont-elles comme conséquence de renforcer les idées préconçues chez le personnel scolaire à l'égard des élèves de MD (ex. : MD = élèves en difficulté)? Est-ce que les directions d'école ont tendance à « suridentifier » les élèves en difficulté afin d'obtenir des ressources financières supplémentaires? Est-ce que la disponibilité accrue de ressources associées à l'allocation directe aux écoles ainsi qu'à d'autres sommes, comme celles accordées par le

Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal, peut faire en sorte que les élèves éprouvant des difficultés fassent l'objet d'une plus grande attention?

Cette dernière hypothèse est attrayante dans le cas des plans d'intervention puisque leur conception découle de l'implication de différents membres de l'équipe-école, comme le stipule d'ailleurs l'article 96.14 de la Loi sur l'instruction publique :

Le directeur de l'école, avec l'aide des parents d'un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, du personnel qui dispense des services à cet élève et de l'élève lui-même, à moins qu'il en soit incapable, établit un plan d'intervention adapté aux besoins de l'élève.

Or, par exemple, si l'équipe-école se voit renforcée par une présence plus importante d'une orthopédagogue, il est plausible que la détection des élèves à risque et l'élaboration de plans d'intervention visant à les soutenir soient plus fréquentes. Le volet de l'allocation directe du programme UEMPT et les autres appuis financiers dont bénéficient les écoles en vertu de leur profil socioéconomique ont donc des effets sur cette stratégie d'encadrement des élèves en difficulté ou considérés à risque de l'être. Cependant, l'évaluation n'a pas permis de déterminer à quoi cette situation peut être attribuée précisément, d'autant plus que celle-ci ne va pas particulièrement dans le sens de l'orientation générale du programme qui favorise une intervention auprès de l'école et non auprès des élèves considérés individuellement. À cet égard, l'évaluation a aussi souligné le fait que la règle budgétaire voulant que 75 % du budget du programme UEMPT soit dirigé directement vers les écoles n'était pas en phase avec cette orientation générale du programme, puisque les sommes sont généralement utilisées pour bonifier l'intervention directe auprès des élèves.

Les débats portant sur le redoublement scolaire resurgissent occasionnellement au Québec. La décision de faire redoubler ou non une ou un élève relève de l'enseignante ou de l'enseignant, de la direction d'école et des parents. Pour certains, il « constitue un outil d'intervention qui vise à venir en aide aux élèves en difficulté », alors que, pour d'autres, il « réfère à une méthode punitive qui contribue à augmenter le taux d'échec scolaire » (Therriault et autres, 2011). De toute façon, il est indéniable que les écoles ciblées par le programme et les autres mesures de soutien financier ont tendance à faire redoubler, en proportion, un plus grand nombre de leurs élèves, bien que ce nombre demeure relativement peu élevé.

Des travaux menés selon ces mêmes paramètres méthodologiques (méthode économétrique de régression par discontinuité), mais en intégrant la dimension de la réussite aux épreuves obligatoires de 4^e et de 6^e année, permettraient de considérer les effets du programme sur l'ensemble des élèves fréquentant des écoles participantes et non seulement sur celles et ceux éprouvant de grandes difficultés. Pour ce faire, une démarche exploratoire pourrait être entreprise.

CONCLUSION

Une école montréalaise pour tous, il s'agit d'un programme ambitieux. Se donner comme objectif que l'école primaire montréalaise de MD soit mieux adaptée à son milieu, c'était reconnaître que celle-ci présentait des lacunes à ce chapitre. L'objectif de l'évaluation, vingt ans après l'instauration du programme, était de rendre compte des aspects facilitants et contraignants de son fonctionnement, de sa pertinence ainsi que des effets pouvant lui être attribués dans les écoles ciblées.

Plusieurs intervenants ont affirmé que le programme a une influence sur leurs pratiques et que celles-ci sont, par conséquent, davantage en phase avec les réalités propres aux MD dans lesquels ils travaillent. De même, l'importance d'initier les élèves à des activités artistiques et culturelles fait l'unanimité parmi ces divers intervenants.

Par contre, des écueils nuisent au bon fonctionnement de certains volets du programme et contribuent à restreindre sa portée dans les milieux visés. Le fait que près de la moitié des écoles qui en bénéficient participent très peu à l'offre de développement professionnel ou à celle relative aux pratiques artistiques et culturelles témoigne de cette situation. Pour pallier cette lacune qui fait en sorte que l'effet du programme est à « géographie variable », la révision du processus de diffusion de l'information auprès du personnel enseignant et, à certains égards, celle de l'offre du programme UEMPT apparaissent souhaitables.

Les écoles primaires montréalaises de MD bénéficient d'autres mesures de soutien financier, dont certaines ont été mises en place récemment. Dans un souci de cohérence, alors qu'en raison de la présence du programme UEMPT le déploiement de la SIAA pour les écoles primaires ne touche pas l'île de Montréal, les autres mesures ministérielles pourraient aussi être arrimées à celui-ci. Le Ministère prendrait ainsi acte du choix fait il y a vingt ans et de sa pertinence actuelle.

Justement, qu'en est-il de cette particularité en 2019? L'évaluation a permis de constater un consensus dans le milieu scolaire montréalais visé par le programme quant à la singularité de l'île de Montréal : défavorisation et pluriethnicité plus marquées qu'ailleurs au Québec. Cependant, elle a aussi permis de s'interroger sur la pertinence de la poursuite de ce confinement insulaire, alors que certains milieux ayant des caractéristiques semblables à celles de l'île de Montréal se sont développés dans des secteurs adjacents à celle-ci. Dans un souci d'équité, l'accès de ces MD de la région du « 450 » à l'expertise du programme UEMPT et à son offre d'activités serait pour le moins approprié.

Le programme UEMPT est reconnu comme un espace d'animation où convergent les MD montréalais ainsi que les milieux culturels et universitaires et qui vise à enrichir les

pratiques pédagogiques et éducatives. Son équipe a réussi à instaurer, au cours des vingt dernières années, ce qu'on pourrait appeler une marque de commerce, une expertise reconnue et à laquelle font appel, de façon occasionnelle, d'autres MD. Poursuivre sur cette lancée est certes une voie prometteuse, mais le renforcement de ce type d'intervention et l'élargissement de sa portée constituent une piste qui mérite d'être explorée.

ANNEXE 1

Cadre logique du programme UEMPT

RAISON D'ÊTRE	La littérature est claire quant au fait que les enfants venant d'un milieu défavorisé sont plus susceptibles que les autres d'être vulnérables sur le plan de leur développement. Les facteurs de vulnérabilité agissent sur l'apprentissage et le comportement des élèves. Les écoles de milieux défavorisés et de milieux défavorisés pluriethniques doivent faire face à des problématiques particulières en raison du profil de leur clientèle, notamment des enjeux liés aux écarts de réussite et de persévérance scolaires. Au Québec, c'est sur l'île de Montréal que la proportion de familles à faible revenu est la plus élevée (14,7 % en 2014)²⁷. En 2012, la proportion de naissances pour lesquelles au moins un des deux parents est né à l'étranger était de 66 % à Montréal, comparativement à 29 % pour l'ensemble du Québec (Institut de la statistique du Québec, 2016b). Le taux de faible revenu est près de deux fois plus élevé dans la population montréalaise issue de l'immigration (26,3 %) que dans celle non immigrante (14,8 %)²⁸.
CIBLE	Les élèves des écoles primaires de milieux défavorisés des cinq commissions scolaires montréalaises ainsi que le personnel de ces écoles.
OBJECTIF	Soutenir les écoles primaires de milieux défavorisés et pluriethniques montréalais afin de favoriser le développement de pratiques équitables qui contribuent à diminuer les écarts de réussite et de persévérance scolaires attribuables à la défavorisation et à la pluriethnicité.
NATURE DE L'INTERVENTION	Une allocation directe accordée aux écoles primaires ciblées en fonction du nombre d'élèves et des indices de défavorisation. L'élaboration de projets, en collaboration avec des partenaires institutionnels et communautaires, qui visent à soutenir la direction et le personnel des écoles, notamment les enseignantes et les enseignants. Le développement de l'expertise en milieu scolaire défavorisé pluriethnique : – formation et accompagnement; – soutien aux commissions scolaires pour l'intervention en milieu scolaire défavorisé ou en milieu scolaire défavorisé pluriethnique. L'innovation dans les pratiques organisationnelles et de gestion, les pratiques pédagogiques et éducatives, les pratiques de collaboration école-famille-communauté ainsi que les pratiques artistiques et culturelles.

²⁷ Statistique Canada, Fichier des familles T1, adapté par l'Institut de la statistique du Québec.

²⁸ Statistique Canada, Enquête nationale auprès des ménages, 2011.

RESSOURCES INVESTIES	Un budget annuel de 11,7 millions de dollars, dont au moins 75 % sont destinés à être acheminés directement aux établissements. L'équipe du programme (une coordonnatrice, dix personnes-ressources professionnelles issues du milieu scolaire, une personne-ressource du milieu culturel, une professionnelle de recherche et deux membres du personnel de soutien).
ACTIVITÉS DE MISE EN ŒUVRE	L'ajout de ressources humaines dans les écoles ainsi que de ressources matérielles en lien avec la formation. Le soutien, la formation et l'accompagnement des écoles par l'équipe du programme (ex. : interprétariat, pratiques culturelles, activités de formation, activités de réseautage, accompagnement de certaines écoles). Le développement d'outils visant à soutenir les milieux scolaires ciblés. L'établissement de partenariats institutionnels, culturels et communautaires destinés à favoriser la mise en place de nouvelles pratiques équitables et le transfert de connaissances. La mise en place d'une offre diversifiée de sorties culturelles. La mise en place de projets artistiques et culturels.
EXTRANTS	En 2015-2016, 161 écoles défavorisées reçoivent une allocation directe (moyenne de 56 000 \$). Chaque année en moyenne, depuis 2012-2013 : - 744 enseignantes et enseignants ou autres membres du personnel scolaire participent aux formations et aux réseaux ayant trait au développement professionnel; - 969 enseignantes et enseignants ou autres membres du personnel participent à des projets artistiques et culturels. Les élèves montréalais des milieux ciblés ont accès à une offre culturelle diversifiée.
EFFETS VISÉS	Le personnel des écoles primaires montréalaises a une meilleure connaissance des pratiques efficaces et les met en œuvre dans les écoles de milieux défavorisés et de milieux défavorisés pluriethniques. Les formes de collaboration école-famille permettent de rejoindre une plus grande diversité de parents. Les partenaires institutionnels et les organismes issus de la communauté prennent en compte les enjeux de l'intervention en milieu défavorisé ou en milieu défavorisé pluriethnique montréalais dans leurs actions auprès du milieu scolaire, y compris les familles. Les enfants des milieux scolaires ciblés par le programme UEMPT sont plus nombreux à réussir à l'école et, ainsi, les écarts socioéconomiques de réussite scolaire sont réduits.

ANNEXE 2

Sélection des écoles et mode d'attribution des allocations directes

Les ressources financières sont allouées aux écoles à la suite d'une concertation entre le Ministère et les cinq commissions scolaires de l'île de Montréal (comité de gestion). L'admissibilité des écoles est déterminée selon l'indice de milieu socioéconomique (IMSE) montréalais et de la mesure du seuil de faible revenu (SFR). Le classement des écoles est mis à jour chaque année en fonction du territoire de résidence de leurs élèves.

Pour chacun des indices, les étapes suivantes sont effectuées :

- placer les écoles en ordre décroissant selon l'indice choisi;
- calculer le pourcentage d'élèves par école sur l'ensemble de la population étudiante montréalaise du primaire (celle-ci correspond à 100 %);
- constituer dix groupes sensiblement équivalents pour former dix déciles pour chacun des indices qui constituent l'indice montréalais;
- extraire les écoles comprises dans les trois déciles qui correspondent aux élèves (30 %) des milieux les plus défavorisés de Montréal.

Le fait d'utiliser deux indices permet de cibler environ 35 % de la population scolaire montréalaise totale pour le primaire, ce qui a été le cas jusqu'en 2007-2008. Un montant de base est alloué aux écoles selon le nombre d'élèves inscrits.

Montant de base alloué par école selon l'indice montréalais et la mesure du SFR

Nombre d'élèves	Montant de base alloué
200 ou moins	22 000 \$
De 201 à 300	24 000 \$
De 301 à 400	26 000 \$
De 401 à 600	28 000 \$
De 601 à 800	30 000 \$
801 ou plus	32 000 \$

Ensuite, un montant supplémentaire est accordé en fonction du niveau de défavorisation socioéconomique de l'école. Ce montant varie de 70 \$ à 100 \$ par élève.

Depuis l'année scolaire 2008-2009, la portée de la stratégie d'intervention *Agir autrement*²⁹ s'étend aux écoles primaires du Québec et une allocation³⁰ est accordée aux écoles primaires montréalaises dont l'IMSE québécois est de 8, 9 ou 10, mais qui ne sont pas ciblées par l'indice montréalais³¹. Le programme UEMPT rejoint donc maintenant environ 50 % des élèves fréquentant les écoles primaires montréalaises. Pour ces écoles nouvellement sélectionnées, un montant de base est aussi accordé selon le nombre d'élèves.

Montant de base alloué aux écoles participant au programme UEMPT et ciblées par l'indice québécois, mais non par l'indice montréalais

Nombre d'élèves	Montant de base alloué
200 ou moins	10 000 \$
De 201 à 300	12 000 \$
De 301 à 400	14 000 \$
De 401 à 600	16 000 \$
601 ou plus	18 000 \$

À cela s'ajoute une allocation par élève en fonction de l'IMSE québécois de l'école, soit 8 (40 \$) ou 9 (50 \$).

Par ailleurs, un montant supplémentaire de 5 000 \$ est accordé à l'ensemble des écoles ne disposant pas d'une direction adjointe, ce qui est le cas d'un peu plus de la moitié d'entre elles.

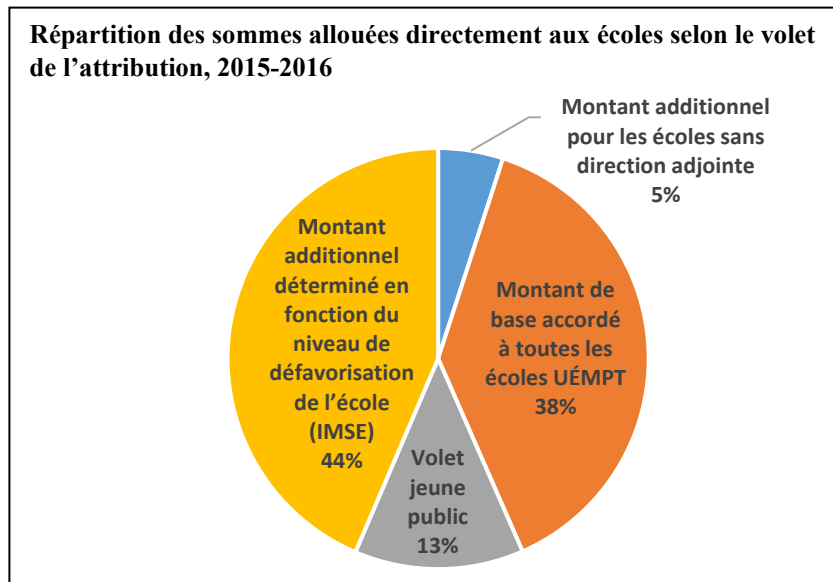
Enfin, les écoles ciblées reçoivent également des sommes dans le cadre du volet *Jeune public* du programme UEMPT. Ainsi, un montant de 20 \$ par élève leur est alloué dans le cadre de ce volet.

En moyenne, l'allocation directe totale accordée aux écoles était de près de 56 000 \$ en 2015-2016, le montant maximum alloué pour une école correspondant à 142 000 \$ et le montant minimum, à 15 000 \$. La figure 1 illustre la répartition de l'ensemble des allocations directes aux écoles selon les différents volets de la méthode qui permet de déterminer le financement.

²⁹ Voir la section portant sur les autres mesures destinées aux écoles de milieux défavorisés.

³⁰ Jusqu'à ce moment, la stratégie d'intervention *Agir autrement* (SIAA) visait uniquement les écoles secondaires. Un montant de 2,2 millions de dollars a été alloué en 2007-2008 aux commissions scolaires montréalaises dans le cadre de l'extension de ce programme. Cette somme fait partie intégrante de l'enveloppe budgétaire du programme UEMPT depuis 2008-2009, la SIAA ne s'appliquant pas aux écoles primaires de l'île de Montréal.

³¹ L'IMSE montréalais se limite au territoire de l'île de Montréal, qu'il permet de diviser en dix déciles représentant les niveaux socioéconomiques de ce territoire. L'IMSE québécois porte sur l'ensemble du Québec. Ainsi, comme la précarité socioéconomique est davantage présente sur le territoire de Montréal que dans la plupart des autres régions du Québec, l'utilisation de l'IMSE québécois fait en sorte qu'environ 50 % du territoire montréalais fait partie des catégories de défavorisation 8, 9 ou 10.



En 2015-2016, la somme globale allouée directement aux écoles représentait 78 % du financement du programme, ce qui était conforme à ce que stipulent les règles budgétaires.

Les directions d'école bénéficient d'une marge de manœuvre dans l'utilisation des allocations pour répondre aux besoins de leur milieu en lien avec l'objectif du programme. Cependant, selon les règles budgétaires ministérielles, « une reddition de comptes sera faite par l'établissement à la commission scolaire qui en fera état globalement au Ministère, pour s'assurer que les sommes ont été utilisées pour les fins spécifiées dans cette mesure » (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2016).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BLAIS, Philippe et Gino SANTAROSSA (2018). Les effets du programme *Une école montréalaise pour tous* sur le cheminement éducatif des élèves dans les écoles des milieux défavorisés de la région montréalaise : une approche de régression par discontinuité; ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, étude non publiée.

BOUCHARD, Camil (1991). *Un Québec fou de ses enfants*, Rapport du Groupe de travail pour les jeunes, Québec, 179 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2016). *Remettre le cap sur l'équité – Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016*, 100 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2010). *Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société – Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2008-2010*, 164 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1995). *La réussite à l'école montréalaise : une urgence pour la société québécoise*, Avis à la ministre de l'Éducation, 138 p.

DENIGER, Marc-André (2012). « Les politiques québécoises d'intervention en milieux scolaires défavorisés : regard historique et bilan critique », *Revue française de pédagogie*, n° 178, p. 67-84.

JANOSZ, Michel (2018). Entrevue effectuée le 7 septembre.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (2016). Règles budgétaires des commissions scolaires pour l'année scolaire 2016-2017, Gouvernement du Québec, 161 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1996a). *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996 – Exposé de la situation : faits saillants*, Gouvernement du Québec, non paginé.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1996b). *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996 – Renover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*, Rapport final de la commission des États généraux sur l'éducation, gouvernement du Québec, non paginé.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1991). *Notre force d'avenir : l'éducation. Orientations 1991-1993*, Québec, gouvernement du Québec.

PAYETTE, Adrien, et Claude CHAMPAGNE (1997). *Le groupe de codéveloppement professionnel*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 211 p.

SIMARD, Micha, Amélie LAVOIE et Nathalie AUDET (2018). Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2017, Québec, Institut de la statistique du Québec, 126 p.

TERRIAULT, Geneviève, et autres (2011). « Redoublement et réussite scolaire : une analyse du rapport au savoir », *Revue des sciences de l'éducation*, 371, 155-180.

EDUCATION.GOUV.QC.CA

**Éducation
et Enseignement
supérieur**

Québec 