

DOCUMENTER DES DONNÉES POUR DIRIGER

RECUEIL DE
STRATÉGIES
DE COLLECTE
DE DONNÉES
DANS DES
ÉCOLES
EN MILIEU
URBAIN

JEAN ARCHAMBAULT
FRANCE DUMAIS



DOCUMENTER DES DONNÉES POUR DIRIGER

RECUEIL DE STRATÉGIES
DE COLLECTE DE
DONNÉES DANS
DES ÉCOLES EN MILIEU
URBAIN

Jean Archambault, Ph.D.
Professeur titulaire

France Dumais, M.A. (Ps.)
Agente de recherche

Université de Montréal

Département d'administration et fondements
de l'éducation

Publication régionale financée par **Une école
montréalaise pour tous**. Cet ouvrage s'adresse
aux directions d'établissement scolaire de la région
de Montréal. Il s'appuie sur la recension des écrits
scientifiques portant sur les caractéristiques des
écoles performantes en milieu défavorisé.

Révision linguistique : Hélène Larue
Design graphique : byHAUS

ISBN : 978-2-924716-49-6
© Une école montréalaise pour tous, 2017

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	6
LISTE DES TABLEAUX	6
LISTE DES FIGURES	7
INTRODUCTION	9
DES FICHES SUR LES STRATÉGIES DE COLLECTE DE DONNÉES PAR LES DIRECTIONS	13
THÈME 1 : Le développement de l'enseignement et de l'apprentissage	17
Fiche 1 L'enseignement et l'apprentissage de la métacognition	19
Fiche 2 « Apprendre, c'est le métier de l'élève! »	34
Fiche 3 Apprendre à être un élève curieux de son milieu de vie et engagé envers sa communauté	38
Fiche 4 Les caractéristiques socioéconomiques, l'apprentissage et la réussite des élèves	42
Fiche 5 L'apprentissage des élèves et les TIC	50
Fiche 6 Un portrait global de l'élève (360 degrés) au service de l'enseignement et de l'apprentissage	54
THÈME 2 : La modification de l'encadrement et des comportements des élèves	59
Fiche 7 La modification du code de vie de l'école	60
Fiche 8 Le changement d'une perception erronée d'une enseignante sur l'absentéisme et les retards dans sa classe	68
Fiche 9 L'organisation des jeux dans la cour d'école et l'entrée libre des élèves dans l'école le matin, le midi et après les récréations	70
THÈME 3 : Les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)	75
Fiche 10 La restructuration du service d'orthopédagogie dans l'école	76
THÈME 4 : La collaboration des parents	87
Fiche 11 La participation des parents à des activités scolaires	88
THÈME 5 : Le budget de l'école dédié à l'apprentissage et à la réussite des élèves	91
Fiche 12 Le budget d'une école dédié à la réussite des élèves	92
THÈME 6 : L'utilisation des données de la recherche	95
Fiche 13 L'apprentissage, la métacognition et les méthodes qualitatives	96
Fiche 14 Les caractéristiques des écoles performantes, l'aide aux devoirs, l'équité et la justice sociale	100
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	104
ANNEXE A : Méthodologie	109
ANNEXE B : Canevas d'entrevue avec les directions	111
ANNEXE C : Autres outils de collecte de données par les directions	113
GLOSSAIRE	124
CITATIONS ORIGINALES	128

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	24
Résultats de l'atelier 1 portant sur la coconstruction des stratégies et des interventions pédagogiques en matière de métacognition	
Tableau 2	44
Portrait de classe (tableau)	
Tableau 3	48
Tableau synthèse (exemple pour le français) des résultats des élèves selon la discipline scolaire, le niveau scolaire et le niveau d'atteinte ou de dépassement d'une cible de réussite de l'école (2 ^e étape, 2014-2015) — extraits	
Tableau 4	56
Tableau 360°	
Tableau 5	65
Résultats du sondage sur les valeurs prioritaires des enseignants et du service de garde	
Tableau 6	85
Bilan et perspectives du modèle d'orthopédagogie — mesures de soutien — juin 2015	

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier les **directions d'écoles** qui nous ont accueillis et nous ont exposé leurs façons d'utiliser des données pour diriger leur école.

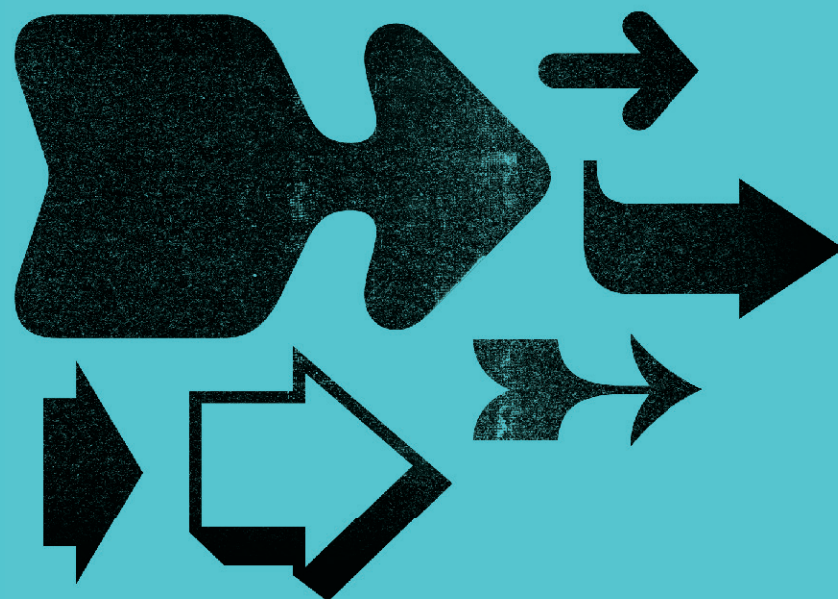
Merci aussi à **Cindy Leblanc** pour la transcription des entrevues et à **Chantal Richer** et **Valérie Gagné** pour leurs commentaires sur une première version du texte.

LISTE DES FIGURES

Figure 1	21
Grille d'auto-observation de l'enseignement de la métacognition au préscolaire-primaire (destinée aux enseignantes et aux spécialistes)	
Figure 2	26
Canevas d'entrevue individuelle semi-dirigée sur l'enseignement de la métacognition au préscolaire et au primaire (destiné aux enseignantes et aux spécialistes)	
Figure 3	31
Questionnaire écrit sur le langage intérieur d'un élève en situation authentique d'évaluation (destiné aux élèves de fin des 2 ^e et 3 ^e cycles du primaire)	
Figure 4	32
<i>Mon cahier moi</i>	
Figure 5	46
Portrait de classe (questionnaire)	
Figure 6	62
Questionnaire de sondage sur le choix des valeurs prioritaires à inscrire dans le code de vie d'une école primaire (extraits sur les valeurs de la sphère de réussite éducative)	
Figure 7	82
Grille de dépistage et de pistage des forces et des difficultés de compréhension en lecture chez les élèves de la fin du 2 ^e cycle du primaire	

INTRODUCTION

CE RECUEIL COMPREND DES FICHES LIÉES AUX STRATÉGIES DE COLLECTE ET D'ANALYSE DE DONNÉES AINSI QUE D'EXEMPLES D'OUTILS QUE LES DIRECTIONS ONT UTILISÉS OU PRODUITS POUR APPUYER ET ÉCLAIRER LEURS DÉCISIONS AU REGARD DE DIFFÉRENTS ASPECTS DE LA VIE SCOLAIRE



DEPUIS UNE DIZAINE D'ANNÉES, nous poursuivons des travaux de recherche sur le développement professionnel des directions d'écoles en milieu défavorisé (Archambault et Garon, 2013; Archambault, Garon et Harnois, 2011; Archambault et Harnois, 2008; Archambault, Garon, Harnois et Ouellet, 2011; Archambault et Richer, 2014). Ces travaux ont entre autres mené à la rédaction d'une recension des écrits scientifiques et professionnels sur les caractéristiques des écoles performantes en milieu défavorisé. L'une de ces caractéristiques consiste à utiliser et à produire des données pour diriger et pour prendre des décisions. En 2010, nous proposons alors une nouvelle recension des écrits, laquelle porte précisément sur cette caractéristique (Archambault et Dumais, 2010). Puis, en 2012, vient *Des données pour diriger. Utiliser ou produire des données et prendre des décisions. Un cadre de référence pour les directions d'écoles en milieu défavorisé* (Archambault et Dumais, 2012). Nous y décrivons les fondements, les principes et les actions à adopter pour que les directions d'école développent leurs compétences à utiliser et à produire des données pour diriger et pour prendre des décisions, tout en demeurant au service de l'apprentissage, de l'enseignement et de la réussite dans un esprit d'équité et de justice sociale.

Le présent recueil se veut un prolongement du cadre de référence *Des données pour diriger* et s'inscrit ici aussi dans un programme de recherche mené en collaboration avec Une école montréalaise pour tous, du ministère de l'Éducation, et de l'Enseignement Supérieur (MEES). Il vise à documenter l'utilisation et la production de données par des directions d'écoles en milieu défavorisé et de répondre plus précisément aux questions suivantes : Quels moyens et quelles conditions les directions mettent-elles en place pour collecter des données? Quelles sont leurs stratégies? Quels outils déjà disponibles utilisent-elles ou font-elles utiliser? Quand et comment se déroule la production des nouveaux outils de collecte de données? Qui sont les responsables et les participants de la production et de la collecte? Quelles sont les données utilisées ou produites et sur quoi ou sur qui portent-elles? Quels sont les résultats obtenus à partir des données? Quelles décisions les directions prennent-elles à partir des résultats?

Le présent recueil conçu à partir d'entrevues et de collectes d'outils auprès de directions d'écoles primaires et comprend aussi des exemples tirés de la littérature scientifique et professionnelle sur le sujet. Il comprend des fiches liées aux stratégies de collecte et d'analyse de données, ainsi que d'exemples d'outils que les directions ont utilisés ou produits pour appuyer et éclairer leurs décisions au regard de différents aspects de la vie scolaire (par exemple, l'enseignement et l'apprentissage, l'encadrement et les comportements des élèves, la collaboration avec les parents). Les fiches présentent les démarches et les outils utilisés par des directions d'école. Afin d'alléger le recueil, nous avons aussi présenté des documents et des outils en annexe. Ainsi, à l'annexe A est décrite en détail la méthodologie du projet visant à documenter les stratégies de collecte de données par les directions d'écoles. L'annexe B présente le canevas d'entrevue avec les directions qui ont participé au présent projet. L'annexe C propose d'autres outils de collecte de données mentionnés par les directions. Enfin, l'annexe D présente un glossaire de termes particuliers à l'utilisation ou à la production de données pour prendre des décisions et pour diriger une école.



DES FICHES SUR LES STRATÉGIES DE COLLECTE DE DONNÉES PAR LES DIRECTIONS

NOUS AVONS CHOISI de présenter les stratégies de collecte et d'analyse des données par les directions sous forme de fiches comprenant des rubriques semblables : les démarches ou les contextes d'utilisation de données ou de production de nouvelles données, les intentions sous-jacentes et les objectifs visés, les résultats attendus, les moyens d'intervention, les conditions de mise en place, le déroulement et les outils de la collecte, les résultats obtenus, et enfin, les prises de décisions et les ajustements qui en découlent. Plusieurs fiches contiennent une copie d'un ou des outils de collecte de données, d'autres outils étant présentés à l'annexe C. Certaines incluent des citations extraites d'entrevues avec les directions qui illustrent les réponses que l'on veut apporter ici aux questions relatives au quoi, au comment et au pourquoi de l'utilisation des données.

Nous proposons donc 14 fiches sur les stratégies de collecte et d'analyse de données par les directions d'école interviewées, regroupées selon les six thèmes suivants :

- Fiches 1 à 6** Le développement de l'enseignement et de l'apprentissage
- Fiches 7 à 9** La modification de l'encadrement et des comportements des élèves
- Fiche 10** Les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)
- Fiche 11** La collaboration des parents
- Fiche 12** Le budget de l'école
- Fiches 13 et 14** L'utilisation des données de la recherche

Avant de présenter les fiches plus en détail, nous proposons d'examiner le point de vue de deux directions d'écoles montréalaises sur la question générale « À quoi servent les données et pourquoi les utiliser ou les produire dans une école? ».

D'abord, les directions utilisent les données pour prendre des décisions.

Bien, pour s'appuyer sur quelque chose avant de prendre une décision. (...) en termes de faits, de chiffres au-delà de dire : « Moi, je pense que ». C'est intéressant d'aller voir dans la réalité, est-ce que ma perception, finalement, elle est réelle? Avant de dire « on change ceci ou cela », de prendre une décision (...). Donc, dans le quotidien, au lieu de nommer des choses de l'ordre de l'opinion ou des perceptions, on se base sur quelque chose. (...)

Ensuite, les données permettent de mieux connaître les élèves et leur milieu, afin d'offrir des services adéquats.

Des fois ça nous aide à savoir qui est notre clientèle, comment elle réussit, comment elle performe dans telle matière, dans telle autre matière. (...) Les données sociodémographiques, les données de la langue, la langue parlée à la maison de nos élèves, combien il y a de langues parlées à l'école (...) parce que quand on offre, par exemple, des cours d'enseignement de la langue d'origine, puis qu'on voit qu'il y a beaucoup d'enfants qui parlent portugais, bien on enseigne le portugais ici. Alors ce n'est pas un choix aléatoire. C'est un choix qui est fondé sur une réalité des familles. Donc, ça peut nous aider.

Des données sur le milieu, mais aussi des données provenant de la recherche afin de dépersonnaliser les discussions et les enjeux.

Donc moi, je leur ai dit pourquoi je voulais utiliser des données, pourquoi je voulais utiliser de la recherche pour prendre mes décisions. Parce que ma perception, mon opinion, mon jugement, c'est bien beau, mais il va falloir que ça se base sur quelque chose, parce que sinon, on peut se confronter bien longtemps, puis ça ne mène à rien. Donc, pour dépersonnaliser les enjeux, dans le fond, je me base sur de la recherche ou sur des résultats (...). Je me base sur des outils.

Des données qui peuvent aussi permettre d'agir sur les perceptions.

(...) je pense que si on veut agir sur les croyances puis les impressions des gens, les données se révèlent une excellente porte pour confronter les croyances et les impressions (...) ça peut défaire une croyance qu'on a (...).

Pour avoir de l'information plus complète sur l'apprentissage des élèves.

(...) Et bien sûr, parce que pour moi, un élève qui est en train d'apprendre, il pose des comportements. Donc ce qui m'intéresse, c'est d'avoir des données là-dessus. (...)

Des données qui permettent d'agir avec rigueur, d'augmenter sa crédibilité et, par le fait même, d'augmenter sa capacité à mobiliser son équipe.

Au fond, là, diriger avec des données, c'est diriger avec rigueur. Et cette rigueur-là, quand elle est reconnue par le milieu, quand on la reconnaît comme quoi on s'inscrit tout le monde là-dedans, ça fait que les gens sont déjà dans une posture, je dirais, un peu plus de recherche, puis beaucoup plus dans l'amélioration des pratiques. Donc dans ce sens-là, ça aide à la mobilisation d'une équipe autour de l'apprentissage dans une école, comme priorité.

En somme, les directions utilisent des données pour faciliter leur prise de décisions. Les données fournissent de l'information sur l'apprentissage des élèves et permettent de mieux connaître ces derniers et leur milieu, afin d'avoir un impact sur les perceptions et d'offrir des services plus adéquats. Ces renseignements portent sur le milieu, mais les directions se servent aussi des données provenant de la recherche, ce qui favorise la dépersonnalisation des discussions et des enjeux. Une telle procédure aide les directions à agir avec rigueur ainsi qu'à augmenter leur crédibilité et, par le fait même, leur capacité à mobiliser leur équipe.

Voyons maintenant les 14 fiches regroupées selon les thèmes retenus.

THÈME 1

LE DÉVELOPPEMENT DE L'ENSEIGNEMENT ET DE L'APPRENTISSAGE

Les fiches 1 à 6 portent sur les stratégies de collecte de données à des fins de développement de l'enseignement et de l'apprentissage. Elles décrivent ce que les directions font concrètement pour diriger et pour prendre des décisions à partir des données en lien avec les éléments suivants :

Fiche 1 L'enseignement et l'apprentissage de la métacognition

Fiche 2 « Apprendre, c'est le métier de l'élève! »

Fiche 3 Apprendre à être un élève curieux de son milieu de vie et engagé envers sa communauté

Fiche 4 Les caractéristiques socioéconomiques, l'apprentissage et la réussite des élèves

Fiche 5 L'apprentissage des élèves et les TIC

Fiche 6 Un portrait global de l'élève (360 degrés) utilisé pour l'enseignement et de l'apprentissage

FICHE 1

L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE DE LA MÉTACOGNITION

LA DIRECTION DE L'ÉCOLE a mobilisé toute son équipe-école dans une démarche menant à un projet éducatif et à un plan de réussite approuvés par le conseil d'établissement de l'école en novembre 2011. Les éléments du projet éducatif tels que le métier d'élève, la capacité d'apprendre de tous, la collaboration de tous les acteurs scolaires en vue d'assurer la persévérance et la réussite des élèves, etc., s'appuient sur des résultats de la recherche montrant que l'apprentissage des stratégies métacognitives permet à tous les élèves d'apprendre davantage et de mieux réussir à l'école :

(...) quand on parle des trois connaissances métacognitives majeures, qui sont de prendre conscience de ce que l'élève se dit de lui-même par rapport à la tâche, de ce qu'il se dit de la tâche et de ce qu'il se dit des stratégies qu'il a par rapport à la tâche, c'est vraiment toute la dimension de ses représentations cognitives. On sait qu'en apprentissage, plus l'élève prend conscience de ce type de discours-là, plus il prend conscience qu'il est en train de s'aider ou de se nuire. (...) On a prévu un mécanisme de suivi, des modalités d'évaluation et on a bien ciblé nos indicateurs pour voir. (...) on a deux objectifs dans chacune des deux orientations où on a été capables de travailler en métacognition (...).

Des résultats attendus

Les résultats attendus de l'actualisation du projet éducatif (et retenus au plan de réussite 2011-2013) consistent à ce que tous les élèves prennent conscience de leur langage intérieur et le modifient au besoin pour mieux s'engager dans leur apprentissage, et qu'ils soient capables d'autoréguler leurs apprentissages en vue de résoudre un problème, d'ébaucher un projet ou d'atteindre un objectif :

C'est sûr que (...) nos objectifs dans les orientations, on les a formulés en fonction de ce qu'on connaît de la métacognition, pour qu'on ait ensuite un cadre de référence inspiré de la recherche sur la métacognition qui vienne nous aider sur ce qu'on doit regarder. (...) Ce serait ridicule de choisir des objectifs, puis de viser un résultat attendu si tout ça, de prime abord, n'est pas reconnu comme ayant un effet significatif sur l'apprentissage des élèves.

Des moyens d'intervention

La direction préconise six moyens d'intervention souples et ouverts, touchant la classe, l'école, la famille ou la communauté :

- des projets collectifs d'apprentissage,
- des situations d'apprentissage liées à un projet Cybersavoir,
- des activités de développement professionnel,
- des rencontres de régulation des pratiques pédagogiques,
- des rencontres mensuelles des comités responsables des orientations de l'école,
- le soutien pédagogique de l'équipe de direction envers toute innovation pédagogique s'inscrivant dans l'apprentissage visé.

On encourage les enseignants à tenter des choses, à explorer des sentiers qu'ils n'ont jamais empruntés, pour justement des fois faire de très belles découvertes. (...) pour pouvoir aussi laisser une porte ouverte à toute initiative d'un enseignant, de deux enseignants, d'un cycle sur un projet qu'il voudrait vivre, qui s'inscrirait et qui toucherait notamment la prise de conscience du langage intérieur.

Des conditions à mettre en place

La direction met en place six conditions pour réaliser l'ensemble de la démarche :

- dégager du temps de libération pour le développement professionnel,
- dégager du temps pour des rencontres de régulation des pratiques,

- rendre disponibles une littérature et des outils didactiques en lien avec les objectifs retenus du plan de réussite,
- utiliser des budgets pour le paiement de libérations,
- utiliser des demi-journées pédagogiques pour le développement professionnel en lien avec le plan de réussite, et enfin,
- gérer divers budgets pour la libération de 19 titulaires, trois orthopédagogues et cinq spécialistes.

On met tout notre pouvoir, toutes nos ressources [pour] améliorer l'intervention pédagogique dans nos situations d'apprentissage en fonction de la métacognition (...) Et la commission scolaire qui a accepté notre convention (...) a (...) dû nous donner (...) entre autres, des ressources financières, mais beaucoup d'autres choses.

La collecte de données

La démarche de collecte des données porte sur l'enseignement et sur l'apprentissage de la métacognition. La direction prévoit donc collecter et faire collecter des données sur ce sujet. L'intention est de procéder, tout au long de la démarche, à un examen et à un ajustement des pratiques d'intervention et des stratégies d'enseignement de la métacognition, de même que de mesurer les compétences métacognitives et l'autorégulation de ces apprentissages chez les élèves. On cherche ainsi à déterminer si les dispositifs utilisés pour l'enseignement de la métacognition provoquent la prise de conscience du langage intérieur et l'autorégulation des apprentissages chez les élèves.

(...) si on se préoccupe seulement des résultats puis qu'on n'a pas les résultats qu'on veut, on aura moins de pouvoir sur pourquoi ces résultats-là sont apparus (...) l'être humain qui est en train d'apprendre, faut aussi qu'il (...) s'arrête, prenne une distance sur ce qu'il est en train d'apprendre, se pose une question : « Pourquoi ça ne marche pas? Pourquoi ça bloque? Pourquoi je n'y arrive pas? » (...) Et donc, si on veut que les élèves développent l'autorégulation, il faut donc que les enseignantes enseignent la régulation. (...) C'est une préoccupation de tout instant, de chaque moment d'enseignement.

La direction recourt à quatre stratégies (méthodes) de collecte de données relatives à l'enseignement de la métacognition :

- l'auto-observation des pratiques par les enseignants,
- des ateliers de coconstruction et de régulation des pratiques, pour les enseignants
- une entrevue individuelle semi-dirigée qui recense les pratiques, menée par la direction
- la documentation des rencontres de divers comités-école.

Pour la collecte de données relatives à l'apprentissage de la métacognition, la direction recourt à trois stratégies (méthodes) de collecte, soit :

- un questionnaire écrit aux élèves en situation authentique d'évaluation,
- une entrevue filmée avec des élèves en situation d'évaluation,
- *Mon cahier moi*, quatre questions écrites pour tous les élèves de l'école.

Donc j'avais appris, dans ma formation en recherche, la question de la triangulation de données. Donc, essayer d'avoir des données par au moins trois voies différentes. Alors je me suis dit : « J'ai fait comme pour ma recherche, quand j'ai fait mon mémoire [de maîtrise] ». Alors ça nous donne un peu plus de justesse dans nos données.

Figure 1
Grille d'auto-observation de l'enseignement de la métacognition au préscolaire-primaire (destinée aux enseignantes et aux spécialistes)

Ai fait une intervention pédagogique pour...	Date	Date	Date																																																												
...que l'élève prenne conscience de ce qu'il se dit de lui-même	<table border="1"><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>																					<table border="1"><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>																					<table border="1"><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>																				
...que l'élève prenne conscience de ce qu'il se dit de la tâche	<table border="1"><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>																					<table border="1"><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>																					<table border="1"><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>																				
...que l'élève prenne conscience de ce qu'il se dit des stratégies à utiliser	<table border="1"><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>																					<table border="1"><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>																					<table border="1"><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>																				
...aider l'élève à planifier la tâche	<table border="1"><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>																					<table border="1"><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>																					<table border="1"><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>																				
...aider l'élève à réviser/vérifier la tâche	<table border="1"><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>																					<table border="1"><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>																					<table border="1"><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>																				

L'auto-observation des pratiques d'enseignement

La direction, la direction adjointe et la conseillère pédagogique conçoivent une grille d'auto-observation des interventions pédagogiques en métacognition (voir figure 1), à partir de la littérature scientifique et professionnelle du domaine (Archambault et Richer, 2007; Hattie, 2008; 2011). La grille présente une courte définition de six interventions pédagogiques, dont les trois premières sont liées à la métacognition et les trois autres sont liées à la régulation — « (...) les comportements qui sont nommés là, c'est exactement ce que nous retrouvons dans la littérature » :

« Ai fait une intervention pédagogique pour :

- que l'élève prenne conscience de ce qu'il se dit de lui-même,
- que l'élève prenne conscience de ce qu'il se dit de la tâche,
- que l'élève prenne conscience de ce qu'il se dit des stratégies à utiliser,
- aider l'élève à réviser et à vérifier sa tâche,
- aider l'élève à gérer la tâche,
- aider l'élève à réviser/vérifier la tâche ».

L'enseignante (ou spécialiste) identifie ses interventions par un crochet et s'auto-observe pendant 5 jours.

Ils sont en situation d'enseigner, puis dès qu'ils (...) sont dans le processus métacognitif, puis qu'ils se voient aller, puis qu'ils disent : « Je viens de faire une intervention », ils mettent un crochet [dans la grille].

Au printemps 2013, six enseignantes (trois au 1^{er} cycle, une au 2^e cycle, une au 3^e cycle et une spécialiste en éducation physique) participent à la collecte de données d'auto-observation, sur une base volontaire.

Après le traitement et la compilation de ces données, la direction présente les résultats à l'ensemble de son personnel en faisant ressortir que 244 interventions ont été pratiquées, et que parmi elles, 77 % visent la régulation et 23 % touchent l'enseignement du langage intérieur (métacognition). Compte tenu de la faiblesse de ce dernier pourcentage, la direction conclut que l'objectif du plan de réussite visant la prise de conscience du langage intérieur n'est pas vraiment atteint. Elle fait part de sa décision de poursuivre le travail amorcé en accentuant les interventions pertinentes dans l'apprentissage de connaissances métacognitives et le développement d'habiletés d'autorégulation.

Les ateliers de coconstruction et de régulation des pratiques

Depuis 2011, la direction organise des rencontres de cycles avec les enseignantes (trois jours durant l'année, en septembre, en novembre et en avril) et les spécialistes (un jour) sur la pratique des stratégies et des interventions en matière de métacognition (enseignement de la prise de conscience du langage intérieur, enseignement de l'autorégulation). Elle prend note des échanges — « (...) admettons, si on a lu un texte, puis on en a discuté (...) Je garde différentes traces. » —, recueille la documentation et conserve dans ses cahiers les notes de chaque rencontre de cycles portant sur la pratique visée ainsi que des textes scientifiques ou professionnels qui servent aux discussions.

Par ailleurs, pendant les ateliers de coconstruction et de régulation des pratiques, les enseignantes élaborent un outil commun qui fait état des stratégies d'enseignement de l'autorégulation et de la prise de conscience du langage intérieur. Elles relatent notamment le questionnement utilisé pour que l'élève développe ses habiletés métacognitives, et pour que l'enseignante serve de modèle d'actions métacognitives devant l'élève.

Je pense qu'il faut prendre conscience, comme direction d'école, de l'importance de faire écrire notre personnel ou de conserver des traces sur ce qu'on fait, parce que sur le coup, des fois, ça semble un peu anodin, [ça n'a] pas trop de sens (...) et en même temps, quand on met ça année après année, là on voit ce qui s'accomplit.

En décembre 2013, l'outil commun est encore en cours de création et l'équipe de direction qui coordonne sa production décide de ne pas le diffuser, puisqu'il est à retravailler.

Il n'est pas encore au point là, parce que c'est un work in progress, mais il est mieux. (...) ça, pour moi, c'est une très belle trace du processus. (...) On s'est fait un outil qui est un peu comme une fontaine de jouvence d'interventions pédagogiques pour enseigner (...) puis ils nous le demandent. Ils ont hâte de l'avoir (...). Au début (...) On avait tout mis (...) en vrac (...) puis on a essayé, d'organiser ça pour donner du sens. (...) On a de la misère, mais c'est mieux.

Puis, en 2015, la direction est en mesure de déposer un tableau synthèse des résultats du premier atelier sur la coconstruction des pratiques d'enseignement de la prise de conscience intérieure (voir tableau 1). Le tableau décrit brièvement :

- des dispositifs ou intentions pédagogiques pouvant susciter la métacognition (par exemple, faire nommer les stratégies par l'élève pour qu'il prenne conscience de ce qu'il fait, afin qu'il puisse le réguler),
- des actions que l'enseignante peut réaliser pour mettre en pratique les dispositifs ou les intentions pédagogiques (par exemple, nommer les stratégies efficaces et non efficaces, faire valoir les différentes stratégies nommées par les élèves), des actions que les élèves peuvent réaliser pour mettre en pratique leurs connaissances métacognitives (par exemple, nommer les stratégies efficaces et non efficaces, utiliser une banque de stratégies construites par eux-mêmes),
- des outils d'accompagnement de l'enseignement de la métacognition et de l'autorégulation (par exemple, une banque de stratégies).

Tableau 1

Résultats de l'atelier 1 portant sur la coconstruction des stratégies et des interventions pédagogiques en matière de métacognition

DISPOSITIFS/ INTENTIONS	ENSEIGNANTS	ÉLÈVES	OUTILS
Questionner l'élève pour qu'il développe ses habiletés métacognitives	<ul style="list-style-type: none"> / Poser des questions pertinentes et varier nos façons de faire / Jusqu'où tu comprends? / Comment as-tu fait? / Qu'est-ce que tu comprends? / Si tu comprenais, comment ferais-tu? / Fais semblant que tu comprends, qu'est-ce que tu fais? / Quand on s'égosille à expliquer, pourquoi ne pas poser la bonne question... / Toujours ramener les élèves à comment ils ont fait ? 		<ul style="list-style-type: none"> / Cahier de métacognition / Jeu de rôle : je m'en vais t'expliquer
Faire observer à l'élève ce qu'il fait pour développer sa capacité à s'auto-observer	<ul style="list-style-type: none"> / Expliciter ce que l'on fait nous-même pour s'offrir en modèle d'une action métacognitive / Verbaliser est une stratégie pour s'entendre penser / Observer ses stratégies / Observer les stratégies des autres / Confrontation de nos idées ou façons de faire reconnues efficaces / Établir des liens avec ce que l'on sait déjà 	<ul style="list-style-type: none"> / Verbaliser est une stratégie pour s'entendre penser / Entre pairs, comparer les réponses différentes / Comparaison entre eux 	<ul style="list-style-type: none"> / Stratégie de la conférence / Jeu des hypothèses-vérifications

Faire nommer les stratégies par l'élève pour qu'il prenne conscience de ce qu'il fait, afin qu'il puisse le réguler	<ul style="list-style-type: none"> / Nommer les stratégies (efficaces, non efficaces) / Faire valoir les différentes stratégies nommées par les élèves 	<ul style="list-style-type: none"> / Nommer les stratégies (efficaces, non efficaces) / Comparaison et analyse de façons de faire / Comprendre comment on apprend / Compréhension / Banque de stratégies construite par l'élève 	<ul style="list-style-type: none"> / Affiches / Outils de références / Banque de stratégies
Modeler devant l'élève	<ul style="list-style-type: none"> / Expliquer la stratégie / Expliciter / Décomposer 		<ul style="list-style-type: none"> / Jeu de rôle : je m'en vais t'expliquer

L'entrevue semi-dirigée

La direction, la direction adjointe et la conseillère pédagogique élaborent un canevas d'entrevue semi-dirigée (voir figure 2) sur les représentations et les pratiques d'enseignement de la métacognition. Le canevas comprend six questions (certaines à volets) portant sur les pratiques déclarées d'interventions pédagogiques en matière de métacognition et de régulation.

À partir de juin 2013, la direction réalise une entrevue semi-dirigée auprès du personnel enseignant et des spécialistes du préscolaire et du primaire de l'école. Cette entrevue se déroule de façon individuelle et a lieu une fois l'an. Cinq enseignantes (préscolaire, 1^{er} cycle, 2^e cycle, 3^e cycle, spécialiste) se portent alors volontaires pour être interviewées. Les entrevues sont enregistrées, puis la secrétaire les transcrit afin d'en conserver la trace.

En décembre 2013, la direction présente les résultats des entrevues du printemps 2013 à l'équipe-école: les enseignantes interviewées disent que leurs stratégies d'enseignement visent moins la prise de conscience de l'élève de ce qu'il se dit de lui-même devant la tâche, que sur ce que l'élève se dit au sujet de la tâche ou sur la représentation des stratégies de l'élève en lien avec la tâche. Ces résultats vont dans le même sens que ceux des analyses de données d'auto-observation (voir ci-dessus) et la direction en conclut que l'objectif du plan de réussite sur la prise de conscience du langage intérieur n'est pas encore atteint. En conséquence, elle décide de poursuivre le travail en mettant l'accent sur le développement des stratégies d'enseignement de la métacognition et de la régulation.

Figure 2

Canevas d'entrevue individuelle semi-dirigée sur l'enseignement de la métacognition au préscolaire et au primaire (destinée aux enseignantes et aux spécialistes)

- C'est à partir des orientations et des objectifs du projet éducatif de l'école, et plus particulièrement des objectifs retenus au plan de réussite, que les questions de l'entrevue ont été conçues.
- Par cette entrevue, nous souhaitons collecter des données en lien avec l'enseignement de la métacognition.
- Aucune réponse n'est bonne ou mauvaise, seul ce que vous avez à nous dire nous intéresse.

ORIENTATION 1 Connaissance de soi

Permettre à l'enfant, à travers son métier d'élève, d'apprendre à se connaître en lui offrant une panoplie d'expériences par lesquelles il pourra se développer pleinement.

OBJECTIF

Prendre conscience de son langage intérieur (référence aux trois connaissances métacognitives majeures) et apprendre à s'en servir à bon escient. (Par exemple, devant une tâche, prendre conscience de ce qu'on se dit de soi-même, de la tâche à accomplir et des actions à poser.)

ORIENTATION 2 Goût pour les mots

Développer chez l'élève le goût pour les mots (concepts) : de la lecture à l'écriture en passant par les communications orales, gestuelles, imagées et scientifiques, sous une forme virtuelle ou autre.

OBJECTIF

Développer sa capacité à choisir et à utiliser les stratégies et les concepts pertinents à une résolution de problèmes, à une ébauche de projets ou à une atteinte d'objectifs.

1. a) Dans vos mots, la métacognition, c'est...
b) À quoi peut servir la métacognition au regard de l'apprentissage?
2. Avez-vous l'impression que vous enseignez les stratégies métacognitives? Si oui, avez-vous des exemples d'interventions pédagogiques?
3. Pourriez-vous nous donner des exemples de stratégies d'enseignement pour faire prendre conscience à l'élève de
a) ce qu'il se dit de lui-même face à la tâche,
b) ce qu'il se dit de la tâche,
c) ce qu'il se dit des stratégies qu'il utilisera pour réaliser la tâche?
4. Nous savons qu'il est important d'enseigner la métacognition. Pour vous, pourquoi est-ce important?
5. Donnez-nous des exemples d'interventions pédagogiques qui aident l'élève à
a) planifier la tâche;
b) gérer la tâche;
c) réviser/vérifier la tâche.
6. Auriez-vous des choses à nous dire sur la métacognition et l'apprentissage pour bonifier notre réflexion?

La documentation des rencontres des divers comités-écoles

En 2011, la direction propose la formation de deux comités en lien avec les trois orientations du projet éducatif, dont les deux premiers sont axés sur la métacognition. Le comité 1 chapeaute l'orientation 1 « La connaissance de soi », visant à permettre à l'enfant d'apprendre à se connaître à travers son métier d'élève, et le comité 2 chapeaute l'orientation 2 « Le goût des mots », axée sur la lecture et l'écriture en passant par les communications orales, gestuelles, imagées et scientifiques, sous une forme virtuelle ou autre. Chaque comité est formé d'une enseignante de chaque cycle, parfois d'un enseignant spécialiste, et de la direction. Les comités siègent une fois aux six semaines environ, une enseignante ou la direction y consigne des notes de rencontres et chacun des comités présente un bilan annuel de sa contribution à l'orientation du projet éducatif. Chacun est également responsable de l'organisation d'un ou de deux projets collectifs d'apprentissage pour l'ensemble de l'école; par exemple, le comité 1 et *Mon Cahier moi*, que l'on décrira plus loin dans la fiche 1, ainsi que le comité 2 et son projet de radio étudiante.

Souvent, on associe chacun des comités à des mois particuliers pour les projets collectifs. (...) [Le comité 1 sur] la connaissance de soi, souvent c'était le mois d'octobre et le mois de février, tandis que [le comité 2 sur] « le goût des mots », c'est le mois de décembre et le mois de mars (...).

Les émissions quotidiennes de la radio étudiante implantée par le comité 2 visent à mettre en valeur la communication orale chez les élèves. Elles ont lieu pendant les périodes de français durant la dernière semaine de décembre et sont destinées aux élèves de quatre à douze ans.

Généralement, c'est la directrice qui anime, puis c'est les élèves qui sont au cœur de l'émission (...) et elle est préenregistrée. Et par voie cyber, les classes l'écoutent en ligne (...) puis les parents vont l'écouter quand ils veulent (...) C'est comme le principe d'une vidéo sur YouTube. (...) Les lutins de quatre ans qui viennent nous chanter une chanson. Les 1^{ers} cycles vont travailler plus les charades et les devinettes. Le 2^e cycle va travailler plus l'aspect « message social » autour de Noël. (...) ils apprennent à travailler le type de discours. (...) Tout ça est conservé, qui pourrait devenir des traces (...) qui peuvent être aussi utilisées par les enseignants comme traces aussi.

La documentation respective des comités 1 et 2 comprend des notes de rencontres auxquelles s'ajoute un bilan annuel de leur contribution à l'orientation du projet éducatif. Elle sert à témoigner de l'évolution du travail de chaque comité d'année en année. Elle est conservée dans un cartable prévu à cet effet et dont la direction conserve une copie dans son bureau.

Le questionnaire écrit aux élèves en situation authentique d'évaluation

Le questionnaire écrit sur le langage intérieur de l'élève (voir figure 3) est destiné aux élèves de fin du 2^e cycle et de fin du 3^e cycle. Ils y répondent individuellement une fois par année en situation authentique d'évaluation. Il comprend dix questions sur le langage intérieur de l'élève avant, pendant et après une tâche, qui portent sur :

- la perception qu'a l'élève de lui-même face à la tâche (par exemple, « Dans quelques minutes, ton enseignante te remettra une tâche à faire. Comment te sens-tu? »);
- la perception des stratégies de l'élève (« Si tu fais face à une difficulté durant la tâche, que pourras-tu faire? »);
- la régulation liée à la planification (« [De] quelles stratégies crois-tu avoir besoin pour faire la tâche? »);
- la gestion (« Lorsque tu [éprouves] des difficultés, que fais-tu pour y remédier? »); enfin,
- trois autres questions renvoient à la perception de la tâche (par exemple, « Comment trouves-tu la tâche? »).

En mai 2013, l'école a choisi 50 % des élèves, c'est-à-dire 20 élèves de fin de 2^e cycle et 14 élèves de fin de 3^e cycle, pour répondre aux questions. Chaque réponse a été transcrite dans un tableau par la secrétaire et la conseillère pédagogique, et analysée selon le code suivant :

- le code ++ traduisant un langage comme levier pour apprendre,
- le code +- traduisant un langage mitigé pour apprendre,
- le code -- renvoyant à un discours pouvant être nuisible ou traduisant une conception négative que l'élève entretient. (« Ce qui m'intéressait, c'était comment ils avaient le contrôle sur leur discours, comment ils changeaient leur discours. »).

En décembre 2013, la direction présente les résultats du questionnaire soumis au mois de mai précédent, notamment ceux liés à un discours positif (codé ++) chez les élèves de 2^e année du 2^e cycle. Ainsi, sur le plan de la perception de soi-même vis-à-vis de la tâche, la proportion de réponses ++ d'élèves de 2^e année du 2^e cycle a varié de 55 % à 85 % selon la question posée; sur le plan de la perception des stratégies de planification et de gestion, la proportion de leurs réponses ++ a varié de 62,5 % à 75 % selon la question; sur le plan de la perception qu'a l'élève face à la tâche, la proportions de leurs réponses ++ a varié de 42,1 % à 70 % selon la question.

Reconnaissant qu'elle n'a pas l'expertise des chercheurs professionnels, la direction demeure très prudente dans l'analyse et l'interprétation des résultats.

En fait, dans notre interprétation, on est demeuré très prudent (...) on a essayé de montrer que ce qui était le mieux réussi chez les élèves, il y avait une corrélation avec ce que les enseignantes nommaient comme ayant le plus de facilité dans l'enseignement. La prise de conscience du langage intérieur, c'est ce que l'élève fait le moins. En tout cas, il est plus à l'aise en régulation, je pense. Et dans l'enseignement, on a eu les mêmes résultats. C'est ça qu'on dit. (...) Moi je suis extrêmement prudente, parce que ce n'est pas un travail de recherche que je fais non plus, mais en même temps, ce que je voulais, c'était de montrer des faits saillants. Quand l'enseignant enseigne une chose dont il maîtrise le contenu, puis qu'il a des outils, les élèves apprennent. Quand il est dans quelque chose qu'il maîtrise moins, les élèves apprennent moins. C'est une vérité de La Palice, mais qui, encore une fois, a été mise en relief dans nos données.

À partir des résultats du questionnaire écrit de 2013, la direction estime que l'école gagnera à développer davantage des interventions pédagogiques qui touchent

l'apprentissage de l'ensemble des connaissances métacognitives et des stratégies de régulation. Puis, en vue de la prochaine collecte de données, elle suggère de modifier les questions posées aux élèves pour aller chercher plus de précision sur ce que l'école veut savoir, notamment à l'égard de leurs représentations de la tâche et de leurs stratégies de régulation.

L'entrevue filmée avec des élèves en situation d'évaluation

L'entrevue filmée se déroule avec les élèves durant une situation réelle d'évaluation où ils commentent ce qui se passe dans leur tête en même temps qu'ils exécutent leur tâche (avant, pendant et après) — « En fait, (...) on les a passés en entrevue (...) Et on les a filmés en même temps qu'ils faisaient l'activité. »

Au printemps 2013, à l'occasion d'une épreuve d'écriture, la conseillère pédagogique filme deux élèves durant deux heures environ, tout en les interrogeant sur leur langage intérieur pendant la tâche. Avant de commencer l'entrevue, elle fait la mise en situation dans sa classe et les élèves ont déjà la tâche en main; elle leur pose des questions après leur avoir demandé d'expliquer dans leurs mots ce qu'ils auront à faire. Après l'entrevue, elle conserve une copie du film et une transcription écrite de l'entrevue (voir annexe C.1). Elle peut revoir le film et consulter un expert pour mieux comprendre les défis auxquels ses élèves font face (au regard de leurs habiletés métacognitives) et pour mieux évaluer leurs comportements d'apprenants.

D'ailleurs, les enseignantes (...) certaines (...) vont parfois prendre des images de leurs élèves en train de résoudre un problème (...) Elles vont les filmer, parce qu'elles vont entendre, elles vont les questionner en même temps qu'elles les filment. C'est une forme de production de données, mais utilisées par l'enseignante pour mieux lire le comportement d'apprenant de son élève. (...) Et de mieux intervenir au bout du compte.

En décembre 2013, la direction d'école présente aussi les résultats de l'entrevue filmée et indique qu'ils vont dans le même sens que ceux du questionnaire écrit présentés ci-dessus.

Mon cahier moi

Le feuillet *Mon cahier moi* (voir figure 4) est une activité d'écriture soumise annuellement aux élèves de la maternelle 4 ans jusqu'à la 6^e année. Il sert à évaluer le langage intérieur et les rêves professionnels de l'élève tout au long de son parcours au primaire. Ce feuillet vise à compléter l'enseignement de la métacognition et à développer la connaissance de soi et le goût d'apprendre. *Mon cahier moi* comprend quatre questions, dont les deux premières portent sur le langage intérieur de l'élève, une troisième question sur le métier d'apprenant et une dernière question sur l'exercice d'un métier ou d'une profession dans le futur :

- Quand tu réussis une tâche, un problème ou un projet, qu'est-ce que tu te dis de toi ?
- Quand tu éprouves une difficulté devant une tâche, dans un problème, qu'est-ce que tu te dis de toi ?
- Pourquoi est-ce que tu viens à l'école ?
- Plus tard...

La direction conserve tous les *Mon cahier moi* dans un « coffre aux trésors ». À la fin de leur primaire, les élèves peuvent quitter l'école avec le cahier qu'ils ont rempli à chaque année, en guise de « souvenir de leur métier d'élève ».

Et en ce moment, comme on est à la cinquième année, ...j'ai des élèves qui ont déjà cinq [Mon] cahier moi (...) dans un coffre aux trésors de l'école, parce que les feuillets restent toujours à l'école (...). C'est une activité ponctuelle. On le fait, on le traite. Ensuite, on remet notre cahier dans le coffre aux trésors, qui est caché dans l'école (...), puis on n'y touche pas avant la fin de l'année. Juste moi. Quand moi je le redistribue.

En 2016, après plusieurs années de collecte des cahiers *Mon cahier moi*, la direction prévoit rouvrir le coffre et en «tirer» quelques exemplaires de façon aléatoire, analyser les réponses aux questions et faire ressortir les changements évolutifs dans le discours intérieur des élèves.

(...) Je ne pourrais pas vous dire quel sera notre codage, j'ai pas encore une idée de voir s'il va y avoir une différence ou pas (...) des fois, on peut produire des données en sachant très bien ce qu'on va y trouver, mais ça, c'est un exemple d'outil où on le produit (...) peut-être parce qu'il y a quelque chose, peut-être parce qu'il n'y a rien (...) notre objectif (...) c'est qu'on dit aux enfants, que plus il exerce son métier d'élève, plus son cerveau, qui est un peu comme un arbre, plus il va avoir de branches, plus il va avoir de ramifications, plus il va avoir de sève qui va relier l'ensemble des branches.

Figure 3

Questionnaire écrit sur le langage intérieur d'un élève en situation authentique d'évaluation (destiné aux élèves de fin des 2^e et 3^e cycles du primaire)

École : _____ Date : / /

Nom : _____ Cycle : _____

Q1 Dans quelques minutes, ton enseignante te remettra une tâche à faire. Comment te sens-tu?

Q2 Si tu fais face à une difficulté durant la tâche, que pourras-tu faire?

Q3 Maintenant que ton enseignante a fait la mise en situation et que tu connais ce que tu as à faire, qu'est-ce que tu te dis de toi-même?

Q4 Comment trouves-tu la tâche?

Q5 De quelles stratégies crois-tu avoir besoin pour faire la tâche?

Q6 Comment te trouves-tu dans la tâche?

Q7 Comment trouves-tu la tâche?

Q8 Lorsque tu rencontres des difficultés, que fais-tu pour y remédier?

Q9 Comment as-tu trouvé la tâche?

Q10 Maintenant que la tâche est terminée, comment te sens-tu?

Figure 4
Mon cahier moi



MON CAHIER MOI

Nom

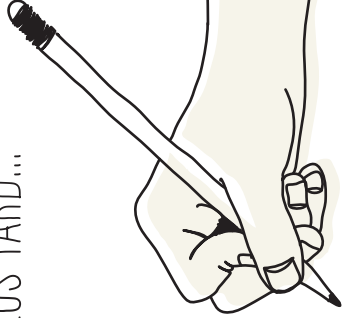
Classe


QUAND TU RÉUSSIS UNE TÂCHE,
UN PROBLÈME OU UN PROJET,
QU'EST-CE QUE TU TE DIS DE TOI?

QUAND TU ÉPROUVES UNE DIFFICULTÉ DEVANT
UNE TÂCHE, DANS UN PROBLÈME OU UN PROJET,
QU'EST-CE QUE TU TE DIS DE TOI?

POURQUOI EST-CE QUE
JE VIENS À L'ÉCOLE ?

PLUS TARD...





FICHE 2

APPRENDRE,
C'EST LE MÉTIER
DE L'ÉLÈVE !

CONFORMÉMENT À UNE ORIENTATION de l'école selon laquelle le métier de l'élève est d'apprendre, et selon une vision pédagogique centrée sur l'apprentissage, la direction mobilise son équipe-école pour suivre les comportements des élèves en lien avec l'apprentissage. L'objectif de ce suivi est d'accompagner chaque élève tout au long de son cheminement scolaire, de soutenir les enseignants dans l'ajustement des interventions éducatives pour mieux répondre à ses besoins et de faire en sorte que l'enfant progresse dans son « métier d'élève », qu'il apprenne mieux, se connaisse mieux et performe mieux.

La collecte de données

La démarche porte sur le développement de la capacité d'apprendre chez les élèves. Ainsi, la direction prévoit donc suivre les comportements des élèves en collectant et en faisant collecter des données sur leurs comportements d'apprenants afin de décrire leurs capacités en situation d'apprentissage — « (...) pour moi, un élève qui est en train d'apprendre, il pose des comportements. Donc ce qui m'intéresse, c'est d'avoir des données là-dessus. » —, de mieux les suivre, de les accompagner dans l'exercice de leur métier d'apprenant tout au long de leur parcours scolaire, et de mieux éclairer les décisions à cet égard.

Aux huit à dix semaines, la direction libère son personnel enseignant (20 classes) et engage une suppléante qui fait la rotation des classes. Elle rencontre chaque enseignante et trois professionnelles de son équipe (la psychoéducatrice, la travailleuse sociale et l'orthopédagogue). — « C'est un moment (...) où on crée l'occasion, on crée l'espace-temps pour qu'on se parle de chacun des élèves qui est à l'école (...) ». Ces « pauses-suivi » durent quatre jours et ont lieu trois fois, durant l'année. À cette occasion, la directrice collecte des données d'élèves dans :

- un « carnet de notes longitudinales » sur les comportements d'apprenant de chaque élève de l'école.

L'outil de collecte de données des comportements d'apprenant de l'élève

Le carnet de notes longitudinales sur chaque élève. Le carnet de notes de la direction est un cartable à anneaux dans lequel elle consigne des observations libres des enseignantes sur les performances scolaires et sur les comportements d'apprenants, tant appropriés qu'inappropriés, de chacun des élèves pendant une année scolaire. Durant la rencontre, la direction peut poser des questions à l'enseignante pour obtenir des précisions sur la situation actuelle et peut confirmer des réponses de l'enseignante à l'aide de données antérieures. Elle peut aussi suggérer des interventions pédagogiques et relater des résultats de recherche qui montrent des façons de faire appropriées.

(...) c'est toujours à peu près les mêmes questions quand un prof me dit : « Lui, ça ne va pas ». Je sens souvent que je dois le remettre à l'ordre. (...) « Qu'est-ce que t'observes exactement? » (...) des fois, quand le prof est au début de l'année avec un élève comme ça, bien on va lui dire : « Effectivement, il fait ça, ça, ça. (...) Regarde, l'année passée, au même moment... », je ressors mes données de cet élève-là, puis je me dis : « Le prof avait dit la même chose (...) Cet élève-là, depuis quatre ans que j'en entends parler, cinq ans, il y a toujours une petite baisse rendu en février. Alors, peut-être que si la tendance se maintient, tu vas voir en avril-mai, il va reprendre. »

La direction prend note de tout ce que l'enseignante observe.

Même si ça va bien, je veux l'entendre que ça va bien (...) Mais ce qui est intéressant [c'est] de [ne] pas juste regarder les notes (...) parce qu'une note, c'est une donnée, mais à la limite elle n'est pas explicite sur comment l'élève apprend, comment l'élève répond aux consignes (...).

La direction demande, par exemple, à l'enseignante :

- « Comment va-t-il?
- Comment se comporte-t-il en apprentissage ?
- Comment répond-il aux consignes?
- Qu'est-ce qui donne des résultats avec lui?
- Quelles notes a-t-il dans son bulletin? »

Elle produit un carnet de notes pour chaque année de collecte et en conserve la trace dans son bureau.

Durant chaque rencontre, et dans le cas des élèves en difficulté (par exemple, des élèves avec un trouble du spectre de l'autisme), la direction s'assure que des notes sont consignées dans un autre document pour alimenter le contenu d'un plan d'intervention adapté (PIA). L'école associe aussi les parents à la démarche en les rencontrant une fois par année (en décembre) afin d'en arriver à une compréhension et à une entente mutuelles école et famille sur l'orientation à donner au PIA de l'enfant. Pendant la rencontre, le personnel de l'école peut, par exemple, vérifier si certains comportements de l'élève notés à l'école sont aussi présents à la maison.

Au fil des années, la direction a accumulé dans ses cartables à anneaux une quantité importante de données sur les comportements d'apprenants de tous les élèves ainsi que des données sur la perception des enseignants et des professionnels par rapport à ces comportements d'élèves. Elle travaille en complémentarité avec la psychoéducatrice, la travailleuse sociale et l'orthopédagogue de l'école, qui cumulent également des notes sur les élèves (incluant celles que les enseignantes ont déjà consignées dans le PIA); elles mettent leurs notes en commun, examinent ensemble les données antérieures et les comparent avec des données plus récentes.

C'est un cahier pour la directrice, mais qui parfois est utilisé avec d'autres enseignantes (...) Trois ans après pour aller voir ce qui se passait avant.

On voit l'élève qui se déploie, pas juste sur une année, mais vraiment sur un ensemble d'années (...) et jusqu'à maintenant, l'année 2010[-2011], 2011-2012, 2012-2013, 2013-2014, puis là on commence la 2014-2015 (...) tous les noms des élèves sont là-dedans avec toutes sortes de notes sur nos observations du comportement de ces élèves-là comme apprenants.

La direction y trouve des avantages certains, comme de pouvoir assurer une continuité dans le cheminement de chaque élève, ou au besoin, de procéder à un réacheminement de parcours. De fait, à partir des données collectées, et après en avoir discuté avec l'enseignante titulaire, l'équipe professionnelle et les parents, la direction peut décider de rediriger des élèves.

(...) l'année passée, on a pris une décision pour deux élèves, où on les a dirigés vers les classes DGA-TA (difficultés graves d'apprentissage et troubles associés). (...) on avait tout ce qu'il a fait depuis deux [à] trois ans. On avait aussi une bonne communication avec les parents. Il y avait le PIA (...) tout le monde avait, probablement en tout cas, une vue commune, une observation commune de l'élève et de ses besoins. Donc dans ce sens-là, nos notes de l'année en cours ou des autres années nous servent de données pour être mieux éclairés dans la décision.

Ces « pauses-suivi » sont l'occasion de mettre de l'avant la vision pédagogique de la directrice. Au fil des ans, elle constate que cette façon de faire permet d'économiser du temps et de prévenir des difficultés. En outre, se développent sa crédibilité et une reconnaissance professionnelle de la part de ses enseignantes : elle les accompagne et les soutient. Son rôle de leader pédagogique s'affirme.

FICHE 3

APPRENDRE
 À ÊTRE UN ÉLÈVE
 CURIEUX DE SON
 MILIEU DE VIE
 ET ENGAGÉ ENVERS
 SA COMMUNAUTÉ

CONFORMÉMENT À LA TROISIÈME ORIENTATION du projet éducatif de son école, la direction entreprend une démarche afin de développer la curiosité et l'engagement communautaire chez les élèves. La démarche suppose la production de données de la participation des élèves à des activités et à des projets en lien avec la communauté. La direction inscrit cette démarche dans le cadre du projet éducatif et du plan de réussite, qu'elle fait approuver par le conseil d'établissement en novembre 2011. La direction prévoit échelonner la démarche jusqu'en 2016.

Des résultats attendus

Les résultats attendus (et retenus au plan de réussite 2011-2013) : que tous les élèves posent des actions ou fassent au moins un projet pour l'harmonie ou l'avancement de leur communauté.

Des moyens d'intervention

Elle propose cinq moyens touchant la classe, l'école, la famille ou la communauté pour atteindre les objectifs du plan de réussite, soit :

- des initiatives individuelles des élèves et du personnel,
- des projets collectifs lancés par le conseil d'élèves,
- des projets collectifs lancés par un comité Orientation 3,
- des projets d'apprentissage du comité Cyber,
- des projets lancés par le comité En forme et en santé.

Des conditions de mise en place

Elle offre aussi cinq **conditions** pour réaliser l'ensemble de la démarche, à savoir :

- des rencontres mensuelles de l'un et l'autre des comités (comité Orientation 3, comité Cyber, comité En forme et en santé),
- des rencontres mensuelles du conseil d'élèves,
- un lien avec le conseil d'établissement de l'école et l'organisme de participation des parents.

La collecte de données

La démarche porte sur l'accentuation de la curiosité des élèves pour leur milieu de vie et de leur engagement envers leur communauté. La direction prévoit collecter et faire collecter des données de participation et d'engagement des élèves à des activités et à des projets en lien avec la communauté.

Pour y parvenir, elle utilise (et fait utiliser) deux stratégies (méthodes) de collecte, soit :

- l'**inventaire** des actions menées et des projets effectués,
- la **consignation du nombre** d'élèves engagés bénévolement dans ce type d'activité.

Donc, toutes les actions qu'ils font en dehors de leur métier d'élève, mais comme élève engagé dans sa communauté, bien nous, on le note et on le comptabilise. Puis notre objectif, c'est que tous nos élèves participent à au moins un projet où ils sont engagés bénévolement dans une activité.

L'équipe-école, les membres des comités et le conseil d'élèves participent tous à la collecte des données d'inventaire des actions spéciales et des projets en lien avec la communauté ainsi que de consignation du nombre d'élèves bénévoles. La collecte de données se déroule de façon continue durant l'année scolaire. Par exemple, à chaque projet, les enseignantes ou les éducatrices communiquent le nombre d'élèves participants au comité Orientation 3, qui chapeaute la troisième orientation du projet éducatif (sur la curiosité et l'engagement des élèves dans la communauté). Le choix des activités et des projets est déterminé conjointement par les enseignantes et les élèves (centres d'intérêt des enseignants ou des élèves, préoccupations et questions soulevées par les élèves, documentation disponible sur des activités et des projets existants).

Comme données complémentaires, la direction conserve (dans un cartable à anneaux) une trace écrite des réflexions et des échanges des rencontres mensuelles du comité Orientation 3, qui est responsable d'implanter deux projets d'apprentissage collectif par année (novembre et janvier) en lien avec la troisième orientation du projet éducatif.

En décembre 2013, la direction présente à l'équipe-école des projets où les élèves se sont engagés durant la première année de la démarche, dont :

- la Dictée PGL,
- la vente de limonade au profit de la SPCA,
- des paniers partage pour les familles à moindre revenu,
- les brigades de la propreté,
- une exposition d'œuvres d'art dans trois lieux de la communauté,
- un projet de conteurs au service de garde en partenariat avec Les ateliers d'éducation populaire,
- un conseil d'élèves et un conseil exécutif,
- une fête du « métier d'élève »,

La direction interprète ces résultats comme la manifestation d'un attachement des élèves à leur milieu de vie, de leur engagement dans la communauté et de leurs actions menées au service de celle-ci. Elle juge que les résultats obtenus sont conformes aux résultats attendus. Elle prend la décision de poursuivre sur cette voie et de tenter d'accentuer davantage cet engagement des élèves dans leur communauté.

FICHE 4

LES CARACTÉRISTIQUES SOCIOÉCONOMIQUES, L'APPRENTISSAGE ET LA RÉUSSITE DES ÉLÈVES

AFIN DE MIEUX RÉPONDRE AUX besoins particuliers des élèves et d'adapter les interventions à leurs besoins, la direction utilise des données de contexte dans les bases de données du MEES et de la commission scolaire. Elle s'en sert pour mieux connaître le profil des élèves sur les plans personnel, social et de l'apprentissage et pour procéder à une évaluation et à un suivi de leurs performances.

Oui. Bien, dans les données [de] contexte (...) Par exemple, ils viennent de quel pays, combien de pourcentage [d'élèves selon] la langue parlée à la maison, la langue d'origine.

La collecte de données des caractéristiques et des apprentissages des élèves

Des enseignantes de l'école ont l'impression que certains groupes d'élèves (garçons, groupes ethniques) ont plus de difficultés que les autres et elles soumettent ce problème à la direction. Pour vérifier que les perceptions des enseignantes correspondent à la réalité, la direction examine les données de caractéristiques et d'apprentissages des élèves qui sont collectées après chaque bulletin scolaire dans une quinzaine de « portraits de classe » comprenant deux documents pour chaque classe, soit un tableau (voir tableau 2) et un questionnaire (voir figure 5). L'intention sous-jacente du portrait de classe est de connaître l'élève pour mieux intervenir, et cela touche l'organisation scolaire qui est au service de la réussite des élèves (apprentissage et comportement).

Elle croise cette information avec des données sur la langue maternelle et la langue parlée à la maison, qui sont disponibles dans une base de données de la commission scolaire. Le croisement montre que certains groupes d'élèves, dont des garçons, éprouvent des difficultés sur les plans personnel et de l'apprentissage. En rencontre du personnel, elle en informe le personnel enseignant et fait part de son questionnement : est-ce que les difficultés de ces élèves proviennent du fait qu'ils ne maîtrisent pas la langue française ou de la défavorisation de leurs familles?

(...) quand on commence à voir (...) que (...) les garçons réussissent moins bien (...), puis on se rend compte que les résultats ne sont peut-être pas au rendez-vous, et où la collaboration avec la famille (...) commence à être difficile, (...) on va se dire : « (...) peut-être qu'on n'est pas habitués ici, dans le quartier, à travailler avec cette communauté. Puis c'est juste, peut-être, de l'incompréhension. (...) Alors, on les utilise [les données sur les caractéristiques et les résultats scolaires des élèves]. Puis, je fais un croisement aussi avec le modèle d'ortho [pédagogie]^a. Bien, c'est peut-être nous autres qui ne [savons] pas comment, d'abord. Tu sais, ce n'est pas scientifique, dans le fond, le lien que je fais là. Je le tire à grand traits, mais je n'hésite pas à aller croiser des données diverses. Dans le fond, le questionnement nous sert à mieux cibler les interventions à mettre en place, pour s'assurer que les élèves réussissent.

La direction prévoit contacter le Service des communautés culturelles de sa commission scolaire pour obtenir des informations sur les caractéristiques des familles :

Il va falloir aller voir, ou aller questionner comment faire avec ces familles-là pour les rapprocher de l'école, par exemple. Bon (...) je vais peut-être aller demander au bureau des communautés culturelles quels sont les éléments à considérer lorsqu'une concentration de familles d'une certaine ethnie arrive dans notre milieu.

^a Pour plus de détails sur la modification du modèle de service en orthopédagogie dans l'école, voir la fiche 10.

Figure 5

Portrait de classe (questionnaire)

 Nom

Intention du portrait de classe

CONNAÎTRE POUR MIEUX INTERVENIR

Cela touche toute l'organisation scolaire, qui est au service de la réussite des élèves (apprentissage et comportement)

- Parle-moi de ta cohorte d'élèves en termes d'apprentissage et de fonctionnement
- En lien avec le nouveau modèle d'orthopédagogie, quelles sont les pratiques universelles mises en place ?
- Tes élèves en difficulté, pourrais-tu me préciser où se situent leurs difficultés ?
- Quelles sont les interventions mises en place ?
- Te sens-tu équipée pour soutenir les élèves qui présentent des difficultés de cet ordre ?
- Sinon, que peut-on faire pour t'aider ?

La collecte de données de performance des élèves aux épreuves scolaires

Pour vérifier si les performances des élèves aux épreuves scolaires atteignent les cibles de réussite fixées pour son établissement, la direction utilise les données des résultats scolaires qui sont à sa disposition dans la base de données de la commission scolaire.

Elle attribue un code de couleur aux données de résultats selon le niveau d'atteinte ou de dépassement d'une cible attendue. Puis, elle présente les données aux enseignantes afin de les informer du niveau de réussite des élèves (voir un exemple pour le Français, au tableau 3)^b.

Alors, j'utilise des résultats (...) Je produis des tableaux aux profs. On leur donne des données, puis on a même un code de couleur. Quand on est 10 % en haut de la cible qu'on s'est fixée (...) c'est bleu. (...). Je pense qu'on a sous-estimé que les enseignantes n'aimeraient pas ça travailler à partir des données, alors qu'elles aiment ça. Parce que quand on leur montre les résultats de tests de leurs élèves (...) elles adorent ça. Là, on ne leur avait pas donné. On a dit : « On va attendre, voir, si elles vont nous les demander ». Mais elles nous les ont demandés. Elles aiment ça. On comprend que plusieurs données sont nécessaires pour poser un jugement.

À la fin de la première étape, et après le dépôt des portraits de classe, la direction utilise aussi les données de résultats aux tests dans les différentes disciplines scolaires dans le but d'évaluer et de suivre les performances des élèves, et si nécessaire, de modifier les pratiques enseignantes. Elle compile les données par niveau scolaire, attribue à celles-ci une forme (un bonhomme) qui distingue le genre des élèves et une couleur qui distingue leur score des élèves (vert, si le résultat est supérieur à 70%; jaune, si le résultat se situe entre 60% et 70%; rouge, si l'élève échoue avec un résultat inférieur à 60%). (« Les résultats, c'est pour le niveau. Alors, ils ne savent pas qui est dans quelle classe, mais ils voient. »). Puis, lors d'une réunion du personnel ou d'une journée pédagogique, elle présente les résultats scolaires (« Alors, c'est très visuel. Le cadre est très simple. Des bonhommes, il ne peut pas y avoir plus simple que ça. ») dans le but d'amener les enseignantes à prendre des décisions à partir des données et d'ajuster leurs pratiques. Elle précise que les résultats chiffrés peuvent représenter des données parmi d'autres (par exemple, des observations des enseignantes, des travaux d'élèves). De plus, elle suscite la réflexion en posant des questions (par exemple, Les résultats sont-ils surprenants? Que révèlent-ils? Est-ce que les données montrent qu'on s'est amélioré?), questions qu'elle puise entre autres dans le document d'Archambault et Dumais (2012).

^b Le tableau 3 présente des extraits d'un tableau synthèse de résultats des élèves selon la discipline scolaire, le niveau scolaire et le niveau d'atteinte ou de dépassement d'une cible de réussite de l'école (2^e étape, 2014-2015).

Tableau 3

Tableau synthèse (exemple pour le français) des résultats des élèves selon la discipline scolaire, le niveau scolaire et le niveau d'atteinte ou de dépassement d'une cible de réussite de l'école (2^e étape, 2014-2015) (extraits)

SYNTHÈSE RÉSULTATS 2 ^E ÉTAPE – 2014-2015						
MATIÈRE	CYCLE	ANNÉE	ÉCOLE	TAUX DE 70 % ET + 2009-2010 (BILAN)	TAUX DE 70 % ET + 2010-2011 (BILAN)	TAUX DE 70 % ET + 2011-2012 (BILAN)
Français - Sommaire	1 ^{er}	1 ^{re}	École	—	—	67,24 %
			CS	—	—	79,24 %
			Écart avec CS	—	—	-12 %
		2 ^e	École	70,00 %	60,78 %	72,88 %
			CS	78,43 %	79,40 %	78,35 %
			Écart avec CS	-8,43 %	-18,61 %	-5,47 %
	2 ^e	3 ^e	École	—	—	64,58 %
			CS	—	—	70,93 %
			Écart avec CS	—	—	-6,35 %
		4 ^e	École	52,08 %	61,22 %	78,05 %
			CS	70,78 %	72,49 %	70,41 %
			Écart avec CS	-18,70 %	-11,26 %	7,64 %
	3 ^e	5 ^e	École	—	—	47,83 %
			CS	—	—	70 %
			Écart avec CS	—	—	-22,18 %
		6 ^e	École	50,00 %	67,39 %	82,93 %
			CS	68,56 %	70,35 %	65,45 %
			Écart avec CS	-18,56 %	-2,95 %	17,48 %

École : _____ Document préparé par : _____

* Pour les épreuves MELS en français, ce sont les taux de réussite (60 % et +) qui sont utilisés.

TAUX DE 70 % ET + 2012-2013 (FINAL)	TAUX DE 70 % ET + 2014 (FINAL)	CIBLE 2015	TAUX DE 70 % ET + 1 ^{RE} ÉTAPE 2014-2015	TAUX DE 70 % ET + 2 ^E ÉTAPE 2014-2015
77,92 %	86,3 %	80 %	73,33 %	76,27 %
81,27 %	83,83 %		82,95 %	83,7 %
-3,35 %	2,47 %		-9,61 %	-7,43 %
72,88 %	75,32 %		82,28 %	83,33 %
80,32 %	80,96 %		80,97 %	82,3 %
-7,44 %	-5,64 %		1,31 %	1,04 %
67,19 %	70,69 %	67,08 %	72,15 %	67,09 %
71,54 %	73,82 %		69,5 %	74,84 %
-4,35 %	-3,13 %		2,65 %	-7,76 %
64,58 %	77,78 %		75 %	75,86 %
76,64 %	71,93 %		70,14 %	75,98 %
-12,06 %	5,84 %		4,86 %	-0,12 %
62,26 %	75 %	65 %	75,51 %	67,35 %
71,43 %	73,92 %		67,18 %	71,73 %
-9,17 %	1,08 %		8,33 %	-4,39 %
38,89 %	69,57 %		61,36 %	68,18 %
69,34 %	71,44 %		73,18 %	76,56 %
-30,45 %	-1,88 %		-11,82 %	-8,38 %

- 10 % et + de la cible
- de -2 % à + 10 % de la cible
- de -10 % à -2 % de la cible
- inférieur à -10 % de la cible

FICHE 5

L'APPRENTISSAGE
DES ÉLÈVES
ET LES TIC

GRÂCE AUX NOUVELLES TECHNOLOGIES de l'information et de la communication, il est possible d'acquérir, de combiner, d'entreposer, d'analyser, d'interpréter des données et d'en tirer des résultats à chaque étape d'un processus de gestion des données. Grâce aussi à la centralisation et à l'interrelation des systèmes de données, il est possible de récupérer et de relier de façon efficace des données pour prendre des décisions rapides et éclairées.

Afin de soutenir l'amélioration de l'apprentissage des élèves et de l'enseignement, des directions d'écoles en milieux urbains de la Californie se servent de systèmes de gestion de données. L'utilisation stratégique de telles données a pour objectifs de créer des liens entre les personnes, de favoriser le travail d'équipe et la collaboration chez les enseignants, ainsi que d'offrir une rétroaction instantanée aux enseignants et aux parents. Elle sert à suivre et à évaluer les performances des élèves ainsi qu'à identifier leurs besoins pour mieux intervenir sur le plan pédagogique.

La collecte de données en ligne dans une école primaire

Pour favoriser le travail d'équipe et la collaboration entre les enseignantes, la direction d'une école primaire mobilise les enseignantes et les élèves autour de l'utilisation du système électronique I-Ready disponible sur Internet. I-Ready permet de collecter rapidement des données d'apprentissage adapté et corrélé aux standards du tronc commun (correspondant aux progressions de compétences dans le programme de formation : par exemple, langue d'enseignement, mathématiques).

Nous sommes en mesure d'obtenir, à la minute près, des informations sur la façon dont les enfants réussissent, sur les évaluations diagnostiques et sur les suivis de progrès, à partir des renseignements disponibles dans le système^{c1}.

À titre d'exemple, les élèves participent quotidiennement à une séance d'enseignement en ligne de 45 minutes dans le système I-Ready. Puis, une fois par semaine, les enseignantes se rencontrent durant 45 minutes afin de consulter les résultats des élèves, de choisir des données récentes et à jour, puis de prendre des décisions collectives sur des pratiques et des interventions qui répondent aux besoins des élèves.

Ça nous a permis de créer un véritable ensemble de communautés d'apprentissage professionnelles autour de ces évaluations communes. Nous mettons en place une approche d'équipe, et un programme d'intervention multi-niveaux très fort que les enseignants développent en petits groupes².

La collecte de données en ligne dans une école secondaire

La direction adjointe d'une école secondaire en milieu urbain de Californie inscrit chaque élève dans un système électronique appelé School Loop. Le système inclut un carnet de notes électronique qui permet de suivre et d'évaluer les performances d'élèves, tout en offrant une rétroaction instantanée; de fait, les enseignants peuvent importer dans School Loop les résultats de leurs élèves aux épreuves scolaires et en informer les parents.

(...). Ils peuvent recevoir un courriel quotidien sur la façon dont leur enfant se comporte.

^c Toutes les citations originales anglaises se trouvent à la fin du présent recueil (1, 2, 3...).

Cela diminue les questions, parce que tout est répertorié. Ça informe les parents sur toutes les choses que leur enfant ne fait pas³.

La direction-adjointe de l'école autorise l'accès à deux outils électroniques disponibles dans School Loop, soit Illuminate et Aeries. Ceux-ci aident à dresser un portrait complet de la performance et d'autres aspects du parcours scolaire de l'élève et sont aussi accessibles aux parents à partir de leur domicile. Illuminate offre instantanément des résultats à des tests standardisés, en termes de succès et d'échecs pour chaque élève et pour chaque classe, et ce, dans chacun des domaines d'études du tronc commun; les enseignants sont donc en mesure de prendre des décisions sur l'enseignement approprié à offrir à leurs élèves.

Quant à Aeries, il permet de suivre et d'évaluer les performances de chaque élève et divers aspects du cheminement scolaire en cumulant des données dans un fichier électronique (par exemple, relevé de notes, discipline, conseils, interventions). Grâce à Aeries, la direction-adjointe peut retracer « les choses qui vont bien » dans son école, et à toutes les deux semaines, elle prend la décision de célébrer les élèves dont les performances s'améliorent⁴.

Nous utilisons Aeries pour stocker les données démographiques de nos élèves dans un fichier numérique cumulatif (...). J'aime vraiment le fait qu'il permet l'identification des élèves qui s'améliorent.

La direction adjointe met également en place un projet particulier appelé Elevate. Le projet est destiné aux élèves à risque à qui l'on offre du tutorat par des pairs. (« Par exemple, si un élève de 1^{re} année a subi un échec dans un programme de base durant les six premières semaines de l'année scolaire, il sera ciblé dans le projet *Elevate*⁵. »)

FICHE 6

UN PORTRAIT GLOBAL DE L'ÉLÈVE (360 DEGRÉS) UTILISÉ POUR L'ENSEIGNEMENT ET DE L'APPRENTISSAGE

AFIN D'OBTENIR UN PORTRAIT individuel global des élèves (une vue à 360 degrés), d'établir des liens avec les élèves en tant que personnes à part entière, de développer des relations solides avec eux, et d'ajuster l'enseignement et l'apprentissage en fonction des champs d'intérêts et des besoins particuliers des élèves, le personnel enseignant ou professionnel peut collecter des données d'élèves en rapport avec les multiples facettes de leur vie scolaire et familiale.

La collecte de données

Au début de l'année scolaire, par exemple, une enseignante pose des questions particulières^d à tous les élèves de sa classe sur huit aspects de leur vie personnelle, familiale et scolaire respective (voir des exemples de questions plus loin dans la fiche). Elle garde une trace écrite de leurs réponses dans un **Tableau 360** (voir tableau 4). Puis, pour avoir accès au tableau en tout temps, elle en conserve une copie sur le dessus de son cartable de planification d'enseignement, et y ajoute des informations au fur et à mesure que l'année scolaire avance.

L'outil de collecte de données du profil personnel, familial et scolaire de l'élève

Le Tableau 360 ci-dessous comprend neuf colonnes (et autant de lignes qu'il y a d'élèves dans la classe), la première colonne indiquant le nom et le prénom de l'élève, les huit autres colonnes répertoriant des informations de l'élève selon les huit catégories suivantes :

- Passions
- Famille
- Activités
- Profil scolaire
- Nourriture et boissons
- Conditions physiques
- Capacités
- Autres

Passions

De quoi l'élève est-il fanatique? Quels sont ses passe-temps, ses loisirs, ses collections, voire ses obsessions? Cette catégorie d'informations permet à l'enseignant de sélectionner des lectures appropriées, de choisir des sujets d'écriture ou des projets de recherche, et de mieux faire comprendre à l'élève des concepts en les plaçant dans des domaines qui le passionnent.

Famille

L'environnement familial joue un rôle important dans les performances scolaires de l'élève. Cette catégorie d'informations permet de savoir si l'élève vit dans une seule maison ou s'il se déplace entre la maison de ses deux parents, le nombre de personnes avec qui il vit; elle peut inclure d'autres faits familiaux tels la maladie, les besoins spéciaux, les voyages fréquents, les métiers et professions des parents.

^d Par exemple, à l'aide d'un questionnaire de sondage écrit qu'elle distribue en classe.

Tableau 4Tableau 360^e

NOM	PASSIONS	FAMILLE	ACTIVITÉS	PROFIL SCOLAIRE	NOURRITURE ET BOISSONS	CONDITION PHYSIQUE	CAPACITÉS	AUTRES
Nom, prénom	Canadiens de Montréal, jeux vidéo Minecraft (Lego) et Skylander	Vit avec mère, père, frères Léo (6 ans) et Benoit (4) et chat Émile	Baseball, échecs, dessin	Aime les romans fantastiques basés sur la mythologie grecque, déteste l'écriture cursive	Chocolats M & M, huîtres crues!	Asthme; bras cassé l'an dernier	Connaît un peu l'informatique	Vient de déménager dans la ville; a peur des chiens
Nom, prénom	Arts martiaux, Jackie Chan	Vit avec mère, sœur Jade (5) et chien Caramel	Taekwondo	A commencé à aimer les maths l'an passé	BBQ++, barres de chocolat Snickers++, déteste le cantaloup	Gaucher	Cuisine omelettes et brownies	Aime jouer dehors et aller dans les montagnes russes
Nom, prénom		Vit avec mère, et chez son père (week-end), demi-frère Kenny chez père et belle-mère				Allergie aux piqûres d'abeilles		Faisait l'école à la maison l'an passé
Nom, prénom	Boucles d'oreilles, chanteuse Isabelle Boulay	Vit avec mère, père, sœur Lucie (15) et frère Michel (7)	Soccer, gymnastique, collection autocollants	Aime lire, mais ne veut pas qu'on la voie porter des gros livres	Pêches, raisins, ce-rises; chips crème sûre et oignons.	Eczé-ma à l'occasion, a commencé à porter des lentilles cornéennes	Tressage des cheveux; très bonne avec les enfants en difficulté	Veut être pédiatre oncologue quand elle sera grande

Source : Barnes et Gonzalez (2015)

Activités

Cette catégorie aide à mieux comprendre les activités que l'élève pratique en dehors de l'école et à connaître son emploi du temps: est-il membre d'une équipe sportive? Travaille-t-il à temps partiel? Est-il plus occupé à certaines périodes de l'année?

Profil scolaire

Cette catégorie porte sur les besoins et les préférences scolaires de l'élève : a-t-il des difficultés en écriture? Préfère-t-il travailler seul? S'intéresse-t-il davantage à un domaine en particulier? Cela permet une individualisation de l'enseignement.

Nourriture et boissons

Cette catégorie peut inclure des informations sur les collations favorites de l'élève, ses allergies.

Condition physique

Dans cette catégorie, l'enseignante peut noter le besoin fréquent de l'élève d'aller aux toilettes ou une tendance à prendre froid facilement.

Capacités

Cette catégorie porte sur les talents dont l'élève n'est peut-être pas conscient. Quand l'enseignante les remarque, elle en prend note dans le tableau : l'élève prend-il des leçons de violon depuis longtemps? Pratique-t-il l'origami, la photographie? Cela permet à l'enseignante de développer sa connaissance de l'élève et d'obtenir, s'il y a lieu, une aide de sa part dans un domaine où elle-même manque d'expertise.

Autres

Cette dernière catégorie inclut des informations diverses sur l'élève telles que sa sensibilité aux bruits, son pays natal.

Une éducatrice spécialisée dans une école primaire du New-Jersey a collecté des données de ses élèves dans un **Tableau 360** et elle témoigne des avantages :

En un coup d'œil, je peux avoir accès à une multitude d'informations sur mes élèves, [des informations] qui comptent vraiment. Je l'utilise pour parler à mes élèves de leur vie en dehors de l'école quand ils me disent allô ou pendant le lunch et la collation (...) Cela me permet de poser des questions directes à mes élèves (...). Quand je le fais, l'expression sur leur visage dit tout. Ils savent que je les écoute, que je me soucie d'eux, et ils comprennent que leur vie est importante. Le tableau m'a donné les outils dont j'ai besoin pour m'assurer que chaque élève se sente aimé, en sécurité et chez lui dans ma classe chaque jour⁶.

^e Nous présentons ci-dessus une traduction française adaptée de la *Spreadsheet 360*.

THÈME 2

LA MODIFICATION DE L'ENCADREMENT ET DES COMPORTEMENTS DES ÉLÈVES

Les fiches 7 à 9 présentent des stratégies de collecte de données destinées à changer l'encadrement et les comportements des élèves pour les mettre au service de la réussite et du vivre-ensemble. Elles décrivent ce que les directions interviewées font (ou font faire) et comment elles font (ou font faire) concrètement pour diriger et pour prendre des décisions à partir des données en lien avec :

Fiche 7 La modification du code de vie de l'école

Fiche 8 Le changement d'une perception erronée d'une enseignante sur l'absentéisme et les retards dans sa classe

Fiche 9 L'organisation des jeux dans la cour d'école et l'entrée libre des élèves dans l'école le matin, le midi et après les récréations

FICHE 7

LA MODIFICATION DU CODE DE VIE DE L'ÉCOLE

À L'AUTOMNE 2014, dans le contexte de l'élaboration de son plan de lutte contre l'intimidation et la violence, aligné sur le projet de loi n° 56 visant à lutter et à combattre l'intimidation et la violence à l'école, la direction d'une école primaire entreprend une démarche de modification du code de vie de l'école impliquant la production de données sur les valeurs prioritaires de tous. Les objectifs sont d'en arriver à un consensus sur les valeurs communes et orientées vers la réussite éducative et le vivre-ensemble, d'adopter des règlements et des politiques qui en découlent, de créer des occasions pour célébrer et pour valoriser les comportements appropriés chez les élèves, de favoriser l'émulation, et, dans les cas de comportements qui contreviennent aux valeurs du code de vie, de prévoir des interventions éducatives ajustées ou des sanctions claires et graduées. La démarche devrait s'échelonner sur trois ans.

(...) nulle part dans le code de vie, on voyait apparaître de façon explicite nos valeurs, c'est quand même important. (...) Et le code de vie, il faut s'entendre que si on veut que les enfants le respectent, il faut que les adultes aussi soient des modèles là-dedans.

Les moyens d'intervention

Pour ce faire, la direction prévoit différents moyens :

- des rencontres d'un comité Code de vie dans l'école,
- des ateliers de codéveloppement professionnel sur le processus de réaménagement d'un code de vie scolaire à l'intention d'un groupe de directions d'école (offert par la commission scolaire à une douzaine de directions, avec l'accompagnement de personnes-ressources du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur),
- des rencontres d'information et de suivi avec les enseignantes (par cycle) et le personnel du service de garde.

La collecte de données

La démarche porte sur la modification du code de vie de l'école. La direction prévoit collecter et faire collecter des données relatives au code de vie, d'une part, pour recueillir des idées quant aux valeurs à privilégier dans le code de vie, et d'autre part, pour suivre la démarche de changement du code de vie. Les membres du comité Code de vie l'assistent dans la collecte des données auprès du personnel (enseignant, service de garde), des parents et des élèves, à l'aide de quatre stratégies :

- un questionnaire de sondage sur les valeurs prioritaires du personnel enseignant, du personnel du service de garde, et des parents,
- un vox pop filmé sur les valeurs prioritaires d'élèves,
- des comptes-rendus des rencontres du personnel,
- de la documentation du comité Code de vie.

(...) pour le code de vie de l'école. Alors, je dois aller chercher des données de type perception, perceptuelles. (...)

Le questionnaire de sondage sur les valeurs prioritaires du personnel et des parents

Lors de son premier atelier de codéveloppement professionnel sur le réaménagement d'un code de vie, la direction d'école participe à une activité de réflexion en répondant à un questionnaire de sondage sur la priorisation des valeurs éducatives (voir des extraits du questionnaire à la figure 6 et le questionnaire complet en annexe C.2) conçu par un professionnel du Service régional de soutien et d'expertise en difficulté

d'ordre comportemental et trois conseillères pédagogiques d'une commission scolaire montréalaise. De retour dans son école, elle soumet le même questionnaire écrit à chacun des membres de son personnel (personnel enseignant et service de garde) et convoque une rencontre de cycle pour échanger et choisir les valeurs à prioriser.

Le questionnaire de sondage présente 74 valeurs classées en cinq sphères, soit :

- la réussite éducative (comportant 20 valeurs telles que l'autonomie, la créativité, l'effort et la persévérance),
- le vivre-ensemble (regroupant 26 valeurs telles que l'amitié, l'authenticité, la coopération et la civilité),
- la santé et le bien-être (comportant neuf valeurs telles que le bien-être, l'épanouissement personnel, l'estime de soi et la saine alimentation),
- l'encadrement (avec 14 valeurs, dont l'égalité, la justice, l'ordre et le respect), et enfin,
- la qualité de l'environnement (avec cinq valeurs, dont la préservation et le respect de la nature).

Figure 6

Questionnaire de sondage sur le choix des valeurs prioritaires à inscrire dans le code de vie d'une école primaire (extraits sur les valeurs de la sphère de réussite éducative)

PRIORISATION DE MES VALEURS

Activité de réflexion

Les valeurs :

- Reflètent l'importance que l'on accorde à un principe, une croyance, une conviction;
- Influencent ma réflexion, mes choix, mes actions;
- Permettent d'établir les repères qui guideront mes actions et orienteront mes choix, donneront du sens, de la cohérence aux actions, qui engendreront de la fierté;
- Orientent l'action d'un individu, d'un groupe ou d'une organisation en société;
- Servent à contribuer au mieux-être et mieux-vivre individuel et collectif.

Consignes (individuellement)

- Dans un premier temps, lisez la liste des valeurs décrites dans le tableau suivant et, au besoin, complétez la liste.
- Dans un second temps, déterminez le degré d'importance des valeurs énumérées dans chacune des sections.
- Puis, priorisez trois valeurs (maximum) pour chacune des sphères énoncées.
- Assurez-vous que les valeurs choisies vous tiennent vraiment à cœur, et ce, sans tenir compte des attentes des autres. Prenez le temps de réviser la description de vos valeurs.

SPHÈRE : RÉUSSITE ÉDUCATIVE		DEGRÉ D'IMPORTANCE			PRIORISEZ TROIS VALEURS MAXIMUM
VALEURS	SENS	TRÈS	ASSEZ	PEU	
Autodiscipline	Discipline que l'on s'impose sans intervention extérieure.				
Autonomie	Ensemble des habiletés d'une personne à décider, à indiquer ses préférences, à faire des choix et à amorcer une action en conséquence sans se référer à une autorité.				
Compétitivité	Aptitude d'une personne à faire face à la concurrence, qu'elle soit effective ou potentielle.				
Connaissance	— Fait de comprendre, de connaître les propriétés, les caractéristiques, les traits spécifiques de quelque chose. — Ensemble des domaines où s'exerce l'activité d'apprendre.				
Créativité	Capacité, faculté d'invention, d'imagination, d'originalité.				
Curiosité	Qualité de quelqu'un qui a le désir de connaître, de savoir, de voir, d'apprendre de nouvelles choses.				
Dépassement de soi	Mise en œuvre des forces mentales permettant de surmonter ses propres limites, d'origines physiques, culturelles ou éducationnelles.				
Détermination	Qualité, attitude de quelqu'un qui est ferme, déterminé, résolu.				
Droit à l'erreur	L'erreur n'est ni une faute, ni un échec. Elle est un indice de la construction du savoir. L'important est d'apprendre de l'erreur.				
Efficacité	Capacité d'arriver à ses buts. Être efficace, c'est produire les résultats escomptés et réaliser les objectifs.				
Effort	Mobilisation volontaire de forces physiques, intellectuelles, morales en vue de vaincre une résistance, une difficulté.				
Excellence	Degré supérieur de perfection d'une personne, d'une chose.				
Goût du travail bien fait	Désir de faire quelque chose consciencieusement en y apportant une grande attention.				
Ouverture d'esprit	Disposition à accueillir quelque chose, à l'examiner sans appréhension.				

Chaque répondant le remplit de façon individuelle après avoir suivi les consignes suivantes :

- lire la liste des valeurs décrites dans le tableau et compléter la liste, si désiré,
- déterminer sur une échelle à trois niveaux (très, assez, peu) le degré d'importance des valeurs énumérées dans chacune des sections, et enfin,
- prioriser trois valeurs au maximum pour chacune des sphères énoncées en apposant un crochet dans une case prévue à cet effet.

Puis, avec l'aide de son comité-école Code de vie, la direction traite et compile tous les résultats et présente le choix des valeurs prioritaires sous la forme d'un tableau simple (voir tableau 5) à l'occasion d'une rencontre avec le personnel. Il en ressort cinq valeurs éducatives fondamentales chez le personnel :

- le respect,
- la préservation (de l'environnement),
- l'épanouissement personnel
- la persévérance,
- et la civilité.

En 2015, lors de son deuxième atelier de codéveloppement professionnel à la commission scolaire, la direction compte présenter les résultats obtenus pour son école (personnel enseignant et service de garde) et s'attend à recevoir un éclairage et un appui dans le choix définitif des valeurs prioritaires à adopter dans son école, et éventuellement, dans sa prise de décisions sur l'adoption de règlements, de politiques et de sanctions claires et graduées destinées aux contrevenants. En 2016-2017 et par l'intermédiaire de son service de garde, la direction souhaite soumettre aux parents une version remaniée et simplifiée du questionnaire de sondage écrit pour connaître leurs valeurs prioritaires.

Le vox-pop filmé sur les valeurs prioritaires de quelques élèves

La direction, assistée d'une enseignante du comité Code de vie, collecte des données complémentaires sur les valeurs dans son école en créant un vox pop filmé à l'intention des élèves. La direction a conçu les questions du vox-pop et elle interroge deux jeunes du conseil d'élèves au 3^e cycle; l'enseignante les filme pendant qu'ils répondent verbalement à deux questions portant sur leurs valeurs éducatives fondamentales, soit :

- Qu'est-ce qu'une valeur? Donne-moi un exemple.
- Lesquelles sont importantes pour toi à l'école et pourquoi ?

Les résultats du vox-pop font ressortir deux valeurs prioritaires, soit l'entraide et l'ouverture à la différence. La direction reconnaît que l'échantillon d'élèves interrogés est très petit et que ceux-ci ont de la difficulté à comprendre la notion de « valeur ». Conséquemment, elle prévoit continuer la collecte de données en 2016-2017 via un vox-pop auprès d'autres élèves; entre-temps, elle compte mieux se préparer à l'exercice du vox-pop et raffiner les questions qu'elle posera aux élèves.

Les comptes-rendus des rencontres de personnel

Depuis le début de processus de réaménagement du code de vie, et à raison d'une fois par mois, la direction propose un point sur le sujet à l'ordre du jour de chaque rencontre formelle avec son personnel. Elle conserve une trace écrite du suivi des questions, des commentaires, des changements et des ajustements de la démarche dans les comptes-rendus des réunions (« Où en sommes-nous? »). Lors des rencontres, la direction peut, par exemple, présenter des notes succinctes sous la forme d'un Power Point.

Tableau 5

Résultats du questionnaire de sondage sur les valeurs prioritaires des enseignants et du service de garde

VALEUR CHOISIE EN PRIORITÉ 1	NBRE DE FOIS QUE LA VALEUR A ÉTÉ PRIORISÉE
Persévérance	xxxxx
Effort	xxx
Droit à l'erreur	x
Autonomie	xxx
Ouverture à la diversité	x
Sain équilibre dans les activités	x
Collaboration	xxx
Collégialité	x
Coopération	xxxxx
Honnêteté/franchise	x
Respect	xxx
Épanouissement personnel	xx
Responsabilité	xxxx
Estime de soi	x
Préservation	x
Respect de la nature	xx
Protection	x
Civisme	xxx
Civilité	xxx

La documentation du comité Code de vie

La direction crée un comité en lien avec le code de vie de l'école. Il est formé de cinq personnes, soit la direction, une enseignante, une enseignante spécialiste, une enseignante des classes spécialisées du type trouble du spectre de l'autisme (TSA) et la responsable du service de garde. Tous les membres du comité participent aux ateliers de codéveloppement professionnel de la commission scolaire sur le code de vie. Le comité est responsable de la mise en œuvre des saines habitudes de vie dans l'école. Il a le mandat de diffuser les informations au personnel et d'expliquer le quoi, le quand et le comment de la démarche de modification du code de vie. La direction prend des notes, qu'elle conserve dans son ordinateur, puis elle les transmet au comité, au fur et à mesure de ses rencontres.

FICHE 8

LE CHANGEMENT
D'UNE PERCEPTION
ERRONÉE D'UNE
ENSEIGNANTE SUR
L'ABSENTÉISME ET LES
RETARDS DANS SA
CLASSE

UNE ENSEIGNANTE a l'impression qu'il y a beaucoup d'absentéisme et de retards non motivés dans sa classe et s'en plaint à la direction. Celle-ci se demande si la perception de son enseignante est conforme à la réalité et l'invite à consulter les données d'absences et de retards des élèves dans les registres informatisés de l'école afin de confronter sa perception et la réalité. Or, les données disponibles montrent que les absences et les retards sont généralement motivés dans la classe de l'enseignante.

À partir des données disponibles, l'enseignante a pu changer sa perception erronée et elle est maintenant en mesure de mieux saisir la réalité du phénomène d'absentéisme et de retard chez son groupe-classe.

(...) ça ne veut pas dire qu'on ne doit pas se préoccuper de l'élève qui arrive toujours en retard. Ce n'est pas ça que je dis. Je dis juste que des fois, on voit une montagne, puis finalement, c'est un arbre dont on parle.

FICHE 9

L'ORGANISATION DES JEUX DANS LA COUR D'ÉCOLE ET L'ENTRÉE LIBRE DES ÉLÈVES DANS L'ÉCOLE LE MATIN, LE MIDI ET APRÈS LES RÉCRÉATIONS

DANS LA FOULÉE DE LA MODIFICATION du code de vie de l'école, qui jette la base des valeurs communes de l'établissement, et plus globalement dans le contexte de l'élaboration de son plan de lutte contre l'intimidation et la violence aligné sur le projet de loi n° 56 visant à lutter et à combattre l'intimidation et la violence à l'école, la direction d'école mobilise son personnel dans une collecte de données sur les comportements dans la cour d'école le matin, le midi, pendant les récréations et la prise des rangs. La collecte de données a pour but de dresser un portrait réel des problèmes de comportement liés à la violence et à l'intimidation dans la cour d'école et dans les rangs, et si nécessaire, de créer des règlements et d'imposer des sanctions pour assurer la sécurité de tous dans ces situations. Elle sert aussi à vérifier si l'environnement proposé lors des récréations est propice aux jeux ou si le manque de structure représente plutôt un incitatif à la violence. Elle permet enfin de savoir si la prise des rangs (qui suppose la proximité physique des individus) et le temps d'attente dans les rangs amènent des bousculades ou du calme avant l'entrée dans l'école.

La collecte de données

La démarche porte sur l'organisation de jeux dans la cour d'école et l'entrée libre des élèves dans l'école le matin, le midi et après les récréations. La direction prévoit donc collecter et faire collecter des données sur les inconduites et les problèmes de comportements graves qui surviennent dans la cour d'école et dans les rangs pour mesurer le niveau de violence et d'intimidation chez les élèves. Elle veut ensuite vérifier si la mise en place des jeux organisés et l'autorisation d'une entrée libre ont des effets positifs chez les élèves (par exemple, la diminution des comportements violents et intimidants).

Alors que des enseignantes lui parlent de la violence des comportements de certains élèves dans la cour d'école, des retards et de la désorganisation des élèves dans les rangs le matin, le midi et après les récréations, la direction veut s'assurer que leurs perceptions correspondent à la réalité. Elle veut aussi éviter que la remise de billets d'inconduite et l'adoption de sanctions soient mises en place au détriment d'interventions éducatives plus appropriées.

Avant de dire « on change ceci ou cela », de dire « les élèves, finalement, sont violents à la récréation » ou « ils se battent », bien tu as premièrement [besoin] de [savoir de] combien d'élèves il est question (...). Donc, dans le quotidien, je dirais, au lieu de nommer des choses de l'ordre de l'opinion ou des perceptions, bien on se base sur quelque chose.

Pour collecter les données, la direction recourt à une consignation de commentaires dans le système électronique Suivi Personnalisé d'Intervention (SPI). La direction adjointe, la psychoéducatrice et la technicienne en éducation spécialisée participent également à la collecte.

L'outil de collecte de données

Consignation de commentaires dans le système informatique Suivi Personnalisé d'Intervention (SPI). La commission scolaire met à la disposition de ses établissements un outil de consignation informatique appelé Suivi Personnalisé d'Intervention (SPI), qui sert à la communication de données. Le SPI est un outil de prévention et d'aide pour le suivi individuel des élèves, et il peut également être utilisé à des fins de monitoring pour une amélioration continue des élèves et des interventions éducatives. Il contient une foule de données (par exemple, historique, rencontres et interventions auprès de l'élève) que le personnel enseignant et les autres intervenants peuvent consulter. En 2014, pour documenter les comportements de violence et d'intimidation dans la cour d'école et dans les rangs ainsi que les

interventions éducatives à cet égard, la direction d'école, la direction adjointe, la psychoéducatrice et la technicienne en éducation spécialisée (TES) ont saisi de nouveaux commentaires dans l'onglet « Mémo » du SPI (par exemple, tenue d'une rencontre de la TES avec l'élève, notes d'observations libres sur des conduites graves et des problèmes de comportement tels que des bousculades et des batailles dans la cour d'école et dans les rangs).

Alors quand les gens vont nous dire, admettons: « Bien là, sur la cour, il y a beaucoup de violence » (...) Tu vas dire: « Il est arrivé, supposons, pendant l'hiver, sur trois mois d'école, il est arrivé cinq bousculades, puis deux batailles pour 480 élèves » (...) au lieu de dire: « Ça ne marche pas sur la cour », tu sais, toutes des généralités. (...) à chaque fois qu'il arrive un événement sur la cour de l'école, c'est consigné (...). Il y a plein de données dans le SPI. (...) les enseignants ou les autres intervenants de l'école peuvent le consulter. (...) C'est un outil de communication.

À l'occasion des réunions de personnel, la direction et le comité Cour d'école suscitent la réflexion et le questionnement et parviennent à un consensus sur les actions à mener. (« Êtes-vous d'accord avec ça » ? < Oui >. < Vous, voyez-vous la même chose que nous autres » ? < Oui >. < Parfait >. < Êtes-vous prêts à changer » ? < Oui >»).

À partir des données collectées et après entente avec le personnel, la direction a pris la décision de créer un environnement dans la cour d'école pour que les enfants puissent y jouer en toutes saisons. Elle a nommé des animateurs responsables de l'organisation des jeux dans la cour. Puis, graduellement, elle a fait remplacer la prise des rangs par une entrée libre des élèves dans l'école, le matin d'abord, puis une semaine plus tard, elle a autorisé l'entrée libre des élèves le matin, le midi et après les récréations. Deux semaines seulement après la mise en place de jeux organisés dans la cour d'école, la direction a constaté une amélioration des comportements chez les élèves. L'entrée libre des élèves dans l'école s'est également bien déroulée et les ils ne prennent plus leur rang pour entrer dans l'école. La direction estime que ces changements positifs survenus en l'espace d'un mois seulement sont des effets collatéraux non anticipés dans la foulée du projet de modification du code de vie de son école.

Bien ils ne se désorganisent plus. Alors il faut les amener à avoir de l'autocontrôle quand ils rentrent, puis il faudrait se poster, nous autres, à des postes différents pour assurer de la sécurité. (...). Donc, on a changé ça.

THÈME 3

LES ÉLÈVES HANDICAPÉS OU EN DIFFICULTÉ D'ADAPTATION OU D'APPRENTISSAGE (EHDAA)

La fiche 10 porte sur les stratégies de collectes de données de suivi et d'évaluation des résultats des élèves et de l'efficacité des pratiques des enseignantes. Ces données portent sur l'enseignement et l'apprentissage de la lecture selon un modèle de réponse à l'intervention (RàI). Ce modèle sert de nouveau cadre de référence en orthopédagogie dans une école primaire. Elle présente ce qu'une direction d'école a fait (ou fait faire) et comment elle a fait (ou fait faire) pour diriger et pour prendre des décisions à partir des données en lien avec un projet de :

- restructuration et réorganisation du service en orthopédagogie de l'école, en conformité avec le nouveau cadre de référence.

FICHE 10

LA RESTRUCTURATION DU SERVICE EN ORTHOPÉDAGOGIE DANS L'ÉCOLE

EN 2013 ET 2014, la direction et les deux orthopédagogues d'une école siègent a un comité de révision du cadre de référence en orthopédagogie de la commission scolaire. Le nouveau cadre de référence « s'inscrit dans une vision partagée des cibles éducatives » (CSPI, 2014). Il fonde ses principes sur la réussite éducative, la prévention, la concertation, l'importance de l'acte orthopédagogique, la prise en compte des différences, l'influence réciproque de la famille et de l'école sur le développement des habiletés et de l'autonomie des élèves. Il s'appuie sur des résultats de la recherche préconisant un modèle de réponse à l'intervention (RàI) dans l'enseignement et l'apprentissage de la lecture en français qui allie « un enseignement efficace et différencié dès la maternelle, le dépistage précoce des élèves à risque de difficultés en lecture, le pistage régulier des progrès en lecture, la formation professionnelle et l'accompagnement soutenu des acteurs du milieu scolaire » (Desrochers, DesGagné, Biron, 2012, p. 41).

Durant cette période, la direction dresse également un état de la situation du modèle de service en orthopédagogie déjà en usage dans son école, et il en ressort :

- des observations des professionnels de l'école (membres du comité consultatif multidisciplinaire et du comité consultatif des services aux EHDAA) quant à une méconnaissance et à des demandes inappropriées de certains membres du personnel enseignant vis-à-vis du rôle et des responsabilités de l'orthopédagogue, ainsi qu'à l'atteinte des limites du modèle en orthopédagogie déjà en place dans l'école;
- des insatisfactions de certaines enseignantes vis-à-vis de la situation des élèves en difficulté (commentaires que la direction a recueillis dans des portraits de classe ou lors d'échanges verbaux informels, soit par rapport au nombre d'élèves suivis, soit par rapport au nombre de fois que certains élèves reçoivent des services orthopédagogiques). Certaines enseignantes suggèrent également de réviser des pratiques orthopédagogiques en classe et en dehors de la classe, et de modifier les rôles et les responsabilités de chacune des enseignantes.

Donc (...) finalement, le modèle ancien était arrivé à un cul-de-sac. Ou en tout cas, le statu quo n'était plus possible. (...) l'orthopédagogue est venue me dire: « Écoute, ça n'a plus d'allure. L'école grossit et moi, dans le fond, je veux dire, à un moment donné, je ne peux pas voir 14 classes (...) Alors, c'est un beau problème (...) J'ai dit: « (...) on va [re]structurer le service. (...) Tu sais, l'élève en difficulté, ce n'est pas le rôle de l'orthopédagogue. C'est le rôle de tout le monde. Et bien c'est le rôle du prof, puis ça, c'est une expertise complémentaire.

Au printemps 2014, dans le cadre d'une rencontre de cycle, la direction obtient le consensus de son équipe pour entreprendre une démarche de restructuration et de réorganisation du service en orthopédagogie dans l'école. À cette occasion, et avec l'appui du comité-école sur la restructuration du service en orthopédagogie, la direction propose une **approche à trois niveaux d'interventions**^f conformes au nouveau modèle de RàI à mettre en place dans l'école.

(...) le modèle, ça ne les dérange pas, ce qu'ils veulent c'est que les élèves soient desservis. (...) Ils veulent travailler en collégialité. (...) Voici les étapes par lesquelles il faudra passer. Voici les impacts à venir. (...) Il va falloir se rencontrer. Ça demande du collectif (...).

^f Le niveau 1 consiste en des interventions universelles que l'enseignante dirige en grande classe, et efficaces pour 80 % des élèves. Le niveau 2 propose des interventions ciblées auprès de 15 % des élèves pour qui le niveau 1 est insuffisant, dirigées par une enseignante titulaire ou une personne-ressource spécialisée, et ce, à un rythme de 20 minutes par jour. Enfin, le niveau 3 consiste en des interventions rééducatives dirigées par une orthopédagogue auprès de 5 % des élèves qui sont résistants aux deux premiers niveaux, au rythme de 45 à 60 minutes par jour. « (...) les interventions de niveau 2 et 3 ne se substituent pas à celles de niveau 1, elles s'y ajoutent. De plus, elles sont offertes ponctuellement, jusqu'à ce que la trajectoire d'apprentissage de l'élève se soit redressée et que le rythme de ses progrès se soit rapproché de celui de la classe. La fonction des niveaux d'intensité 2 et 3 est donc d'élargir la portée de l'enseignement universel en le bonifiant par la différenciation, afin d'inclure tous les élèves dans la démarche éducative. » (Desrochers, DesGagné, Biron, 2012, p. 43).

La démarche, qui devrait s'échelonner sur une période de trois ans, a pour objectifs de mieux soutenir et de mieux desservir les élèves en ciblant davantage leurs besoins, de modifier le rôle, les responsabilités et les interventions des enseignantes et des orthopédagogues pour les rendre conformes au nouveau cadre de référence en orthopédagogie, et conséquemment, de réduire l'apparition des difficultés d'apprentissage en lecture chez les élèves. Pour ce, on interviendra en intervenant efficacement avant que ceux-ci ne se retrouvent en situation d'échec scolaire (vision préventive), en plus d'améliorer les pratiques pédagogiques pour mieux faire apprendre les élèves et de bonifier la compréhension des enseignantes vis-à-vis du service d'orthopédagogie dans l'école.

Des résultats attendus

Les résultats attendus de cette démarche sont que les élèves développent leur compétence à lire et de façon plus pointue :

- que les élèves de maternelle développent des habiletés prédictives de la réussite en lecture;
- que les élèves (du 1^{er} au 3^e cycle) développent trois aspects de leur compétence en lecture, à savoir :
 - la fluidité de la lecture orale,
 - la compréhension de lecture,
 - le vocabulaire.

Des moyens d'intervention

La direction opte pour les moyens d'intervention suivants :

- des rencontres des comités consultatifs (comité multidisciplinaire, comité des services aux EHDAA),
- des rencontres d'un sous-comité école avec les orthopédagogues (sur la restructuration du service en orthopédagogie dans l'école),
- des rencontres de formation et d'accompagnement (codéveloppement professionnel) de la direction d'école et des orthopédagogues pour l'appropriation du nouveau cadre de référence en orthopédagogie,
- des rencontres d'information et d'échanges avec le personnel,
- des rencontres de concertation par niveau.

Des conditions de mise en place

La direction choisit les conditions de mise en place suivantes:

- utiliser du temps durant les rencontres de personnel et les journées pédagogiques pour suivre la démarche, recueillir des commentaires et échanger formellement avec le personnel à des fins d'amélioration continue,
- dégager du temps pour échanger de façon informelle avec son personnel sur le sujet,
- dégager du temps pour former la direction et l'orthopédagogue de l'école à l'appropriation du nouveau cadre de référence,
- allouer du financement à la restructuration du service en orthopédagogie, et enfin,
- dégager du temps pour des rencontres de concertation en vue de planifier les interventions à mettre en place en équipe.

Il va falloir être accompagné, parce que moi, je sais des choses, mais il y a des bouts que je ne sais pas. Donc, c'est des ressources de la commission scolaire qui viendront nous soutenir à cet effet (...), on va se faire aider là-dedans.

La collecte de données

La démarche porte sur la restructuration du service en orthopédagogie par le biais de la mise en place du modèle de RàI. La direction prévoit donc collecter et faire collecter des données de suivi de l'évaluation :

- des résultats en lecture de tous les élèves (avant et après trois blocs d'interventions en lecture suivant le modèle de RàI),
- des pratiques d'interventions des enseignantes par rapport à leur appropriation du nouveau modèle de RàI.

D'autres données font l'objet d'une collecte, soit :

- des observations libres et des perceptions des enseignantes dans la classe,
- des notes de bulletin.

Les enseignantes, les orthopédagogues et l'orthophoniste assistent la direction dans la collecte de données qui permettent de mesurer les progrès des élèves en lecture et le niveau d'appropriation du nouveau modèle de RàI par les enseignantes.

Je veux savoir si on est correct dans nos interventions (...) qu'est-ce qu'on aurait à faire pour dire : « Voici ce qui est le plus payant pour faire apprendre les élèves ou pour travailler avec les [élèves] résistants [aux interventions] ou pour que mes profs travaillent encore plus, aient des meilleures pratiques », ou « comment faire pour que l'orthopédagogue, qui ne peut pas se scinder en dix mille, ne soit plus sollicitée à la pièce et ne croule pas sous les demandes, mais que son travail soit organisé et encadré dans une démarche où les rôles et responsabilités de chacun sont définis? »

Elles recourent à un groupe de stratégies de collecte de données, soit :

- un portrait de classe,
- une grille de dépistage et de pistage des forces et des difficultés en lecture chez les élèves au préscolaire et au primaire,
- la documentation du comité-école de restructuration du service en orthopédagogie,
- la documentation des réunions avec le personnel.

Le portrait de classe

Après chaque bulletin scolaire, la direction et les orthopédagogues rencontrent les enseignantes de façon individuelle et leur posent des questions sur les caractéristiques, les besoins et les difficultés de chacun des élèves, leurs interventions pédagogiques et le soutien dont elles auraient besoin pour mieux répondre aux besoins et difficultés. Leurs réponses sont consignées dans un portrait de classe compris dans deux documents pour chaque classe, soit un tableau (voir tableau 2) et un questionnaire (voir figure 5) que la direction conserve dans son bureau à l'intérieur d'une chemise prévue à cet effet.

Le portrait de classe sous forme de tableau (voir tableau 2) comprend 20 colonnes et trois lignes pour chaque élève de la classe (une ligne correspondant à l'état de situation respective des étapes 1, 2 et 3 de l'année scolaire courante) :

- la première colonne indique le nom de l'élève;
- la deuxième colonne précise le code de difficulté d'un élève EHDAA;
- la troisième colonne indique si l'élève faisait déjà l'objet d'un plan d'intervention deux ans auparavant;
- la quatrième colonne précise l'étape scolaire (1, 2 ou 3);
- les colonnes 5 à 8 sont réservées à l'inscription des résultats scolaires de l'élève dans quatre disciplines (par exemple, lecture de textes variés, raisonnement mathématique);

- les colonnes 9 à 19 précisent si l'élève reçoit des services professionnels (par exemple, orthopédagogie, psychologie, travail social), s'il participe à des programmes éducatifs (par exemple, récupération, aide aux devoirs) et le type de difficultés qu'il peut présenter (par exemple, langage, comportement);
- enfin, la colonne 20 sert à ajouter des commentaires sur l'élève.

Le portrait de classe sous forme de questionnaire (voir figure 5) comprend six questions ouvertes. La première question porte sur la description de l'apprentissage et du fonctionnement d'une cohorte d'élèves. La deuxième a trait aux pratiques universelles d'interventions à mettre en place conformément au nouveau modèle d'orthopédagogie. La troisième vise à situer le type de difficultés des élèves. La quatrième porte sur la description des interventions mises en place. À la cinquième, on demande à l'enseignante si elle se sent « équipée pour soutenir les élèves qui présentent des difficultés de cet ordre ». La dernière question porte sur l'aide dont l'enseignante aurait besoin (« Que peut-on faire pour t'aider? »).

La grille de dépistage et de pistage des forces et des difficultés en lecture chez des élèves au préscolaire et au primaire

Durant l'année scolaire, la démarche prévoit trois blocs d'interventions en lecture en français à l'intention des élèves (de la maternelle jusqu'à la fin du 3^e cycle). Chaque bloc dure huit semaines et permet de centrer les interventions sur un aspect de la compétence en lecture, soit:

- la fluidité en lecture orale,
- la compréhension en lecture, et
- le vocabulaire.

Un ordre de priorité des blocs d'intervention est accordé selon l'ampleur des attentes ou des besoins dépistés pour chaque aspect de la compétence en lecture. Ainsi en 2014-2015, les blocs d'intervention en lecture au primaire se déroulent dans l'ordre suivant : la fluidité, la compréhension et le vocabulaire. Le premier bloc se met en place en octobre et novembre, le second bloc en janvier et février, et le troisième en avril et mai. Entre chaque bloc, un temps d'arrêt permet d'évaluer les interventions réalisées ainsi que les progrès des élèves (pistage) et de réguler les pratiques d'interventions. La collecte de données sur les progrès des élèves se fait à l'aide d'une grille de dépistage et de pistage (voir figure 7) selon une méthode pré-test (au début du bloc) et post-test (à la fin du bloc). L'orthopédagogue prévoit une grille pour la maternelle et une pour chacun des six niveaux du primaire. Elle utilise soit des grilles standardisées déjà disponibles, soit des grilles qu'elle a élaborées elle-même en s'inspirant de celles déjà produites.

On regarde où ça bloque parce qu'on veut se raffiner pour savoir où intervenir. (...) Bien, si ça a été efficace, ça ne veut pas dire que tu sais lire (...) ça veut dire que quand même ton intervention, elle a porté fruit.

Les tests ne servent pas à évaluer les élèves, mais plutôt à situer leurs forces et leurs difficultés de façon que, d'une part, les enseignantes puissent ajuster leurs interventions universelles et ciblées et sachent sur quoi travailler avec tous ces élèves, et d'autre part, que l'orthopédagogue puisse former un sous-groupe d'élèves qui feront l'objet d'interventions rééducatives.

La grille de dépistage et de pistage (voir figure 7) comprend une dizaine de colonnes (et autant de lignes qu'il y a d'élèves dans la classe), la première colonne comportant le nom et le prénom de l'élève, les colonnes suivantes répertorient une série d'indicateurs de la compétence en lecture attendus pour un niveau scolaire particulier, une autre colonne servant à inscrire le nombre total d'erreurs en lecture observées chez l'élève pendant le test, et une dernière colonne où inscrire la note de bulletin en lecture pour l'année scolaire précédente.

Prenons, par exemple, la grille de dépistage et de pistage des forces et des difficultés en compréhension en lecture destinée aux élèves de la fin du 2^e cycle, pour lesquels les données de prétest ont été collectées en septembre 2015. Elle comprend une dizaine d'indicateurs correspondant aux aspects suivants de la compréhension en lecture :

- repérage (début du texte, fin du texte),
- trouver l'idée principale d'un paragraphe (explicite, implicite),
- mot de substitution avec (fonction du sujet anaphore, antécédent éloigné anaphore),
- compréhension des informations adjacentes non reliées par un marqueur (lien entre deux phrases),
- inférence causale (deux phrases éloignées dans le texte),
- inférence lexicale servant à comprendre un mot nouveau en se fiant à un synonyme, au contexte et à la morphologie,
- réagir en fonction du sens global du texte et de ses connaissances,
- déduire en mettant en relation les informations du texte et de ses connaissances,
- comprendre la structure du texte (causes, effets).

La documentation du comité-école de restructuration du service en orthopédagogie

En 2014, la direction crée un comité de restructuration du service en orthopédagogie dont les rencontres ont lieu quatre fois par année. Y participent la direction et la direction-adjointe, les deux orthopédagogues, l'orthophoniste, la conseillère pédagogique de l'école et la conseillère pédagogique à l'adaptation scolaire. Au fur et à mesure de l'avancement de la démarche de mise en place du modèle de RàI et de la restructuration du service, elles échangent sur les actions, les questions et les commentaires de l'équipe, puis elles suggèrent des ajustements dans les interventions de façon à se conformer au nouveau modèle de RàI. La direction prend des notes, rédige les comptes-rendus qu'elle distribue aux membres du comité et elle en conserve une copie électronique dans son ordinateur. La documentation écrite inclut les actions posées dans la démarche, les retombées, les interventions à mettre en place, et enfin, la structure à privilégier dans la démarche (horaire, rencontres de concertation).

La documentation des réunions avec le personnel

La direction organise aussi des rencontres formelles avec son personnel, à raison d'une par mois, ainsi que trois rencontres de concertation par niveau durant l'année. À chaque rencontre, elle fait une mise au point sur l'appropriation du modèle de RàI par l'équipe et elle garde une trace écrite des réactions, des commentaires, voire des réserves vis-à-vis du modèle pour en assurer le suivi et l'amélioration continue (« Où en sommes-nous? »). À la fin de l'année scolaire, la direction traite du modèle de RàI en termes de bilan et de prospectives (voir tableau 6) pendant une journée pédagogique. À cette occasion, elle revient sur ce qui a été noté tout au long de l'année, traite des retombées de la mise en place du modèle chez les élèves, les professionnels et les enseignantes (par exemple, « A-t-on atteint les objectifs visés? Quels sont les inconvénients et les insatisfactions? »), puis elle convient des ajustements à apporter dès le début de l'année suivante quant aux cibles à atteindre (« Qu'est-ce qu'on veut? Que vise-t-on pour l'année prochaine? Sommes-nous encore convaincus du modèle? »).

En janvier 2015, le premier bloc d'interventions sur la fluidité en lecture au primaire est complété et le deuxième bloc sur la compréhension en lecture au primaire est en cours. Après le premier bloc d'interventions, les enseignantes estiment que le nouveau modèle de RàI donne des résultats positifs et elles s'en réjouissent; les élèves du primaire améliorent leur fluidité en lecture et les enseignantes disent savoir davantage comment intervenir. Pendant le deuxième bloc, les enseignantes et les orthopédagogues éprouvent toutefois des difficultés à appliquer le modèle de RàI:

[À un] moment donné, ça ne rentre plus (...) parce que [durant] ton bloc 1, tes [élèves] résistants, tu veux continuer à les voir. Oui, mais tu as commencé ton bloc 2, là. Bien [durant] ton bloc 2, tu vas avoir des résistants. (...) Rendu au bloc C ou troisième bloc, c'est quoi? Tu vois tes résistants A [en fluidité verbale], plus [les résistants] B [en compréhension], plus (...). Ça devient compliqué. Alors, pour nous aider, à la commission scolaire, ils offrent du développement professionnel sur le sujet, aux orthopédagogues. Mais le problème, c'est qu'on [notre école] est allés de l'avant. Donc nous sommes avancés [parmi les écoles qui mettent en place le modèle de RàI]. Alors, nous avons l'impression davantage d'influencer que d'être influencés.

Tableau 6

Bilan et prospectives du modèle d'orthopédagogie — mesures de soutien — juin 2015

MODÈLE ORTHO/INTERVENTIONS			
EFFETS SUR LES ÉLÈVES	POINTS FORTS	POINTS À AMÉLIORER	CONDITIONS
			— Concertation avec les enseignants — À l'horaire dès le début de l'année

En amorçant la démarche, la direction avait pris la décision de suivre le modèle RàI à la lettre. Mais après un an de mise en place et à la lumière des difficultés d'appropriation du modèle par son équipe, la directrice s'attend notamment à une démobilisation de certaines enseignantes qui pourraient être réfractaires aux changements dans leurs tâches quotidiennes (planification, pratiques) et à des complications de mise en place des pratiques d'interventions ciblées et rééducatives auprès des élèves en difficulté. Elle émet des réserves quant à l'application du modèle RàI au quotidien.

(...) il ne se peut pas, dans la vraie vie, le modèle parfait. (...) Le modèle d'orthopédagogie, ça a un impact sur leur quotidien. Alors ça, je ne peux pas prendre des décisions comme ça, pour le mois d'après (...). Ce sont (...) des problématiques qui sont plus costaudes. C'est sûr que ça ne se fera pas du jour au lendemain. (...) l'année prochaine, on verra nous autres, ce qu'on veut (...).

THÈME 4

LA COLLABORATION DES PARENTS

La fiche 11 décrit une stratégie simple de collecte de données au sujet de la participation des familles à des activités scolaires.

FICHE 11

LA PARTICIPATION
DES PARENTS À DES
ACTIVITÉS SCOLAIRES

POUR SE RENSEIGNER sur la collaboration avec les familles, la direction d'une école primaire fait produire des données dans les registres de son établissement.

La collecte de données sur la participation des familles

La direction ouvre les portes de son établissement aux familles, mais elle se demande jusqu'à quel point celles-ci participent aux activités scolaires. À l'occasion des spectacles d'élèves, la direction fait donc consigner dans un registre le nombre des billets remis, et les données collectées montrent que le nombre de participants se compte par centaines selon le spectacle. La direction est agréablement surprise des résultats; cela l'encourage à poursuivre la création de liens avec les familles et à ouvrir les portes de l'école, tant durant la journée qu'en soirée.

(...) À un moment donné, on a utilisé des billets pour connaître le taux de présence à des événements, car l'équipe-école avait l'impression qu'on accueillait moins de parents. Bien c'est une donnée. On a eu 200 parents. On en a eu 300. C'est une façon simple de comptabiliser. (...) On peut aussi faire des X ou des crochets...

THÈME 5

LE BUDGET DE L'ÉCOLE DÉDIÉ À L'APPRENTISSAGE ET À LA RÉUSSITE DES ÉLÈVES

La fiche 12 décrit l'utilisation de données budgétaires pour diriger et pour prendre des décisions en vue de favoriser l'apprentissage et la réussite des élèves dans une école.

FICHE 12

LE BUDGET D'UNE ÉCOLE DÉDIÉ À LA RÉUSSITE DES ÉLÈVES

POUR SOUTENIR le plus possible la réussite scolaire des élèves, la direction d'une école primaire utilise des données de résultats financiers en lien avec certains programmes et services offerts dans son établissement.

La collecte de données financières de l'école

La direction utilise des données budgétaires de l'école disponibles dans les bases de données de la commission scolaire. De fait, elle compile les données financières au regard des différents programmes et services disponibles dans son établissement, et après analyse, les sommes allouées par le MEESR et la commission scolaire s'avèrent fidèles à la vision pédagogique de la direction, centrée sur la réussite personnelle et la réussite des apprentissages disciplinaires et sociaux des élèves (par exemple, allocations de sommes en vue de la mise en place de mesures du programme Une école montréalaise pour tous, pour de l'aide aux élèves à risque, pour de la libération du personnel à des fins d'élaboration et de suivi des plans d'intervention, pour du développement professionnel, pour de l'achat de matériel à caractère pédagogique).

Par souci de transparence, la direction présente son budget complet au conseil d'établissement de l'école ainsi qu'au comité de participation des enseignant(e)s aux politiques de l'école (CPEPE). Elle rencontre aussi le comité consultatif des services aux EHDAA et lui présente les allocations budgétaires dédiées aux élèves en difficulté. Puis, une fois par année, elle rencontre les enseignantes pour fins de questionnement, de commentaires et de suggestions sur la répartition des sommes disponibles pour favoriser la réussite des élèves.

Moi, le budget (...) j'explique, dans le fond, où l'argent va pour chacun des indices budgétaires (...). Alors mes enveloppes budgétaires, elles sont utilisées à quoi ? Si j'ai 50 000 \$...qui viennent du Programme de soutien à l'école montréalaise, voici à quoi ça sert. Je n'achèterai pas des ballons avec ça. Ok? Si j'ai 8 000 \$ qui viennent pour soutenir les élèves à risque, c'est très large. Qu'est-ce que vous voulez faire avec ça? « Bien, on veut être libérés pour nos plans d'intervention. On aimerait ça travailler avec les professionnels. Se rencontrer, puis dire ce qu'on veut pour intégrer des élèves. Puis on veut savoir comment faire. » C'est super. Moi, dans le fond, là-dessus, ils ont toutes les données qu'ils veulent. je pense que les profs savent d'office ma vision, dans le fond, en milieu défavorisé, je crois en la capacité d'apprendre des élèves (...). Je crois en leur capacité de réussir, puis (...) s'il faut mettre de façon équitable un petit peu plus de conditions pour que ça marche, bien je vais le faire. (...). J'utilise mes allocations pour ça. (...) pour (...) être sûre que les conditions sont là en développement professionnel, par exemple, en libération, des fois même en achat de matériel pour (...) plus apprendre.

THÈME 6

L'UTILISATION DES DONNÉES DE LA RECHERCHE

Les fiches 13 et 14 portent sur les stratégies d'utilisation de données issues de la recherche. Elles présentent ce que les directions font (ou font faire) et comment elles font (ou font faire) pour diriger et pour prendre des décisions à partir des données de la recherche sur :

Fiche 13 l'apprentissage, la métacognition et les méthodes qualitatives,

Fiche 14 les caractéristiques des écoles performantes, l'aide aux devoirs ainsi que l'équité et la justice sociale.

FICHE 13

L'APPRENTISSAGE, LA MÉTACOGNITION ET LES MÉTHODES QUALITATIVES

POUR SE TENIR À JOUR et que son équipe-école se tienne à jour aussi, pour valider des décisions et pour favoriser le développement professionnel, la direction utilise ou fait utiliser les données de la recherche en matière d'apprentissage et de métacognition.

Parce que les données (...), si on veut leur donner du sens, si on veut les interpréter, c'est avec les données de la recherche qu'on va être capables de le faire.

Se tenir à jour et faire que son équipe-école se tienne à jour

Sur la base de ses lectures professionnelles et scientifiques dans le domaine de l'apprentissage, de la métacognition et de l'utilisation de données pour diriger, la direction étaye sa vision pédagogique centrée sur l'apprentissage, et appuie son choix d'objectifs et d'orientations d'un projet particulier de développement de la métacognition chez tous les élèves de l'école. (« [(...) il a fallu que tu lises sur la métacognition?] Absolument (...) il y a un champ de recherche extrêmement important sur le plan métacognitif. »)

Elle s'approvisionne à des sources de recherche valides et crédibles telles que des sources universitaires. De fait, elle consulte les recherches du professeur Jean Archambault de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, qui traitent d'apprentissage, des caractéristiques des écoles efficaces en milieu défavorisé, de leadership et de justice sociale, etc. (« J'ai eu l'occasion de lire l'ensemble de ses recherches. »)

Elle lit aussi des ouvrages sur des méta-analyses de recherche, dont *Visible Learning* de l'universitaire néo-zélandais John Hattie (2008), qui propose une synthèse de plus de 800 méta-analyses sur les facteurs qui déterminent ou ne déterminent pas l'apprentissage et la réussite éducative (« Moi, j'aime bien les livres qui présentent des méta-analyses »). Elle se sert du cadre de référence *Des données pour diriger* (Archambault et Dumais, 2012) comme point d'appui pour une démarche d'utilisation et de production de données d'un projet sur la métacognition.

La question des données, pour diriger, c'est sûr que j'avais lu l'ouvrage de Jean Archambault et France Dumais. (...) ça m'a aidée aussi à mieux comprendre, puis à me (...) rassurer dans ce processus-là.

La direction croit à l'importance d'être à jour sur les connaissances de la recherche en éducation :

(...) il y a des moyens qu'on connaît, qui sont reconnus scientifiquement, mais la science, si on n'est pas au fait de ce qu'elle découvre année après année ou ce qu'elle confirme ou infirme année après année..., je pense qu'on passe à côté de quelque chose de très important.

Elle trouve aussi important que son personnel soit à jour sur des sujets comme l'apprentissage, l'enseignement et la pédagogie.

Elle rapporte l'existence du CTREQ, un centre de transfert de connaissances sur la réussite éducative, qui répertorie les nouvelles études et parutions et les rend accessibles sur un site web à tous les acteurs de l'éducation. Cela dit, la direction admet que « (...) il est difficile pour la recherche de percer le milieu de l'éducation ». Elle souhaite que les directions créent des ouvertures aux données de la recherche dans les écoles :

Donc c'est pour ça que si toutes les directions d'école sont sensibles, préoccupées par les données de la recherche, bien à ce moment-là, c'est une porte d'entrée très facile pour les données: par la direction d'école. C'est à nous d'amener cette manie-là, cette culture-là, cette habitude de vouloir dire: « Qu'est-ce que la recherche? Elle en est où, la recherche, par rapport à la question qu'on se pose »?

Valider ses décisions

La direction s'appuie sur l'état de la recherche en matière de métacognition et de ses effets sur l'apprentissage de tous les élèves pour valider son choix d'orientations, d'objectifs et de résultats dans un projet particulier d'enseignement-apprentissage de la métacognition. Elle trouve aussi important de se baser sur les résultats de la recherche pour valider les suggestions des enseignants relatives à des stratégies et des interventions pédagogiques :

(...) Mais ça, il faut toujours valider les suggestions des enseignants. Il faut le valider à la science reconnue, parce que sinon, on consulte pour consulter, puis on va encore aller dans des moyens non reconnus, certains en tout cas.

Se développer (et faire se développer son équipe) sur le plan professionnel

Dans le cadre du projet particulier d'enseignement-apprentissage de la métacognition, la direction libère son personnel enseignant afin que celui-ci participe à des ateliers de formation de Michel Lyons, de l'Université de Sherbrooke, sur l'enseignement des mathématiques et le développement de la métacognition :

(...) un enseignant doit développer sa capacité d'aller s'asseoir dans le cerveau de l'enfant pour connaître le langage intérieur de celui-ci avant, pendant et après une tâche.

Elle dégage aussi du temps pour des rencontres de régulations de pratiques enseignantes avec le soutien d'une professeure de didactique des langues de l'Université du Québec à Montréal, Elaine Turgeon; de son côté, la direction avait déjà été formée en utilisation des méthodes de recherche dans le cadre de son mémoire de maîtrise, et forte de son expérience, elle a de nouveau appliqué ces méthodes scientifiques durant les différentes étapes du projet d'enseignement-apprentissage de la métacognition dans son école (par exemple, élaboration d'un questionnaire et d'un canevas d'entrevue, réalisation d'une vidéo, collecte de données par triangulation, compilation de données qualitatives).

FICHE 14

LES CARACTÉRISTIQUES DES ÉCOLES PERFORMANTES, L'AIDE AUX DEVOIRS, L'ÉQUITÉ ET LA JUSTICE SOCIALE

POUR SE TENIR À JOUR et que son équipe-école se tienne à jour aussi, pour valider des décisions et pour favoriser le développement professionnel, la direction utilise les données de la recherche en matière d'écoles performantes en milieu défavorisé et d'aide aux devoirs.

Être à jour et faire que son équipe-école se tienne à jour aussi

La direction lit des ouvrages professionnels sur les 10 caractéristiques des écoles performantes en milieux défavorisés (Archambault, Garon et Harnois, 2011), puis elle transmet ses connaissances à son personnel tout en l'invitant à réfléchir et à comprendre les leviers à utiliser pour améliorer l'école :

(...) je leur dis: « Moi, si j'analyse, voici ce que je pense qu'on a comme forces en tant qu'équipe, celles qu'on met en œuvre en rapport avec les caractéristiques des écoles performantes en milieu défavorisé, puis voici ce qu'on devrait peut-être développer » (...). Je dis: « Moi, je l'ai fait avec mon adjointe, mais je vais vous demander de le faire : selon vous, parmi les 10 caractéristiques, où se trouvent les forces de l'école? »

Elle consulte également le cadre de référence *Des données pour diriger* (Archambault et Dumais, 2012) comme point d'appui scientifique pour utiliser et produire des données en vue de diriger son école et de prendre des décisions :

(...) Quand j'ai commencé à utiliser les Données pour diriger (...). J'ai mis ça dans un cadre simple, tel que recommandé dans Des données pour diriger.

Elle rapporte aussi s'être documentée au sujet de l'aide aux devoirs à partir d'une recension d'écrits scientifiques, avoir remis la documentation à son personnel enseignant, puis l'avoir invité à en lire les conclusions pour mieux décider des mesures à prendre sur la pratique des devoirs au primaire :

Je le vois dans leurs pratiques qui changent tranquillement, comme les devoirs. (...) Ultimement, je pense que les recommandations, c'était de dire: « Regardez, si vous décidez d'en donner, voici peut-être ce à quoi vous devriez penser ». Tu sais, préférer la fréquence à la durée (...).

Valider des décisions

Pour fonder ses décisions sur des bases solides, la direction tient à utiliser les données de la recherche et elle trouve important d'informer son personnel du bien-fondé de l'utilisation de telles données :

Donc moi, je leur ai dit pourquoi je voulais utiliser des données, pourquoi je voulais utiliser de la recherche pour prendre mes décisions. Parce que, tu sais, ma perception, mon opinion, mon jugement, c'est bien beau, mais il va falloir que ça se base sur quelque chose de probant (...).

Se développer (et faire se développer) professionnellement

Avec une dizaine d'autres directions d'école, la direction participe à des ateliers de codéveloppement professionnel portant sur un nouveau cadre de référence en orthopédagogie (dont la ligne directrice est basée sur la recherche) dans le but de remplacer le modèle actuel d'orthopédagogie dans son école par le nouveau modèle cité ci-dessus; les ateliers de groupe sont offerts par la commission scolaire avec la collaboration d'une chercheuse universitaire et de personnes-ressources du MEES en lien avec la recherche dans le domaine :

(...). Je dirais que dans ma commission scolaire, actuellement (...) il n'y a rien qui nous est présenté qui n'est pas lié à la recherche. Tout est lié à la recherche (...) il y a 10 ans, c'était à peu près inexistant comme réflexe de la commission scolaire (...) Maintenant, c'est d'office.

Dans un passé récent, la direction a aussi développé ses connaissances en matière de justice sociale (comme facteur de réussite des écoles) en participant à une recherche collaborative sur la justice sociale avec la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Archambault, J., et Dumais, F. (2010). *Des données pour diriger: utiliser ou produire des données et prendre des décisions. Une recension de la littérature scientifique et professionnelle*, Université de Montréal et Programme de soutien à l'école montréalaise (MELS), 89 p.
- Archambault, J., et Dumais, F. (2012). *Des données pour diriger: utiliser ou produire des données et prendre des décisions. Un cadre de référence pour les directions d'écoles en milieu défavorisé*, Université de Montréal et Programme de soutien à l'école montréalaise (MELS), 96 p.
- Archambault, J., et Garon, R. (2013). How Principals Exercise Transformative Leadership in Urban Schools in Disadvantaged Areas in Montréal, Canada. *International Studies in Educational Administration*, 41, (2), p. 49-66.
- Archambault, J., Garon, R., et Harnois, L. (2011). *Diriger une école en milieu défavorisé : Des caractéristiques des écoles performantes, provenant de la documentation scientifique*, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Département d'administration et fondements de l'éducation, septembre, 2 p. (Mise à jour des documents de 2008 et 2006)
- Archambault, J., Garon, R., Harnois, L., et Ouellet, G. (2011). *Diriger une école en milieu défavorisé : Ce qui ressort des écrits scientifiques et professionnels (mise à jour du document 2006)*, Université de Montréal et Programme de soutien à l'école montréalaise (MELS), 17 p.
- Archambault, J., et Harnois, L. (2008). *La direction d'une école en milieu défavorisé : ce qu'en disent des directions d'écoles primaires de l'île de Montréal*. Rapport de recherche présenté au Programme de soutien à l'école montréalaise (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport), Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Département d'administration et fondements de l'éducation, 155 p.
- Archambault, J., et Richer, C. (2007). *Une école pour apprendre*, Montréal, Chenelière-Éducation, 214 p.
- Archambault, J., et Richer, C. (2014). Leadership for Social Justice throughout Fifteen Years of Intervention in a Disadvantaged and Multicultural Canadian Urban Area: *The Supporting Montréal Schools Program*. In I. E. Bogotch et C. M. Shields (dir.), *International Handbook of Social [In]Justice and Educational Leadership*, vol. 2, chap. 51, New York, Springer, 1023-1045.
- Barnes, M., et Gonzalez, M. (2015). Rethinking Data : How to Create a Holistic View of Students. Article publié dans la revue électronique *Mind/Shift*, 26 août, 6 p. (<http://ww2.kqed.org/mindshift/2015/08/26/rethinking-data-how-to-create-a-holistic-view-of-students/>)
- Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île (2014). *Cadre de référence en orthopédagogie. De la prévention à la rééducation : une intervention efficace à trois niveaux du préscolaire au secondaire*, février, 32 p.
- Dagenais, C., Janosz, M., Abrami, P., Bernard, R., et Lysenko, L. (2008). *Integrating research-based information into the professional practices by teachers and school administrators: Towards a knowledge transfer model adapted to the educational environment*. Rapport final. Canadian Center for Learning, octobre, 47 p. (NDLR : Il existe un « rapport public élargi » et un sommaire de la même recherche en version française).
- Desrochers, A., DesGagné, L., et Biron, G. (2012). La mise en œuvre d'un modèle de réponse à l'intervention dans l'enseignement et l'apprentissage de la lecture du français, *Vie pédagogique*, no 160, 41-47.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, New York, Routledge, 392 p.

- Hattie, J. (2011). *Visible learning for teachers. Maximizing Impact on Learning*, New York, Routledge, 296 p.
- Laperrière, A. (2004). L'observation directe. Dans Gauthier, B. et autres, (éd.). *Recherche sociale – De la problématique à la collecte des données*, Presses de l'Université du Québec, chapitre 11, 269-291.
- Savoie-Zajc, L. (2004). L'entrevue semi-dirigée. Dans Gauthier, B. et autres (éd.). *Recherche sociale – De la problématique à la collecte des données*, Presses de l'Université du Québec, chapitre 12, 293-316.
- Thompson, G. (2015). The Power of Small data. Article publié dans la revue électronique *The Journal*, avril, 6 p. (<http://thejournal.com/Articles/2015/04/01/Big-Data-Is-Not-Bad-Data.aspx?1>)
- Tozzi, R., Côté, P., Cyr, J, et Talissé. M. (non daté). *Priorisation de mes valeurs*. Questionnaire de sondage sur les valeurs à inscrire dans un code de vie éducatif. Préparé par un membre du Service régional de soutien et d'expertise en difficulté d'ordre comportemental, Région de Montréal, et deux conseillères pédagogiques de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, avec la participation d'une autre conseillère de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, 4 p.
- Van der Maren, J.-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Université, 255 p.

ANNEXES

ANNEXE A MÉTHODOLOGIE

L'annexe A porte sur la méthodologie du présent projet. Elle décrit d'abord les participantes et le déroulement du projet, puis le canevas d'entrevue avec les directions, et enfin, le traitement du verbatim des entrevues, de deux articles de revue et de la documentation fournie par les directions.

Les participantes et le déroulement du projet

À l'automne 2014, le responsable du projet se charge d'obtenir la collaboration de deux directions d'écoles primaires montréalaises francophones, pour la durée d'une entrevue et pour la transmission de documentation papier et numérique sur des démarches, des stratégies, des outils de collecte de données et des résultats qu'elles ont utilisés (ou fait utiliser) et produits (ou fait produire) pour diriger et pour prendre des décisions dans leur école.

Entre novembre 2014 et janvier 2015, l'agente de recherche rencontre les deux directions d'école à leur bureau respectif et effectue une entrevue individuelle semi-dirigée. L'entrevue, d'une durée de 90 à 120 minutes environ, est enregistrée sur magnétophone.

Une assistante de recherche procède à la transcription d'un compte-rendu textuel (verbatim) des deux entrevues selon quelques modalités destinées à faciliter la lecture :

- transcrire le compte-rendu textuel en format texte (citations de la participante en caractères ordinaires, et citations de l'intervieweuse en caractères italiques)
- inscrire en titre le nom de la participante, de l'école, la date, la durée de l'entrevue
- changer de ligne à chaque changement d'interlocuteur
- apposer les initiales de l'interlocuteur au début de chaque nouvelle citation
- indiquer le moment exact où surviennent des propos inaudibles, confus et des interruptions.

L'agente de recherche effectue une deuxième écoute rapide et réussit à récupérer des mots inaudibles pour obtenir un verbatim le plus complet possible.

Les deux directions fournissent de la documentation (papier ou numérisée) correspondant aux démarches, aux stratégies de collecte de données, aux outils et aux résultats décrits dans leur entrevue. Elles demeurent à la disposition du responsable du projet et de l'agente de recherche pour apporter des éclaircissements et des précisions sur la documentation.

Pour documenter davantage le sujet, le responsable cherche dans la littérature d'autres exemples récents d'utilisation et de production de données par des directions d'écoles en milieu défavorisé. Il en tire deux articles de revues électroniques (Barnes et Gonzalez, 2015; Thompson, 2015), le premier décrivant la collecte de données d'élèves dans un tableau portant sur un ensemble d'aspects de leur vie scolaire et familiale (vue à 360 degrés), et le second montrant l'utilisation de données de l'apprentissage grâce

aux nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC) dans deux écoles californiennes en milieu défavorisé (une primaire et une secondaire)^g. Nous verrons plus loin dans la présente annexe les modalités de traitement du verbatim des entrevues dans les écoles montréalaises, des articles de revues américaines ainsi que de la documentation fournie par les directions interviewées. Mais avant, nous présentons une description du canevas d'entrevue auprès des directions.

Le canevas d'entrevue avec les directions

Le canevas d'entrevue individuelle est de type semi-dirigé^h afin que l'intervieweuse couvre un contenu précis sur ce que la direction a fait (ou fait faire) et comment elle a fait (ou fait faire) pour diriger et pour prendre des décisions à partir des données, tout en permettant aux directions d'émettre et de développer librement leurs réponses sur le même sujet.

Il comprend une question d'ordre général, trois séries de questions spécifiques visant à décrire **ce que** la direction a fait (ou fait faire) et **comment** elle a fait (ou fait faire) pour diriger et pour prendre des décisions à partir des données, ainsi que d'autres aspects concrets de l'utilisation et de la production de données dans l'école, et une dernière série de questions sur la documentation transmise par la direction. La question générale vise à savoir brièvement, du point de vue de la direction, à quoi servent les données et pourquoi les utiliser (ou faire utiliser) ou les produire (ou faire produire) dans une école. La première série de questions spécifiques porte sur les différents aspects de ce que la direction a fait (ou fait faire) et comment elle a fait (ou fait faire) pour diriger et pour prendre des décisions à partir des données dans le cadre d'un projet particulier de l'écoleⁱ. La deuxième série de questions sert à décrire un ou des problèmes, phénomènes et situations survenus dans l'école et au cours desquels la direction a utilisé (ou fait utiliser) des données disponibles ou produit (ou fait produire) des données pour diriger et pour prendre des décisions. La troisième série de questions porte sur l'utilisation par la direction des données de la recherche scientifique pour mettre à jour ses connaissances et celles de son équipe-école, pour valider ses décisions, et enfin, pour se développer et faire se développer son équipe-école sur le plan professionnel. À la fin de l'entrevue, des questions sont posées pour apporter des éclaircissements sur la documentation fournie par la direction.

Le traitement du verbatim d'entrevues, des articles de revue et de la documentation fournie par les directions

Une lecture du verbatim des deux entrevues avec les directions et de l'article de revue électronique (Thompson, 2015) donne lieu à la production d'une série de fiches sur ce que les directions ont fait (ou fait faire) et comment elles ont fait (ou fait faire) concrètement pour diriger et pour prendre des décisions à partir des données. Par la suite, le responsable du projet et l'agente de recherche s'entendent sur l'identification d'une thématique scolaire correspondant à chaque fiche (par exemple, le développement de l'enseignement et de l'apprentissage, l'encadrement et les comportements des élèves, la collaboration des parents) et sur le choix des outils de collecte de données (fournis par les directions) à joindre aux fiches afin de mieux les illustrer.

^g Voir la fiche 5 à la section 1 du présent document.

^h Voir le canevas d'entrevue avec les directions en annexe B.

ⁱ L'intervieweuse peut reprendre la même série de questions autant de fois qu'il y a des projets particuliers d'utilisation ou de production de données pour diriger dans l'école.

ANNEXE B

CANEVAS D'ENTREVUE AVEC LES DIRECTIONS

École : _____ Date: _____

Nom de la direction : _____

Nom de l'intervieweuse : _____

Présenter l'objet : décrire **CE QUE** la direction a FAIT (**ou a fait faire**) et **COMMENT** elle a FAIT (**ou fait faire**) à partir des données, ainsi que d'autres aspects de l'utilisation et de la production de données dans l'école.

1. Question générale

Selon vous, **pourquoi** doit-on utiliser (ou faire utiliser) des données existantes ou produire (ou faire produire) des nouvelles données dans une école?

2. Questions spécifiques sur un projet particulier dans l'école

Je vous rappelle que quelques semaines avant l'entrevue, vous m'avez remis de la documentation qui retrace les différentes étapes et les divers aspects d'un projet particulier dans votre école. On y retrouve la trace de l'utilisation et de la production de données dans ce projet. Les questions qui suivent vont porter là-dessus, surtout sur CE qui a été fait et COMMENT cela a été fait :

De quel projet particulier s'agit-il? (Nommer, **identifier**)

POURQUOI avez-vous choisi ce projet-là en particulier? (Intention, rationnel sous-jacents)

COMMENT avez-vous procédé dans ce projet? Quelle démarche avez-vous adoptée? Quels moyens avez-vous pris depuis le début?

QUI dans l'école a utilisé ou produit des données dans le projet : vous? Qui d'autre? Quels **OUTILS** ont servi à la collecte des données? Sur quelle base avez-vous fait votre choix? Comment ont-ils été élaborés?

Quels **TYPES DE DONNÉES** (indicateurs) ont été collectés dans ce projet? Des données sur qui? Des données sur quoi? Comment se faisait la collecte?

QUAND a eu lieu la collecte des données (une fois, quelques fois, sur une période prolongée, par intervalles)? Comment avez-vous choisi cette façon de procéder?

Pour LE **SUIVI ET L'ÉVALUATION** du projet, qu'est-ce que vous avez fait (ou fait faire), quelles modalités avez-vous adoptées? Comment avez-vous procédé pour suivre et évaluer le projet?

Parlez-moi maintenant des **RÉSULTATS** obtenus d'après les données que vous avez collectées, et de votre interprétation des résultats. Que disent les résultats? Diriez-vous que votre interprétation est valable? Qu'est-ce qui vous fait dire ça?

Quelles **DÉCISIONS** avez-vous prises à partir de ces résultats et de leur interprétation?

Vous avez gardé une **trace** des différentes étapes et divers aspects du projet particulier, n'est-ce pas? **OÙ stockez-vous** ces informations, ces données? Le faites-vous de façon systématique?

Avez-vous éprouvé des **difficultés** de parcours? Si oui, pouvez-vous m'en donner la nature et décrire quelques exemples de difficultés à utiliser et à produire des données dans le projet?

Pour ce qui concerne les **avantages**, selon vous, qu'est-ce qui va mieux dans votre école depuis que vous dirigez et que vous prenez vos décisions à partir de données?

3. Autres questions sur l'utilisation et la production de données

Dans la vie quotidienne de votre école, **donnez-moi un exemple** de situation, de problème ou de phénomène qui est survenu et où vous avez utilisé (ou fait utiliser) des données déjà disponibles ou produit (et fait produire) des nouvelles données pour diriger et prendre une décision. Décrivez-moi :

...la situation, le problème ou le phénomène

...l'objectif visé pour le résoudre

...ce que vous avez fait (ou fait faire)

...comment vous l'avez fait?

...les résultats (données) obtenus

...la décision que vous avez prise à partir des données

4. Questions sur l'utilisation des données de la recherche scientifique

Dans la vie quotidienne de votre école, avez-vous déjà utilisé (ou fait utiliser) des données de la recherche scientifique pour diriger et pour prendre une décision? Si oui, **donnez-moi un exemple** de :

...ce que vous ou des membres de votre équipe ont fait qui témoigne de cela

...comment vous l'avez fait. La démarche que vous avez adoptée, les moyens que vous avez pris

...les résultats (données) obtenus

...la décision que vous avez prise à partir de ces données de la recherche scientifique

5. S'il y a lieu, et pour fins de compréhension, poser des questions sur la documentation reçue de la direction.

Merci de votre collaboration.

ANNEXE C

AUTRES OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES PAR LES DIRECTIONS

C.1 Transcription écrite de l'entrevue filmée sur l'apprentissage de la métacognition

Film 0440 — 9 h 10

L^j : Bonjour S.

S : Bonjour.

L : Ça va?

S : Oui.

L : T'es en forme ce matin?

S : Oui.

L : Dans quelques minutes, tu vas commencer une épreuve d'écriture, un examen. Comment tu te sens?

S : Un peu nerveuse, mais je sais que ça va aller bien.

L : Bonjour T., toi aussi dans quelques minutes tu vas commencer ton examen d'écriture.

T : Bien oui, je me sens bien parce que je sais que ça va bien aller.

L : Ok. Tu es certain?

T : Bien, le pire qui peut arriver, bien, j'peux avoir une mauvaise note, mais ce n'est pas ça qui va tout changer le monde.

L : Qu'est-ce qui te fait dire que tout va bien aller?

T : Bien moi, j'aime ça l'écriture; par contre, moi, quand j'aime ça, j'me force.

L : Toi S., qu'est-ce qui te fait dire que ça va bien aller?

S : Moi, parce que normalement (T. souffle « ça va bien »), ouais, ça va bien même si j'ai jamais vraiment aimé l'écriture.

L : Les autres fois ça allait bien, donc aujourd'hui ça devrait bien aller?

S : Oui.

L : T., si tu te retrouves face à une difficulté, qu'est-ce que tu vas pouvoir faire pendant ton examen d'écriture?

T : Bien, en fait, j'vais me poser la question quelquefois, j'vais la relire, relire, relire au moins dix fois. Au pire, si je rencontre une difficulté, j'y pense puis à la

^j Pour conserver l'anonymat de l'intervieweuse, de l'enseignante et des deux élèves participants, nous avons remplacé leur prénom par une initiale : L (conseillère pédagogique intervieweuse), S (une élève), T (un élève), M (enseignante des deux élèves).

fin j'y reviendrai, puis ça va avoir passé, puis j'veais m'en être rappelé. Puis de toute façon, une petite difficulté, même si j'en ai plein, les difficultés, on peut toujours les régler.

L : Et comment tu réglerais ça? Si t'es en panne d'idées, par exemple?

T : Bien quand moi, bien ça n'arrive pas souvent, mais quand suis-je suis en panne d'idées, j'arrête, je pense à quelque chose qui pourrait arriver dans la vraie vie, mais aussi c'est réaliste notre histoire.

L : S., toi, si tu as de la difficulté avec une construction de phrase ou avec des mots difficiles, qu'est-ce que tu vas pouvoir faire pour t'aider?

S : Je sais que moi je saute l'espace que ça a besoin et là je continue d'écrire et à la fin je reviens à la phrase et peut-être que j'aurai des idées.

(L'enseignante avait déjà fait la mise en situation en classe, les élèves avaient déjà la tâche en main. Les questions leur ont été posées après leur avoir demandé d'expliquer eux-mêmes dans leurs propres mots ce qu'ils avaient à faire.)

Film 0441 — 9 h 16

L : T., maintenant qu'on sait de quoi il s'agit dans la tâche, que tu sais ce que tu as à faire, comment tu te sens maintenant? Maintenant que tu sais ce que tu as à faire.

T : Bien, j'ai un peu peur d'être à court d'idées à cause que quand je suis à court d'idées, moi j'ai pas d'autres idées, puis, moi, j'aime pas ça avoir des notes basses à cause que ça me dit que j'ai pas fait de mon mieux, puis c'est comme « câline, tu n'as pas fait ce que tu avais à faire ».

L : Qu'est-ce que tu te dis de toi-même?

T : Ouais, j'me dis qu'il fallait que je fasse mieux, que je m'applique plus.

L : Mais là tu te dis quoi de toi-même sur ce qui s'en vient? Dans quelques minutes, tu vas commencer à écrire.

T : J'espère que ça va aller bien.

L : S., toi, qu'est-ce que tu te dis de toi-même maintenant qu'on sait ce qu'on a à faire?

S : Je suis un peu moins nerveuse parce que je sais ce qu'il faut faire et j'ai déjà fait ça, sauf que c'est un thème différent. Ça me rend un peu moins nerveuse, je trouve.

L : T., maintenant qu'on sait ce que tu as à faire comme situation d'écriture, si là tu as une difficulté dans ta rédaction, dans ton écriture de texte, qu'est-ce que tu vas faire, quelles stratégies peux-tu utiliser?

T : Bien, comme, à court d'idées, je vais vraiment aller dans mon imagination à cause que moi j'ai une grande imagination. Alors que je suis capable d'aller chercher des choses loin loin loin, des choses qui me sont déjà arrivées. Bien moi, sûr que, quand ai-je suis à court d'idées, ça se peut que je n'en aie pas d'autres, mais ça va bien aller.

L : S. toi, si là, on sait ce qu'on a à faire comme tâche, si on est bloqué, disons au deuxième paragraphe ou quelque chose comme ça, qu'est-ce que tu vas faire pour surmonter cette difficulté?

S : Je vais attendre un peu et je vais y penser pour l'histoire, qu'est-ce qui devrait arriver après et là je vais commencer à écrire.

L : On va prendre une pause, on va se calmer, on va réfléchir doucement, et là les idées vont venir, c'est ça? Donc je vous laisse travailler, bonne chance et on va se reparler dans une trentaine de minutes.

Film 0442 — 9 h 21

L : Avant de commencer ton écriture, comment est-ce que tu trouves la tâche à faire?

T : Bien, je ne la trouve pas dure. Je trouve que c'est un examen quand même, c'est plus dur qu'un devoir, mais c'est juste d'écrire un texte. On en a déjà faits pour les examens pour notre bulletin. Pour moi ce n'est peut-être pas du gâteau, mais je sais que je suis capable de faire ça.

L : Toi, comment tu trouves la tâche à faire?

S : Bien c'est assez facile, et quand je commence, ça va bien normalement, et j'aime ça.

Film 0443 — 9 h 38

L : T., qu'est-ce qui se passe pour que tu arrêtes d'écrire?

T : Là ça va bien, je n'ai pas eu encore de perte d'idées même que j'ai plus d'idées, pour moi ça va très très bien, je suis comblé.

L : Toi, S. comment ça va?

S : Moi aussi ça va bien.

L : Comment tu trouves la tâche maintenant que tu as commencé?

S : C'est très facile, et comme j'ai déjà fait mon plan, c'est encore plus facile que j'imaginai.

L : T., toi, comment tu trouves la tâche maintenant que c'est commencé?

T : Hyper facile.

L : Qu'est-ce qui te fait dire que c'est facile?

T : Bien vraiment, c'est le processus que j'aime. Moi ce processus-là je l'aime beaucoup, écrire des histoires sur les animaux, j'adore les animaux.

L : Qu'est-ce que c'est pour toi un processus?

T : Bien c'est comme la façon dont je le fais, comment le faire. Puis moi aussi je suis un - tout le monde me dit que je suis contrôleur manipulateur - alors j'aime ça contrôler mes affaires, alors faire mes affaires à ma façon.

Film 0444 — 9 h 49

L : S., qu'est-ce qui se passe?

S : Ça va bien, je suis au 3^e paragraphe.

L : Ok, tu as arrêté d'écrire, tu as regardé tes feuilles, pourquoi tu as regardé tes feuilles?

S : Parce que j'avais oublié un peu ce qu'il fallait que j'écrive alors il fallait que je me le rappelle.

L : Tu es retournée voir ce que tu avais à faire?

S : Ouais.

L : Pour être certaine de pas te tromper. Donc tu t'es dit : « Je ne suis pas certaine de ce que je suis en train d'écrire » ?

S : Oui.

L : Et quand tu as regardé, étais-tu en train d'écrire la bonne chose?

S : Oui, j'étais en train d'écrire la bonne chose.

Film 0446 — 9 h 59

L : S., qu'est-ce qui se passe? Tu as arrêté d'écrire tout d'un coup?

S : C'est juste parce que j'avais oublié ce que j'avais besoin de faire et j'ai commencé un nouveau chapitre. Quand j'écris des fois, je regarde pour être sûre d'avoir bien écrit le mot. Alors c'est pour ça que j'ai arrêté.

Film 0447 — 10 h 04

L : T., tu as terminé ton brouillon, comment tu te sens maintenant? Qu'est-ce que tu te dis de toi-même?

T : Je me sens très fier.

L : Tu es content de ton texte?

T : Ouais.

Film 0448 — 10 h 04

T : Là je viens de corriger le premier paragraphe, puis y a juste une faute ici, c'est « ...sa mère est morte »; j'ai rajouté un « mais il faut le soigner » parce que ça n'avait pas de sens.

L : Quelle stratégie as-tu utilisée pour corriger cette erreur-là?

T : Bien je l'ai lue trois fois, parce que moi aussi je me disais que ça ne se dit pas « sa mère est morte, il faut le soigner » je ne trouve pas que ça se dit.

L : Donc tu as rajouté un mot?

T : Oui, pour qu'il y ait plus de sens dans ma phrase.

Film 0449 — 10 h 05

L : Comment tu te trouves, toi?

S : C'est assez facile.

L : Mais toi, tu te trouves comment?

S : Je suis contente parce que j'ai presque fini et j'ai arrêté quelques fois juste pour des raisons d'un mot que je ne sais pas comment ça s'écrit et des choses comme ça.

L : Quand tu ne savais pas comment écrire un mot, qu'est-ce que t'as fait? Quelle stratégie as-tu utilisée?

S : Je vais refaire, je vais relire. Quand j'ai fini de relire les mots que je pense être mauvais et ça se peut que je voie la faute dedans.

L : Donc tu vas relire?

S : Oui.

L : Pour essayer de trouver tes fautes?

S : Avant que j'imprime.

Film 0450 — 10 h 14

L : T., maintenant que ton écriture est terminée, que tu as fait ton brouillon et ton propre, comment tu l'as trouvée, la tâche?

T : Pas compliquée, comme j'ai dit : « Câline j'ai réussi ».

L : C'est l'fun, comment tu te sens, là?

T : Je ne veux pas me penser bon, mais comme on dit « avoir des belles bretelles », je ne veux pas avoir des belles bretelles.

L : Mais tu es fier de toi?

T : Vraiment, je suis très fier de moi.

L : Tu as réussi?

T : Oui.

L : Tu as le droit de dire que tu es bon, ce n'est pas parce que tu vas te penser bon, tu es bon.

T : Oui.

L : Et est-ce que tu as fait face à des difficultés?

T : Quelques-unes.

Film 0451 — 10 h 53

L : S., maintenant que ta situation d'écriture est terminée, que tu as corrigé ton brouillon, maintenant que tu as fait ton propre, on allait le faire imprimer, tu te sens comment maintenant?

S : Je suis très contente, je me sens très bien et j'ai fait encore mieux que je pensais ça allait être.

L : Moi aussi, je suis fière de toi.

S : Normalement, ce n'est pas long comme ça mes textes.

L : Ok, là tu es contente, tu as fait un long texte. Et la tâche, tu l'as trouvée comment?

S : Assez facile, mais aussi un peu difficile là où on corrigeait parce que je ne sais pas tout.

L : C'est l'étape de correction que tu as trouvé la plus difficile?

S : Ouais.

L : Et l'étape de rédaction, pendant que tu écrivais, tu as trouvé ça comment?

S : Facile.

L : Qu'est-ce que tu trouvais facile?

S : Ce que je trouvais facile, c'est parce que je savais ce qu'il fallait faire, j'avais déjà fait un plan, et là il fallait l'écrire.

L : Donc tu te sentais en confiance parce que tu savais ce que tu avais à faire. Est-ce que tu te sentais bien organisée?

S : Oui.

L : Qu'est-ce qui a été le plus difficile?

S : Je pense que c'est toujours pour corriger.

L : Qu'est-ce que tu as fait pour corriger, pour arriver à te corriger?

S : J'ai utilisé une roulette de correction (l'élève lit les consignes de correction sur sa roulette).

L : Donc, tu as utilisé l'outil avec les stratégies de correction que M. [l'enseignante] t'a offert.

Fin.

C.2

Questionnaire de sondage sur le choix des valeurs prioritaires à inscrire dans le code de vie d'une école primaire

PRIORISATION DE MES VALEURS

Activité de réflexion

Les valeurs :

- Importance que l'on accorde à un principe, une croyance, une conviction;
- Influence ma réflexion, mes choix, mes actions;
- Permet d'établir les repères qui guideront mes actions et orienteront mes choix, donneront du sens, de la cohérence et de la fierté aux actions;
- Orientent l'action d'un individu, d'un groupe ou d'une organisation en société;
- Pour contribuer au mieux-être et mieux-vivre individuel et collectif.

Consignes (individuellement)

- Dans un premier temps, lisez la liste des valeurs décrites dans le tableau suivant et, au besoin, complétez la liste.
- Dans un second temps, déterminez le degré d'importance des valeurs énumérées dans chacune des sections.
- Puis, priorisez trois valeurs (maximum) pour chacune des sphères énoncées.
- Assurez-vous que les valeurs choisies vous tiennent vraiment à cœur, et ce, sans tenir compte des attentes des autres. Prenez le temps de réviser la description de vos valeurs.

SPHÈRE : RÉUSSITE ÉDUCATIVE				
VALEURS	SENS	TRÈS	ASSEZ	PEU
Autodiscipline	Discipline que l'on s'impose sans intervention extérieure.			
Autonomie	Ensemble des habiletés d'une personne à décider, à indiquer ses préférences, à faire des choix et à amorcer une action en conséquence sans se référer à une autorité.			
Compétitivité	Aptitude d'une personne à faire face à la concurrence, qu'elle soit effective ou potentielle.			
Créativité	Capacité, faculté d'invention, d'imagination, d'originalité.			

Connaissance	Fait de comprendre, de connaître les propriétés, les caractéristiques, les traits spécifiques de quelque chose. Ensemble des domaines où s'exerce l'activité d'apprendre.				
Curiosité	Qualité de quelqu'un qui a le désir de connaître, de savoir, de voir, d'apprendre de nouvelles choses.				
Dépassement de soi	Mettre en œuvre des forces mentales permettant de surmonter ses propres limites, d'origines physiques, culturelles ou éducationnelles.				
Détermination	Qualité, attitude de quelqu'un qui est ferme, déterminé, résolu.				
Droit à l'erreur	L'erreur n'est ni une faute, ni un échec. Elle est un indice de la construction du savoir. L'important est d'apprendre de l'erreur.				
Efficacité	Capacité d'arriver à ses buts. Être efficace, c'est produire les résultats escomptés et réaliser les objectifs.				
Effort	Mobilisation volontaire de forces physiques, intellectuelles, morales en vue de vaincre une résistance, une difficulté.				
Excellence	Degré supérieur de perfection d'une personne, d'une chose.				
Goût du travail bien fait	Faire quelque chose consciencieusement en y apportant une grande attention.				
Ouverture d'esprit	Être disposé à accueillir quelque chose, à l'examiner sans appréhension.				
Persévérance	La persévérance, c'est tenir à ce que l'on veut, croire en ses forces et s'engager afin d'atteindre son but, et ce, à l'intérieur d'une relation significative où l'on se sent reconnu, engagé et soutenu dans ce que l'on est, où l'on est et où l'on va.				
Rigueur	Prendre action relativement à une idée ou à une décision, agir de façon cohérente dans son application, maintenir fidèlement cette prise de position, faire preuve de discipline et améliorer nos actions chemin faisant afin d'atteindre notre objectif.				
Sens critique	Capacité de s'interroger avec exigence et rationalité sur la réalité ou la probabilité de faits et de relations prétendus, puis sur leurs interprétations.				
Engagement	Participation active, par une option conforme à ses convictions profondes, à la vie scolaire, sociale de son temps.				
Sens de la responsabilité	Capacité de faire face à ses obligations, de remplir ses devoirs et de porter les conséquences de ses actes. Responsabilité dans l'encadrement des élèves.				
Sens du devoir	Ce que l'on doit faire selon la loi, les convenances ou règles morales.				

SPHÈRE : VIVRE ENSEMBLE				
VALEURS	SENS	TRÈS	ASSEZ	PEU
Amitié	Amis proches et sur qui l'on peut compter.			
Authenticité	Qualité d'exprimer une vérité profonde de l'individu et non des habitudes superficielles, des conventions.			
Bienveillance	Attitudes des personnes qui démontrent de l'empathie, de la compassion et le souci du bien-être des autres.			
Collaboration	Processus par lequel deux ou plusieurs personnes ou organisations s'associent, créent un partenariat pour réaliser un travail suivant des objectifs communs.			
Collégialité	Équipe travaillant ensemble dans un même but en se soutenant mutuellement.			
Confiance mutuelle	Sentiment de sécurité réciproque entre deux personnes ou groupes de personnes qui se fient à quelqu'un d'autre, à quelque chose.			
Confidentialité / discrétion	Respecter le secret qui nous est confié. Faire preuve de discrétion lorsque l'on parle d'une personne. Ne dévoiler indûment aucune information désobligeante.			
Convivialité	Capacité de l'individu d'entretenir des rapports autonomes et créateurs avec autrui et avec son environnement.			
Coopération	Mode d'organisation sociale qui permet à des individus ayant des intérêts communs de travailler ensemble.			
Démocratie	Système de rapports établis à l'intérieur d'une institution, d'un groupe, etc., où il est tenu compte, aux divers niveaux hiérarchiques, des avis de ceux qui ont à exécuter les tâches commandées.			
Dévouement	Fait de sacrifier sa vie, de consacrer son existence à une cause, à une œuvre qui demande le don total de soi.			
Disponibilité	Fait pour quelqu'un d'être libre pour telle ou telle activité, d'être disposé à...			
Éthique	Réflexion sur les comportements à adopter pour rendre le monde humainement habitable, recherche d'idéal de société et de conduite de l'existence.			
Générosité	Qualité de quelqu'un, de son action, qui se montre bienveillant, clément, indulgent.			
Harmonie	État des relations entre des personnes ou dans un groupe humain, qui résulte de l'accord des pensées, des sentiments, des volontés.			

Honnêteté / franchise	Qualité humaine qui consiste à se comporter et à s'exprimer avec sincérité et cohérence, conformément à sa pensée.			
Indépendance	Ne compter que sur soi, autosuffisance.			
Liberté	Possibilité d'agir selon ses propres choix, sans avoir à en référer à une autorité quelconque, liberté de pensée et d'action.			
Loyauté	Fidèle à ses amis, au groupe des proches.			
Ouverture à la diversité	Accepter l'autre dans ses différences culturelles, religieuses, sexuelles et physiques par ses paroles et par ses actions.			
Partage	Mettre en commun des expériences pour que chaque partie concernée enrichisse ses connaissances et ses pratiques.			
Civilité	Attitudes de respect et de considération à l'égard des autres et de l'environnement, courtoise, politesse, bonnes manières.			
Civisme	Respect du citoyen pour la collectivité dans laquelle il vit et de ses conventions et ses lois.			
Reconnaissance	Sentiment de gratitude envers quelqu'un.			
Solidarité	Relation entre personnes unies par un sentiment de communauté d'intérêts qui les pousse à se porter aide mutuelle.			
Tradition	Respect, engagement et acceptation des coutumes et des idées soutenues par la culture première.			

SPHÈRE : SANTÉ ET BIEN-ÊTRE				
VALEURS	SENS	TRÈS	ASSEZ	PEU
Beauté	Caractère de ce qui est digne d'admiration par ses qualités intellectuelles ou morales.			
Bien-être	État agréable résultant de la satisfaction des besoins du corps et du calme de l'esprit.			
Épanouissement personnel	Chercher à se sentir mieux dans sa vie, plus en confiance avec soi, plus à l'aise avec les autres, s'épanouir, comprendre qui l'on est, et comment on fonctionne.			
Estime de soi	Jugement que l'on porte sur sa propre valeur et ses capacités, satisfaction que l'on retire de la façon dont on se perçoit.			
Sain équilibre dans les activités	Tendre vers un sain équilibre dans ses activités (scolaire, travail et social).			

Saine alimentation	Aliments diversifiés, donner priorité aux aliments de valeur nutritive élevée sur le plan de la fréquence et de la quantité.				
Saine habitude de consommation	Comportements courants qui contribuent à la santé et au bien-être des individus.				
Saine hygiène personnelle	Habitudes de vie liées à la propreté corporelle et vestimentaire.				
Plaisir	Recherche d'un état affectif, sentiment agréable, durable, que procure la satisfaction d'un besoin, d'un désir ou l'accomplissement d'une activité gratifiante.				

SPHÈRE : ENCADREMENT (ENSEMBLE DES PERSONNES QUI ONT D'AUTRES PERSONNES SOUS LEUR RESPONSABILITÉ)					
VALEURS	SENS	TRÈS	ASSEZ	PEU	
Autoritarisme	Tendance d'une personne à abuser de son autorité, à l'exercer avec rigueur, à chercher à l'imposer.				
Courage	Force de caractère qui permet d'affronter le danger, la souffrance, les revers, les circonstances difficiles.				
Égalité	Traitement uniforme et indifférencié pour tous.				
Équité	Juste appréciation de ce qui est dû à chacun.				
Justice	Intervention basée sur les droits de chacun.				
L'ordre	Respect des lois et des règlements qui maintiennent la stabilité d'un groupe.				
Obéissance	Se soumettre aux exigences d'autrui, d'un groupe ou d'un organisme.				
Prudence	Attitude de quelqu'un qui est attentif à tout ce qui peut causer un dommage, qui réfléchit aux conséquences de ses actes.				
Respect	Sentiment qui porte à traiter quelqu'un avec égards, estime, considération.				
Respect de l'autorité	Agir avec considération et conformément aux demandes de l'ordre établi.				
Respect de l'intégrité moral	Comporte de nombreuses composantes, notamment le droit au respect de la vie privée, le droit à l'image et le droit à la vie.				
Respect de l'intégrité physique	Respect et protection du corps contre les atteintes des tiers et la protection du corps contre les atteintes de la personne elle-même.				

Responsabilité	Être conscient d'être un modèle auprès de tous et répondre de ses actions.				
Sécurité	Absence de danger, c'est-à-dire une situation dans laquelle quelqu'un (ou quelque chose) n'est pas exposé à des événements critiques ou à des risques. État d'esprit d'une personne (ou d'un groupe) qui se sent tranquille, rassurée, en confiance, à l'abri du danger.				

SPHÈRE : QUALITÉ DE L'ENVIRONNEMENT					
VALEURS	SENS	TRÈS	ASSEZ	PEU	
Embellissement	Rendre beau ou plus beau ou plus agréable quelque chose, un endroit.				
Préservation	Développer la notion du bien collectif et l'esprit de partage, utiliser de façon responsable les biens (lieux, matériel et mobilier) et les services.				
Protection	Reconnaître la valeur des choses, en prendre soin, s'en occuper.				
Respect de la nature	Utiliser de façon responsable l'environnement. Prendre conscience des actions humaines sur le milieu.				
Salubrité	Qualité de ce qui est favorable à la santé, ce qui est sain.				

Source : Tozzi, Côté, Cyr et Talissé (non daté)

GLOSSAIRE



Auto-observation : méthode de collecte des données qui poursuit les mêmes objectifs que l'observation (voir définition ci-dessous); elle peut aussi être libre ou plus précise. Dans l'auto-observation libre, l'observateur observe tout ce qu'il fait et le note ou l'enregistre le plus fidèlement possible. L'auto-observation précise porte sur des événements ou des comportements précis que l'on veut auto-observer. Observer les situations dans lesquelles on est placé ainsi que ses propres comportements peut aider à changer des choses ou à mieux les gérer. Par ailleurs, ces prises de données permettent de confirmer ou d'infirmer, et, le plus souvent, de compléter, ses impressions.

Données de contexte : des informations sur les caractéristiques passées, présentes ou futures de la population que desservent les écoles ainsi que les caractéristiques du financement, des ressources, du matériel et de l'infrastructure physique des écoles.

Données d'opération (ou de procédure) : des informations sur le fonctionnement des écoles.

Données de perception : des informations sur les pensées, les croyances, les opinions et le niveau de satisfaction, sur ce que les écoles ont à offrir.

Données de résultats : des informations sur les performances, les réussites et les attitudes des élèves de même que sur la réussite financière des écoles.

Données quantitatives (ou numériques) : des nombres ou des pourcentages inscrits dans des tableaux, des diagrammes et des graphiques.

Données qualitatives (ou verbales) : des informations sous forme de narrations ou d'anecdotes.

Entrevue : [...] une interaction verbale, une conversation entre un interviewer [...] et un interviewé. (Savoie-Zajc, 2004, p. 296)

L'entrevue peut être dirigée. Dans ce cas, les questions sont précises et fermées et on suit scrupuleusement la séquence des questions et des réponses. Cette forme d'entrevue est moins utilisée dans les écoles. C'est plutôt l'entrevue semi-dirigée (voir définition ci-dessous) qui sert à collecter des données. On s'en sert aussi abondamment dans les recherches.

Entrevue semi-dirigée : [...] une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche [...]. (Savoie-Zajc, 2004, p.296)

L'entrevue semi-dirigée est une méthode de collecte des données qui tient davantage de la conversation. Toutefois, la personne qui collecte les données a tout avantage à établir préalablement un canevas des thèmes qu'elle veut aborder et à y faire régulièrement référence, dans le but de s'assurer de collecter toutes les données recherchées.

Observation directe : l'étude, de manière non intrusive, des situations dans leur contexte naturel (Laperrière, 2004). Il s'agit en fait d'aller voir ou entendre ce qui se passe, de façon plus systématique et formelle, sans intervenir dans la situation. C'est une observation « pure », en situation, in situ. On peut se servir d'outils d'enregistrement : papier, crayon, grille plus ou moins précise établie à l'avance, enregistreuse, caméra, etc. L'observation peut être libre ou précise. Dans l'observation libre, l'observateur observe tout ce qui se passe et le note ou l'enregistre le plus fidèlement possible. L'observation précise porte sur des événements ou des comportements précis que l'on veut observer. On y utilise souvent des grilles qui contiennent les éléments à observer. Il s'agit souvent seulement de les cocher.

Observation participante : une observation directe plus large (Laperrière, 2004). Dans ce cas, la personne qui observe fait partie intégrante de la situation observée. Elle fait partie de la situation, elle participe à l'événement et elle est en interaction sociale intense avec les personnes qu'elle observe quand elle enregistre des données d'observation d'une façon systématique.

Production de nouvelles données : la création de nouvelles données dans de nouvelles situations quotidiennes (échantillons de travaux d'élèves, observations en classe, sondage auprès des parents) pour répondre aux questions (ou trouver des solutions aux problèmes), dans le cas où les données ne sont pas disponibles ou sont incomplètes.

Recherches collaboratives : une approche de recherche selon laquelle des chercheurs travaillent non pas sur les praticiens, mais avec les praticiens; ils construisent ensemble les données et les résultats de la recherche et participent ensemble à mieux comprendre les phénomènes scolaires et à en dégager conjointement des solutions.

Sondage : une forme d'enquête que l'on effectue à l'aide d'un questionnaire. Le sondage permet, par exemple, d'enquêter sur la perception de faits, sur des croyances et des opinions.

Sources internes : des lieux d'approvisionnement en données qui sont propres à l'école. On les localise, par exemple, dans des copies de travaux élèves, des portfolios, des tests normatifs ou non normatifs, des registres de présences, des rapports de discipline, des rapports de discussion, des plans d'intervention individualisés.

Sources externes : des lieux d'approvisionnement en données qui sont à l'extérieur de l'école. On les localise soit directement dans les bases de données de systèmes électroniques des ministères ou indirectement dans d'autres bases de données de systèmes électroniques et des sites Internet du domaine public ou chez des partenaires de la communauté. Donnons comme exemple les banques de données d'évaluations du MELS, des documents et des registres officiels d'organismes communautaires destinés aux familles, la base de données du Programme de soutien à l'école montréalaise.

Triangulation : une technique qui consiste à appréhender une situation à partir de l'analyse d'au moins trois types de données, par exemple : l'opinion des élèves, l'opinion des enseignants et une observation systématique des activités de jeu, lors de la récréation. La triangulation suppose que l'on collecte des données d'une même situation ou d'un même problème à différents moments, par des personnes différentes et dans des lieux différents ou par des moyens différents (par exemple, l'auto-observation et l'observation peuvent être complétées par une entrevue).

Dès lors, on va comparer l'information de différents informateurs ayant des points de vue différents, non pas pour évaluer chacun d'entre eux, mais pour compléter l'information qui provient d'un point de vue avec celle qui provient d'un autre point de vue (Van der Maren, 1999, p. 142).

Utilisation des données : le fait de se servir de données qui sont déjà disponibles dans le milieu, des données qui ont déjà fait l'objet d'une collecte de la part de sources diverses qui les mettent à la disposition des écoles (bases de données des systèmes informatiques des réseaux scolaires, des commissions scolaires et des ministères; sites des universités, des bibliothèques, autres sites Internet du domaine public, etc.), et ce, pour aller le plus loin possible dans les réponses aux questions, dans les problèmes à résoudre ou dans les objectifs à atteindre.

Utilisation des résultats de la recherche scientifique : [...] [le fait de] se servir des informations scientifiques en libre circulation dans le monde de l'éducation, soit : 1) les résultats de la recherche et de l'évaluation générales (des articles scientifiques, des indicateurs nationaux, des recensions de recherches ou d'évaluations); et 2) les résultats de la recherche et de l'évaluation locales (des résultats d'une évaluation sur l'organisation, un suivi des données sur les milieux de travail, les services ou les étudiants). Les résultats de la recherche proviennent des chercheurs professionnels (des équipes de recherche provenant d'universités, des ministères, des équipes d'évaluation externe) ou des praticiens en collaboration avec les chercheurs. Ces deux positions (générale et locale) partagent les mêmes approches, les méthodes et la rigueur. (Dagenais et al., 2008a, p. 16)⁷

Validité des données : la qualité des données de répondre vraiment à ce qu'on veut mesurer.

CITATIONS ORIGINALES

- ¹ We're able to get almost up-to-the-minute information on how kids are doing based on the online instructions available through the system, as well as the diagnostic assessments and the progress monitoring assessments which are built in.
- ² It's allowed us to create a real set of professional learning communities around these common assessments. We apply a team approach, and a really strong multi-tiered intervention program that teachers deliver in small groups.
- ³ They can get a daily e-mail of how their child is doing. That cuts down a lot of questions, because it's all listed. It tells the parents all the things their child does not do.
- ⁴ We use Aeries to store the demographics of our students (...). A feature I really like identifies students who are trending up.
- ⁵ For example, if a freshman was failing his core classes in the first six weeks of the school year, he would be targeted by Project Elevate.
- ⁶ In a quick glance (...) I can access a wealth of information that really matters about my students. I use it to talk to my students about their lives outside of school when we're saying hello or during lunch and snack time. (...) It enables me to ask students direct questions (...). When I do, the look on their faces says it all. They know that I listen to them, care about them, and think their lives are important. The chart has given me the tools I need to ensure that each child feels loved, safe, and at home in my classroom every day.
- ⁷ (...) a freely-circulating scientific commodity. It implies 1) general research and evaluation (e.g., scientific publications, national indicators, reviews of research or evaluations) and 2) local research and evaluation (e.g. outcomes of an evaluation about organization, monitoring data about work environments, services or students). Research-based information is produced by professional researchers (e.g. research teams from universities, government departments, external evaluation teams) or by practitioners in collaboration with researchers. Both stances (general and local) may share the same approaches, methods and rigor.

