

# WIRAE



Le journal de la réforme de l'éducation  
Une publication du ministère de l'Éducation

Volume 2, numéro 1  
Avril 2000

## Table des matières

### Une école adaptée à tous ses élèves

Partir sur un pied d'égalité

Le soutien aux écoles de milieux défavorisés

Les écoles montréalaises

Une attention particulière

### **L'école montréalaise, le séminaire**

**Ontario**      L'impression d'une réforme

**Vancouver**      Un programme en évolution

**Chicago**      Un système scolaire complètement renouvelé

**Winnipeg**      Miser sur la communication, l'évaluation et le partenariat

**France**      Des zones d'éducation prioritaires remises sur leurs rails

**Royaume-Uni**      Donner du pouvoir aux zones d'éducation

**Belgique**      Discriminations positives et École de la réussite

Le programme de soutien

## Les écoles ciblées

### L'équipe des écoles ciblées

## Les budgets

### Formation continue du personnel scolaire

## Secteur anglophone

### Comité de mise en oeuvre de la réforme

**Virage** est une publication du Secteur de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et secondaire

Robert Bisailon  
Sous-ministre adjoint

#### **Éditeur et rédacteur en chef**

Jean-Yves Daigle

#### **Équipe de rédaction**

Louise Boisvert, François Lefebvre, Nicole Lefebvre, Marielle Anne Martinet, Hélène Rioux, Pascale Sauvé, Claudine St-Germain, Kok Ving Chanth

#### **Secrétaire à l'édition et à la rédaction**

Denise Thériault

#### **Ont collaboré à la publication de Virage**

La Direction de la formation générale des jeunes

Margaret Rioux-Dolan

Directrice

Claude Giroux

Directeur adjoint

La Direction des ressources matérielles

Michel Martel

Francine Bélanger

Responsable des services linguistiques

Code de distribution: 13-0002-01



# Une école adaptée à tous ses élèves

François Lefebvre

**L'hiver dernier, le ministre de l'Éducation, M. François Legault, a procédé au lancement d'une nouvelle politique et d'un plan d'action en adaptation scolaire. Cette politique reconnaît de façon prioritaire l'importance de la prévention et la nécessité d'y consacrer les efforts essentiels, et donc, comme l'indique le thème choisi, d'Agir tôt pour réussir.**



La nouvelle politique, intitulée *Une école adaptée à tous ses élèves*, insiste sur la nécessité d'agir dès les premières manifestations des difficultés et d'adapter les services aux besoins des élèves. Les études démontrent que plus les élèves redoublent tôt, moins ils ou elles ont de chances d'accéder à un diplôme d'études secondaires, sans compter les effets néfastes que cela entraîne sur la confiance en soi, la perte d'amis, etc. La politique de l'adaptation scolaire met également en évidence la nécessité d'agir en partenariat, en créant avec l'élève, ses parents ainsi que l'école et ses partenaires une véritable communauté éducative.

« Le siècle dans lequel nous entrons, a indiqué le ministre, sera celui de l'information et du savoir, deux clés indispensables que les jeunes devront posséder pour être des citoyens et citoyennes à part entière. Mais pour être équitable, l'éducation doit assurer cette maîtrise à tous ses élèves ». Le ministre a ainsi rappelé que 12 p. cent des élèves de l'éducation préscolaire, de l'enseignement du primaire et du secondaire, soit plus de 130 000 élèves, étaient aux prises avec des difficultés, soit d'adaptation, soit d'apprentissage, mais aussi de comportement. Présentement, plus de 20 p. cent des élèves terminent leurs études primaires avec un an de retard.

« Il nous faut donc accepter que la réussite scolaire puisse se traduire différemment selon les capacités et les besoins et se donner les moyens de cette réussite ».

De son côté, le plan d'action, qui sera échelonné sur les cinq prochaines années, propose des actions préventives, la consolidation des mesures visant l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté et l'élaboration d'indicateurs permettant d'évaluer les progrès de l'élève ainsi que les services offerts. Représentant à terme près de 150 millions de dollars, cet ambitieux plan aura des répercussions concrètes dans les classes et les écoles, notamment, avec l'arrivée, d'ici quatre ans, de 2838 nouveaux enseignants, enseignantes et professionnels, professionnelles. L'ajout de nouveaux postes d'enseignants et enseignantes

permettra de diminuer le nombre d'élèves par classe.

## Principales mesures

Plan d'action en adaptation scolaire

- 1) Réduction du nombre d'élèves à l'éducation préscolaire et au premier cycle de l'enseignement primaire; ajout de 1978 postes d'enseignants et enseignantes (100,5 M\$)
- 2) Ajout de 860 ressources professionnelles et de soutien pédagogique (36,5 M\$)
- 3) Amélioration de l'accès aux technologies de l'information et des communications pour les élèves handicapés (3,3 M\$)
- 4) Amélioration du programme de soutien financier à l'intégration en classe ordinaire des élèves handicapés (4 M\$)
- 5) Services régionaux de soutien et d'expertise pour aider le personnel des écoles dans l'organisation et la prestation de services aux élèves en difficulté d'apprentissage et de comportement (1,8 M\$)
- 6) Développement de la recherche sur des cibles d'action prioritaires telles que la collaboration entre l'école, la famille et la communauté sur les facteurs de réussite et sur les interventions à privilégier pour mieux répondre aux besoins des élèves à risque (1 M\$)
- 7) Proposition de mesures afin que le progrès continu et les acquis graduels des jeunes handicapés ou en difficulté soient reconnus
- 8) Proposition d'approches pour favoriser l'apprentissage de la lecture
- 9) Proposition de moyens pour soutenir le personnel dans ses interventions auprès des élèves qui présentent un déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité
- 10) Accès facilité aux diverses voies de formation, notamment en formation professionnelle
- 11) Diminution des contraintes administratives liées à la déclaration nominale des élèves, notamment en révisant les définitions et en réduisant le nombre de catégories d'élèves à déclarer
- 12) Définition d'un cadre de référence conjoint entre le ministère de l'Éducation et le ministère de la Santé et des Services sociaux pour favoriser l'élaboration d'actions concertées

13) Promotion d'ententes entre les commissions scolaires, les municipalités et les organismes du milieu pour faciliter l'accès des jeunes à des activités éducatives, sportives ou culturelles

14) Proposition d'indicateurs permettant d'évaluer les progrès de l'élève ainsi que les services offerts

15) Établissement d'un protocole d'évaluation de l'application de la politique de l'adaptation scolaire

Diminution du nombre d'élèves par classe

## **Scénario d'implantation**

2000-2001 Maternelle 5 ans – En milieux défavorisés

2001-2002 Maternelle 5 ans – Ailleurs au Québec

                  Primaire 1er cycle – En milieux défavorisés

2002-2003 Primaire 1er cycle – Ailleurs au Québec

                  Primaire 2e cycle – En milieux défavorisés

2003-2004 Primaire 2e cycle – Ailleurs au Québec

On trouvera tous les détails de la politique et du plan d'action en adaptation scolaire dans le site Internet du ministère à l'adresse [www.meq.gouv.qc.ca](http://www.meq.gouv.qc.ca).

---

[Article suivant](#)

Pascale Sauvé

**Le Programme de soutien à l'école montréalaise mis sur pied par le ministère de l'Éducation du Québec n'est pas unique, au contraire. Cette initiative, qui apporte une aide compensatoire aux établissements dont la clientèle est la plus démunie, trouve écho un peu partout dans les grands centres d'Amérique du Nord et d'Europe.**

Le séminaire international « Aide aux écoles de milieux défavorisés des grands centres urbains : déterminants communs, trajectoires multiples » qui s'est tenu les 28, 29 et 31 mars 2000, à Montréal, en témoigne. Des représentants et représentantes de la Communauté française de Belgique, de la France, du Royaume-Uni, des États-Unis et du Canada ont partagé leur vision et leurs programmes en matière d'aide aux écoles de milieux défavorisés.

Bien que les structures et les pratiques diffèrent bien souvent d'un pays à l'autre, tous ont le même objectif : la réussite du plus grand nombre d'élèves. Parmi les mesures proposées pour atteindre ce but, tous ont opté pour une politique d'aide aux élèves issus de milieux défavorisés. Un soutien particulier qui donne la chance, et surtout les moyens, aux jeunes qui proviennent de milieux modestes de partir sur le même pied d'égalité que leurs camarades.

À l'issue de la rencontre, la proposition de mettre en place un réseau d'échange et d'information, par l'intermédiaire d'un site Internet, a séduit l'ensemble des invités qui ont manifesté leur intérêt pour le projet. Ainsi, chacun pourra suivre l'évolution des programmes de soutien aux institutions scolaires de milieux défavorisés exposés par leurs homologues à l'occasion du Séminaire.

## Les écoles montréalaises

# Une attention particulière

Pascale Sauvé

**Depuis trois ans, les écoles montréalaises bénéficient d'une attention particulière. Chaque année, 10 millions de dollars en ressources additionnelles sont alloués aux institutions scolaires de milieux défavorisés de la métropole par l'intermédiaire du Programme de soutien à l'école montréalaise.**



« Globalement, les élèves de l'île de Montréal réussissent aussi bien que les élèves des autres régions du Québec, précise le coordonnateur du Programme de soutien à l'école montréalaise, Marcel Lamarre. Cependant, on observe dans certains secteurs de l'île des écarts significatifs en matière de réussite scolaire. » Parmi les enfants qui présentent davantage de difficultés d'apprentissage qui pourraient nuire à leur cheminement scolaire,

la majorité provient de milieux défavorisés et de familles immigrantes arrivant en cours de scolarisation. Et c'est sur l'île de Montréal que se concentre le plus haut taux d'« élèves à risque ».

Au total, 130 établissements scolaires de la métropole – 105 écoles primaires et 25 écoles secondaires – participent actuellement au Programme de soutien à l'école montréalaise. Ces institutions ont été sélectionnées, tout d'abord, selon la situation sociale et économique de leur clientèle déterminée par les indices ministériels établis à partir des données du recensement (parmi ces indices : diplomation, occupation professionnelle, âge et revenus des parents ainsi que le cheminement scolaire de l'enfant). Ensuite, pour avoir accès aux allocations compensatoires, les équipes-écoles devaient « présenter des projets qui respectent à la fois les orientations et les mesures préconisées par le Programme de soutien à l'école montréalaise », ajoute Marcel Lamarre.



Trois orientations ont été déterminées : favoriser chez les élèves un cheminement scolaire qui tienne compte de leurs caractéristiques et de leurs besoins, stimuler l'ouverture de l'école sur sa communauté et accroître l'autonomie et la responsabilité de l'école. Pour l'atteinte des objectifs de chacune de ces orientations, des mesures concrètes ont été proposées qui concernent notamment les actions pédagogiques, l'établissement de liens entre l'école, la famille et la communauté, l'accès aux ressources culturelles et le développement professionnel de la direction et de son équipe-école.



La pierre angulaire du Programme de soutien à l'école montréalaise réside dans la volonté de laisser aux équipes-écoles l'autonomie nécessaire pour déterminer leur propre plan d'actions et élaborer leurs projets selon les priorités locales. « Ce n'est que localement que les besoins des élèves sont bien connus, que les réponses à ces besoins peuvent être choisies et données et que les résultats peuvent être mesurés et évalués », soutient

Marcel Lamarre.

Selon Gilbert Moisan, agent de recherche au ministère de l'Éducation du Québec, il est encore trop tôt pour évaluer les effets du Programme sur la réussite scolaire, et surtout, sur la réussite éducative des élèves, puisqu'elle peut avoir une signification particulière d'un établissement à l'autre. Sans compter que les nombreuses transformations apportées au système de l'éducation québécois par la Réforme pourraient venir brouiller les pistes. « Au moment d'apprécier l'apport spécifique du Programme de soutien à l'école montréalaise, il faut avoir à l'esprit que plusieurs aspects de la Réforme de l'éducation sont implantés simultanément : les nouvelles commissions scolaires, la décentralisation de la prise de décision vers les établissements... » Il faudra donc attendre de disposer de suffisamment de données, sur une période suffisamment longue, pour pouvoir tirer des conclusions.

D'ores et déjà, il est toutefois permis de constater que les initiatives entreprises dans les écoles-cibles sont surprenantes. Gilbert Moisan a observé, entre autres, des changements dans les pratiques pédagogiques, un mouvement vers l'ouverture de l'école sur son milieu et aux ressources culturelles de la grande ville. « Au fil du temps, ces écoles font preuve de la volonté et de l'imagination requises : elles sont de plus en plus reconnues pour leur capacité à innover et à créer. »

---

[Article précédent](#) | [Article suivant](#)

## Ontario L'école montréalaise, le séminaire

# L'impulsion d'une réforme

Pascale Sauvé

**En 1998, le ministère de l'Éducation de l'Ontario a entrepris une réforme majeure de son programme de financement destiné aux élèves à risque de la province. Dans la mire du nouveau système : mieux cibler les élèves à risque afin de distribuer les subventions de façon plus adéquate, mais surtout, plus égalitaire.**

Si l'ancien système, à cause de ses limites, visait à compenser les conseils scolaires les plus pauvres, le modèle actuel se centre sur les élèves les plus démunis. La réforme a pour but de déterminer chaque élève à risque et de distribuer l'argent, un montant qui atteint aujourd'hui plus de 181 millions de dollars, équitablement selon les besoins des 2,1 millions de jeunes d'âge scolaire de la province. « Attribuer une somme égale, pour une chance égale de réussite », soutient Joel Clodman, de la direction des finances du ministère de l'Éducation de l'Ontario.



Pour ce faire, le ministère ontarien a, entre autres, redéfini les indicateurs socioéconomiques utilisés (le pourcentage des enfants vivant dans un foyer à faible revenu, le pourcentage d'enfants provenant de famille à faible scolarité, le pourcentage d'enfants d'immigrants récents et le pourcentage d'enfants d'origine autochtone) et subdivisé le territoire en unités plus restreintes – chaque comté compte quatre conseils scolaires divisés en unités de population d'une moyenne de 400 personnes. À l'aide du nouveau système informatique STARS (Students at Risk Information System) qui sert à l'analyse des données remises à jour annuellement, il est maintenant possible de connaître le nombre d'élèves à risque qui fréquentent chaque conseil scolaire.

« Ainsi, la plupart des conseils scolaires reçoivent plus d'un million de dollars, précise Joel Clodman. Pour la région métropolitaine de Toronto, les subventions se chiffrent à près de 70 millions. Les conseils scolaires jouissent d'une grande souplesse; en autant que l'argent soit utilisé pour les élèves à risque, ils élaborent eux-mêmes leur plan d'action selon leurs besoins. » Par exemple, certaines écoles offrent un programme de petits déjeuners gratuits, d'autres se munissent d'un deuxième directeur adjoint ou directrice adjointe pour bonifier l'encadrement, ou encore, augmentent le nombre de ressources et de services spécialisés en adaptation scolaire.

Bien que le nouveau modèle se rapproche davantage des visées du ministère, il reste une structure de départ. « On met l'accent sur l'évaluation du modèle, qui pourrait changer à tout moment », précise Joel Clodman. « L'Ontario est toujours à la recherche de nouvelles

approches qui pourraient améliorer davantage le système. »

---

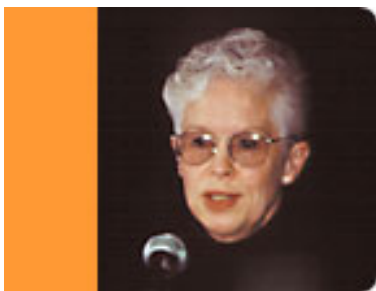
[Article précédent](#) | [Article suivant](#)

## Vancouver L'école montréalaise, le séminaire

# Un programme en évolution

Claudine St-Germain

**Le programme de support aux écoles du centre-ville de Vancouver (Inner City Schools) existe depuis 12 ans, mais il a subi des transformations depuis son lancement. Tout d'abord, ses dirigeants ont dû trouver une façon équitable et objective de répartir les fonds entre les écoles. » Dans les premières années, les gens accusaient la commission scolaire d'agir sans transparence et d'attribuer les budgets sur du « lobbying », explique Alva Jenson, consultante à la commission scolaire de Vancouver. Nous avons donc créé un comité afin de déterminer les critères qui seraient considérés pour qu'une école fasse partie du projet. »**



Ce comité a ciblé 11 indicateurs définissant un milieu ou une école défavorisée, dont le niveau socioéconomique du quartier, le taux de chômage, un haut niveau d'absentéisme des élèves et un nombre élevé de parents réfugiés. Deux seuils d'admissibilité ont ensuite été fixés. Les écoles satisfaisant tous les critères nécessaires reçoivent le financement.

L'objectif premier du programme est de donner des ressources humaines et matérielles supplémentaires aux écoles du centre-ville afin de fournir des outils éducationnels équitables pour tous les élèves de la ville. Pour ce faire, le district scolaire a fixé trois buts : promouvoir le développement de la langue, améliorer le développement social et l'estime de soi des élèves, et encourager l'implication des parents et de la communauté. « Ce dernier point est particulièrement important, souligne Alva Jenson. Comme le dit un proverbe africain, "ça prend un village pour élever un enfant" ... »

Travaillant en partenariat avec le ministère de la Famille et de l'Enfance, les intervenants et intervenantes du district du centre-ville ont aussi changé leur vision des actions à accomplir. Auparavant, l'imputabilité était centrée sur les services : comment étaient-ils financés, combien d'élèves y avaient eu recours, etc. « Ça ressemblait à un catalogue d'activités! », dit Patricia Leskos, directrice d'une école primaire. « Maintenant, nous mettons l'accent sur les résultats : la réussite individuelle de chaque étudiant et étudiante dans leur attitude, leur comportement et leurs résultats scolaires. »

L'évaluation des programmes n'est pas facile à faire, avoue Patricia Leskos. « Le défi est de savoir quelle intervention a eu tel effet, puisque tous les volets sont reliés. Et puis, comment mesurer un sourire, un ventre plein, l'implication des parents dans un comité consultatif? Il faut pourtant enregistrer ces données, puisqu'on veut des résultats clairs et compréhensibles pour tous. »

---

[Article précédent](#) | [Article suivant](#)

## Un système scolaire complètement renouvelé

Claudine St-Germain

**Mises à pied massives, écoles placées en probation, fin du programme de promotion sociale pour les élèves qui échouent... À Chicago, on a pris des mesures draconiennes pour transformer de fond en comble le système scolaire de la ville.**



Depuis des années, ce système scolaire était considéré comme un des pires aux États-Unis. Les problèmes de financement étaient récurrents, des grèves de personnel survenaient chaque année et les élèves obtenaient des résultats bien inférieurs à la moyenne nationale.

Or, les besoins étaient particulièrement criants. Dans les écoles publiques de la ville, plus de 90 p. cent des élèves appartiennent aux minorités visibles et 84,5 p. cent vivent dans des foyers à faibles revenus. « À Chicago, les mesures visant les clientèles défavorisées doivent en fait viser tous nos étudiants », dit Philip J. Hansen, Chief Accountability Officer (directeur du bureau de l'« Imputabilité ») du Chicago Public Schools.

En 1995, l'État de l'Illinois confia la responsabilité du système scolaire à la Ville de Chicago, qui entreprit immédiatement une vigoureuse réforme. Toutes les structures existantes furent éliminées pour en créer de nouvelles. Les 3000 cadres du bureau central furent mis à pied et durent refaire une demande d'emploi pour retrouver un poste.

Parmi les nouvelles structures mises en place figure le bureau d'« imputabilité », chargé d'évaluer la performance des écoles. C'est ce bureau qui se penche sur le cas des écoles ne réussissant pas à améliorer les résultats de leurs élèves. Diverses mesures peuvent être prises, dont : la remédiation (création d'un comité pour aider l'école à se doter d'un plan de redressement); la mise en probation (l'école a un an pour faire remonter sa performance, avec l'aide de spécialistes externes, sous peine de mesures plus sévères); et la reconstitution (fermeture de l'école en juin et réouverture en septembre avec un nouveau personnel).

Le système scolaire a également mis en place plusieurs programmes pour venir en aide aux élèves éprouvant des difficultés scolaires importantes. Dans le programme « Lighthouse », les élèves passent deux heures de plus en classe chaque jour, avec un tutorat spécifique à leurs besoins. Le principe de la promotion sociale a été abandonné : en troisième, sixième et huitième année, si l'élève n'atteint pas les résultats requis, il ou elle doit participer au « Summer Bridge », programme de six semaines offert pendant l'été qui lui donnera la chance de rattraper ses retards scolaires. S'il ou elle réussit, il ou elle passe au niveau suivant; sinon il ou elle recommence son année scolaire.

Certaines de ces mesures ont été très controversées, mais selon Philip J. Hansen, elles ont donné des résultats. Depuis 1995, les résultats scolaires sont en hausse et les taux de décrochage et d'absentéisme ont baissé. « Nous ne disons pas que notre succès est total; nous sommes contents de ce que nous avons accompli jusqu'à présent, mais il reste encore beaucoup à faire », conclut-il.

---

[Article précédent](#) | [Article suivant](#)

Claudine St-Germain

**La division scolaire numéro 1, à Winnipeg, est la plus grande du Manitoba, avec 35 000 élèves répartis dans 79 écoles. Au sein de la division, 21 écoles présentant les plus grands besoins ont été regroupées dans un district du centre-ville (Inner City District), sur la base de huit facteurs socioéconomiques.**

Ces écoles reçoivent un support particulier de la part de la division scolaire de Winnipeg. Elles ont notamment des ratios élèves-enseignants inférieurs, un soutien administratif (certaines ont un poste additionnel de vice-directeur), un service de garderie, des conseillers en orientation ainsi que des agents de liaison auprès des différentes communautés culturelles de la ville.



Une attention particulière est portée à la communauté autochtone, qui connaît une forte croissance à Winnipeg. Plusieurs consultants et consultantes aident les écoles à répondre aux besoins de cette population, et un programme d'enrichissement en langue anglaise pour les étudiants et étudiantes autochtones a été mis en place en collaboration avec le gouvernement provincial.

Pauline Clarke est surintendante du district du centre-ville. Elle explique qu'au sein de ces écoles, la communication et la flexibilité dans la gestion sont très importantes. « Avec un système de points/salaires, les directeurs peuvent » échanger » des postes pour répondre aux besoins de leur école. Ils peuvent par exemple choisir d'avoir des assistants-enseignants, plus de personnel de soutien, etc. »

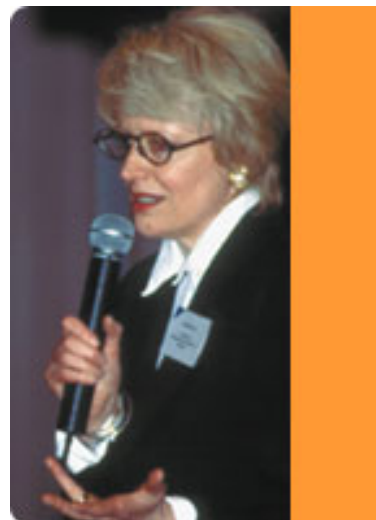
Le district du centre-ville a aussi mis sur pied différentes méthodes d'évaluation des programmes en place. Dans certains cas, des consultants et consultantes externes sont embauchés pour effectuer une analyse objective. Les résultats des élèves sont évalués par des tests standardisés provinciaux, et les performances de toutes les écoles sont rendues publiques. Enfin, plusieurs sondages sont menés auprès des parents et des élèves finissants, afin de connaître leur appréciation du système. « Beaucoup d'information nous vient des parents et des finissants, et nous pensons qu'elle doit peser dans la balance », dit Pauline Clarke.

Elle souligne également l'importance de recueillir et analyser des données longitudinales, seule façon de véritablement évaluer l'impact des programmes en milieux défavorisés. Pour ce faire, il faut évaluer tous les enfants à leur entrée à l'école et régulièrement par la suite.

Les enseignants et enseignantes du district du centre-ville doivent d'ailleurs garder des dossiers complets sur tous les élèves, incluant résultats scolaires et données anecdotiques.

Enfin, Pauline Clarke mentionne l'importance du partenariat avec les universités afin d'assurer une formation des maîtres adéquate.

« Actuellement, nous n'avons pas assez d'enseignants et enseignantes adaptés à la réalité des écoles en milieux défavorisés. Or, il est primordial de travailler avec des enseignants et enseignantes motivés, sinon, nous ne pourrons avancer. »



---

[Article précédent](#) | [Article suivant](#)

## Des zones d'éducation prioritaires remises sur leurs rails

Hélène Rioux

**Il y a près de vingt ans, en 1981, le gouvernement français s'engageait dans une démarche d'identification de zones d'éducation prioritaires (ZEP). Les ZEP étaient alors déterminées en fonction de critères tels que l'indice socioéconomique basé sur les professions, le pourcentage d'enfants d'origine étrangère, le retard scolaire et la connaissance du terrain (habitats ou quartiers réputés pour poser des problèmes).**



En 1989, 550 zones d'éducation prioritaires (ZEP) étaient créées. Ces zones ont cependant suscité beaucoup de débats, comme l'explique Gérard Ozan, du ministère de l'Éducation nationale de la Recherche et Technologie. « Des parents, des enseignants et enseignantes et des élus s'y sont opposés, estimant que les ZEP feraient fuir certains quartiers, contribuant à la création de ghettos. » Les résultats ont aussi été partagés, les moyens d'accompagnement et de suivi ayant été déficitaires.

En 1997, le ministère a donc procédé à une relance des ZEP, misant cette fois-ci sur une redistribution des rôles et un recentrage des activités sur l'apprentissage. Les ZEP ont été remplacées par des réseaux d'éducation prioritaires (REP) constitués d'un collège et d'un ensemble d'écoles primaires présentant un taux de retard élevé ainsi qu'un fort pourcentage d'élèves étrangers. « Les REP ne sont pas concentrés dans les centres-villes, mais en périphérie, dit Gérard Ozan. Il y a aussi des poches de pauvreté en milieu rural, mais le travail reste à faire dans ces zones. »

On constate, depuis, que certains REP fonctionnent bien alors que d'autres ne fonctionnent pas, même si les clientèles et les quartiers sont similaires. « Cela nous amène à nous interroger sur les pratiques pédagogiques, dit Gérard Ozan, même si ça fait mal! » Les évaluations nationales en français et en mathématique ont permis de faire certaines comparaisons entre REP. On a par ailleurs constaté qu'avant 1998, les ZEP de taille réduite fonctionnaient mieux que les ZEP de grande taille. Les REP qui ne perdent pas de vue leurs objectifs d'apprentissage obtiennent aussi de meilleurs résultats. On a enfin observé qu'une instabilité élevée de l'équipe pouvait, dans certains cas, entraîner des problèmes d'échec.

Pour assurer le suivi des REP, le ministère a mis sur pied un système de contrats de réussite liant les enseignants et enseignantes entre eux dans une démarche commune. Ce contrat est aussi utilisé par l'État comme outil d'évaluation en fonction de la dotation. Deux portraits de l'état des lieux sont effectués à partir d'indicateurs pédagogiques, l'un à l'interne par les enseignants et enseignantes, l'autre à l'externe par une équipe de pilotage du REP. La

comparaison des deux analyses devrait contribuer à l'auto-analyse des équipes d'éducation et à l'amélioration des résultats de l'établissement.

---

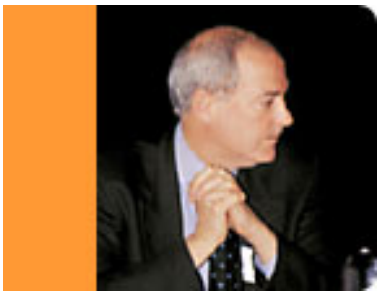
[Article précédent](#) | [Article suivant](#)

## Royaume-Uni L'école montréalaise, le séminaire

# Donner du pouvoir aux zones d'éducation

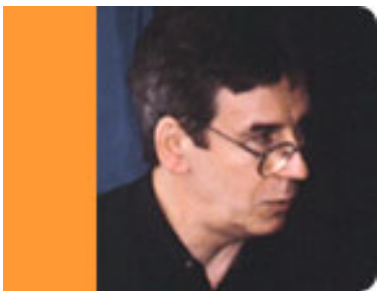
Hélène Rioux

**Au Royaume-Uni, les Education Action Zones (EAZ) ont été créées en septembre 1998. Elles ont pour objectif de réduire l'écart entre les écoles fortes et les écoles faibles. Les EAZ ne représentent qu'un outil parmi plusieurs. La première étape de la réforme a en effet porté sur l'alphabétisation pour la petite enfance, la réduction de l'exclusion sociale et l'augmentation de l'assiduité en classe. La deuxième étape inclut l'aide apportée aux enseignants et enseignantes, l'intégration des TIC et le soutien aux écoles en milieu défavorisé (les EAZ). La troisième étape, qui commencera bientôt, vise plus spécifiquement le soutien aux écoles en milieu urbain.**



Les EAZ reçoivent, globalement, un million de livres sterling par année. Elles doivent rendre des comptes au gouvernement sur la façon dont les budgets sont utilisés et sur les résultats obtenus. Jusqu'à maintenant, 75 EAZ ont été déterminées. Elles sont situées tant en milieu rural qu'en milieu urbain. La majorité sont de petite taille et sont constituées en moyenne d'une douzaine d'écoles.

« Le principe de base des EAZ est simple, explique Tim Blanchard, conseiller ministériel, Department for Education & Employment. Il consiste à trouver des solutions locales à des problèmes locaux. » Les EAZ doivent élaborer un plan d'action annuel avec des objectifs précis qu'elles doivent faire approuver par le ministère. Pour ce faire, elles doivent procéder à une analyse précise de leurs besoins, en mettant l'accent sur les points forts et les points faibles. Elles doivent ensuite élaborer des solutions en fonction des problèmes posés. Les EAZ doivent également démontrer qu'elles établissent des liens avec les organisations du milieu et avec les autres écoles. Elles doivent enfin démontrer qu'elles atteignent les objectifs qu'elles se sont fixés, et ce, tant sur le plan qualitatif que quantitatif.



« Les résultats obtenus jusqu'à maintenant sont très encourageants », dit Patrick White, directeur du *Greenwich Education Service*. En français et en mathématique, les résultats ont augmenté de façon plus importante dans les EAZ que dans l'ensemble de l'Angleterre. Les EAZ ont aussi contribué à la valorisation des enseignants et enseignantes. Dans la zone de Newham, par exemple, le taux de renouvellement des enseignants et enseignantes a été réduit de 28 p. cent.

Le secrétaire d'État à l'éducation et à l'emploi, David Blunkett, a même annoncé qu'il

démissionnerait si les objectifs n'étaient pas atteints en 2002. Patrick White abonde dans le même sens : « Nous devons nous enlever de l'idée que les changements ne sont possibles que sur de longues périodes. »

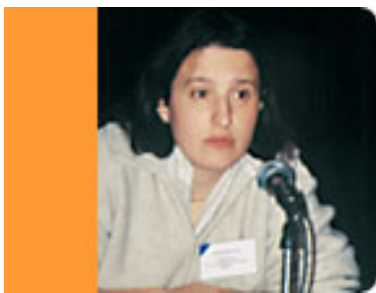
---

[Article précédent](#) [Article suivant](#)

## Discriminations positives et École de la réussite

Hélène Rioux

**Mise en œuvre en 1998, la politique belge de discriminations positives vise à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale. Elle repose sur un financement complémentaire attribué sur la base d'une discrimination positive d'équité entre les élèves, et « elle ne fait aucune distinction entre les centres urbains et les milieux ruraux », dit Alexia Jonckheere, juriste criminologue attachée au Cabinet du ministre de l'Enfance.**



La politique de discriminations positives permettra notamment de recentrer les ressources sur les écoles les plus nécessiteuses. Le pourcentage d'élèves visés devrait ainsi passer de 21 à 12,5 p. cent pour l'ordre fondamental (maternelle, primaire) et de 17 à 13,5 p. cent pour l'ordre secondaire. Le ministère de l'Enfance prévoit aussi augmenter les budgets qui passeront dès l'an prochain à 732 millions de francs belges (environ 24 millions de dollars), par rapport à 670 millions (environ 22 millions), en 1999.

La liste des établissements jugés prioritaires a été confectionnée à partir d'une enquête scientifique interuniversitaire fondée sur la détermination du niveau socioéconomique du quartier d'origine de l'élève. Terminée en mai 1999, cette enquête tenait compte de douze variables, dont le revenu moyen par habitant, le taux de chômage, le taux d'activité des femmes et le taux de familles monoparentales. La liste a finalement été établie le 3 février dernier. Elle compte 300 établissements d'enseignement fondamental (9,4 p. cent de la clientèle) et 113 établissements d'enseignement secondaire (9,5 p. cent de la clientèle). La majorité des établissements (de 60 à 70 p. cent) proviennent de centres urbains.



La politique de discriminations positives fait partie d'une politique plus large, l'École de la réussite, adoptée en 1995. Semblable au Virage du succès que l'on connaît ici, l'École de la réussite vise à assurer à tous les élèves les mêmes chances de réussite. Cette réforme a nécessité l'adaptation d'un certain nombre de pratiques pédagogiques, notamment la mise en place d'une organisation par cycles et la définition d'un socle de compétences essentielles à

apprendre par tous.

L'organisation par cycles vise à « assurer le développement continu des compétences essentielles tout au long de la scolarité », explique Arnault Deltourt, inspecteur cantonal primaire de l'Enseignement de la Communauté française de Belgique. Elle repose sur la

pratique de l'évaluation formative et sur la différenciation des apprentissages. Elle permettra notamment de diminuer les possibilités de redoublement, réduisant de neuf à quatre le nombre de cycles et, donc, d'années de sanction. Les socles de compétences sont communs à tous les réseaux d'enseignement. Ils présentent les compétences de base à exercer pendant les huit premières années de l'enseignement obligatoire.

---

[Article précédent](#) | [Article suivant](#)

## L'école montréalaise, le séminaire

# Le programme de soutien

Kok Ving Chanth, Direction des services aux communautés culturelles et École montréalaise

**En consultant la carte de la population scolaire établie sur la base de l'indice socioéconomique, il saute aux yeux que les élèves de l'île de Montréal sont durement touchés par la pauvreté. Cette défavorisation affecte un territoire qui représente plus du quart de la population québécoise.**

L'île de Montréal fait face à des phénomènes particuliers qui la distinguent des autres régions du Québec : porte d'entrée des immigrants et des immigrantes, taux de chômage élevé, familles monoparentales nombreuses, communauté anglophone importante, présence marquée du réseau d'enseignement privé, écoles pluriethniques, nombre prononcé d'élèves en troubles de comportement et en difficulté d'apprentissage, etc. Le Conseil supérieur de l'éducation parlait, en 1995, d'une concentration de facteurs ayant des « effets d'accumulation ou de croisement, de renforcement mutuel ou de neutralisation <sup>1</sup> ». Il concluait que, comme Montréal est la métropole de la province, « la réussite à l'école montréalaise constitue un enjeu éducatif, économique, social et culturel non seulement pour l'île de Montréal, mais aussi pour tout le Québec <sup>2</sup>. » La Commission des États généraux sur l'éducation a, par la suite, rappelé l'urgence d'intervenir en faveur des écoles défavorisées de l'île de Montréal.

En 1996, le ministère de l'Éducation annonçait, dans la Réforme de l'éducation, le soutien à l'école montréalaise comme quatrième ligne d'action pour faire prendre à l'éducation le virage du succès. Depuis 1997, une somme de 10 millions de dollars est allouée annuellement à cette ligne d'action. Si son mode de gestion est demeuré sensiblement le même depuis son implantation, le programme de soutien à l'école montréalaise se caractérise par l'innovation et le dynamisme en ce qui a trait aux projets présentés par les écoles et aux réseaux de communication qu'il met en place, tout en faisant une place, chaque année, à une évaluation.

## La gestion du programme

Le programme de soutien à l'école montréalaise s'adresse aux écoles publiques les plus défavorisées de l'île de Montréal; ce sont les écoles-cibles classées à partir d'un indice de défavorisation établi par le Conseil scolaire de l'île de Montréal. Cette année, on compte 112 écoles-cibles, soit 94 écoles primaires et 18 écoles secondaires. À ce nombre, il faut ajouter 17 écoles dites en transition : cela signifie qu'elles étaient des écoles-cibles en 1998-1999, mais qu'elles ne le sont plus en 1999-2000. Ces 129 écoles accueillent près de 60 000 élèves.

L'ensemble des activités de ce programme est encadré par un comité de coordination. Celui-ci est composé du sous-ministre adjoint à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire et secondaire, de la directrice des services aux communautés culturelles et de l'école montréalaise ainsi que des directrices générales et directeurs généraux des cinq commissions scolaires de l'île de Montréal.

Une table sectorielle de suivi rassemble plus d'une trentaine de membres, lesquels sont des partenaires de l'éducation : représentants et représentantes d'associations de directions d'école, de directions générales de commissions scolaires, de parents, de syndicats, des milieux collégial et universitaire, d'organismes et de ministères. Cette table a pour principal objectif de faire circuler l'information. Elle se réunit deux fois par année : au début de l'année scolaire, pour faire le point sur les orientations qui ont été choisies pour l'année en cours, et à la fin de l'année scolaire, afin de faire le bilan des actions posées durant l'année.

Une équipe de soutien, formée de sept responsables pédagogiques, toutes et tous issus du milieu scolaire, assure la mise en œuvre des mesures. De plus, différents groupes et comités sont constitués, notamment un groupe de réflexion pour l'établissement d'un partenariat entre les écoles et les organismes communautaires et un groupe de développement coopératif de directions d'école.

## Les projets des écoles

Trois grandes orientations, auxquelles six mesures se rattachent, guident les écoles dans l'élaboration de leurs projets.

Les écoles-cibles doivent chacune élaborer un projet de type intégré, c'est-à-dire qui touche à la fois aux trois orientations et aux mesures ou volets déterminés comme obligatoires. Le projet intégré doit respecter les balises propres à chacune des mesures et celles communes à l'ensemble des mesures. L'équipe des responsables pédagogiques les accompagne à cet égard.

## Première orientation

La première orientation est de favoriser chez les élèves un cheminement scolaire qui tienne compte de leurs caractéristiques et de leurs besoins. Trois mesures découlent de cette orientation : les actions pédagogiques, qui doivent obligatoirement cibler les élèves à risque, l'école orientante ainsi que la valorisation et la promotion de la formation professionnelle et technique.

- Dans les actions pédagogiques, des écoles primaires se sont mobilisées autour du thème de la lecture. Elles ont fait participer le service de garde et le préscolaire, affiché le projet partout dans l'école, l'ont présenté aux parents, etc. Des écoles ont

revu l'organisation de leurs services pour permettre aux élèves à risque de suivre un parcours qui répond mieux à leurs besoins. Par exemple, une ressource professionnelle passait plus de temps en classe à accompagner les élèves en difficulté, au lieu de le faire dans son bureau, dans le but d'éviter les ruptures et de favoriser un transfert de compétences à l'enseignant ou enseignante. D'autres encore en ont profité pour donner l'occasion à leur personnel enseignant de se familiariser avec la pédagogie de projet.

- L'école orientante est une école où tout le personnel se préoccupe de l'orientation des élèves et qui fait appel aux parents de même qu'aux groupes communautaires et économiques de son milieu dans la réalisation de son projet. En classe, les enseignantes et enseignants, peu importe la matière, font des liens entre ce qui est enseigné et le marché du travail. Dans les écoles secondaires orientantes, l'élève, dès la première secondaire, collige des renseignements sur lui-même et sur son rêve de carrière dans un plan individualisé de formation (PIF), qu'il ou elle pourra enrichir tout au long de son cheminement. Les écoles organisent également des visites de centres de formation professionnelle, de cégeps, d'universités et de milieux industriels. On présente le projet aux parents, à qui on demande de soutenir leur enfant dans sa démarche, et on les invite à venir en classe parler de leur travail.
- Quelques activités sont prévues cette année en ce qui concerne la valorisation et la promotion de la formation professionnelle et technique. Soulignons la participation d'élèves au 35e Mondial des métiers, qui a eu lieu à Montréal au mois de novembre dernier. Une participation précédée d'activités préparatoires en classe et d'une journée de formation pour les enseignants et enseignantes qui ont servi de guides lors du Mondial. On prévoit aussi la conception d'un cours d'exploration professionnelle en troisième secondaire, dans lequel les élèves effectueront, notamment, des stages dans des domaines qui les intéressent.

## Deuxième orientation

Favoriser l'ouverture de l'école sur sa communauté constitue le deuxième axe du programme et comprend deux mesures : l'accès aux ressources culturelles et l'établissement de liens entre l'école, la famille et la communauté.

- Deux volets composent l'accès aux ressources culturelles : Jeune public, qui est obligatoire, et les modèles novateurs. Dans le volet Jeune public, les élèves visitent un lieu culturel reconnu par le ministère de la Culture et des Communications, activité que leur enseignant ou enseignante intègre à leur enseignement. Quant aux modèles novateurs, ils permettent l'innovation dans l'enseignement par l'entremise de la culture, en plus de favoriser le développement de liens entre l'école et les milieux culturels et scientifiques. L'élève guide est un exemple de modèle novateur : les élèves d'une classe se rendent dans un établissement culturel et y reçoivent une

formation de guide, laquelle sera complétée en classe, pour ensuite guider trois classes de leur école dans ce lieu culturel.

- Pour favoriser l'établissement de liens entre l'école, la famille et la communauté, on a créé des répertoires d'organismes communautaires décrivant les champs d'intervention de ces derniers.

Du soutien linguistique est offert conjointement par des écoles et les organismes du quartier aux familles immigrantes. Un organisme communautaire, mandaté par une école afin de trouver des moyens d'impliquer les parents dans les activités des élèves, a élaboré des sessions de formation à l'intention des parents; ceux-ci, en bout de ligne, ont participé au camp de jour des élèves et contribué à l'organisation d'une grande fête à l'école. De nombreux organismes, en collaboration avec l'école, proposent des activités culturelles, sportives, artistiques, scientifiques, etc., ainsi que des services d'aide aux devoirs en dehors des heures de classe et offrent des ateliers aux parents pour qu'ils puissent soutenir leurs enfants dans leurs devoirs et leurs leçons.

### Troisième orientation

Le soutien à l'autonomie et à la responsabilité est le pivot de la troisième orientation. Dans cette orientation, le développement professionnel de la direction et de l'équipe-école est privilégié comme mesure.

- Par exemple, une école a fait appel à une firme externe pour trouver des moyens afin de contrer la violence. Cette firme a accompagné l'équipe-école tout au long de sa démarche de recherche de solutions. De façon générale, le programme de soutien à l'école montréalaise a fourni la possibilité aux écoles de réunir toute son équipe pour réfléchir sur de nouvelles approches pédagogiques, sur les actions à mener afin de mieux répondre aux caractéristiques et aux besoins des élèves, sur la façon d'établir des liens avec la communauté, etc. De plus, des groupes de développement coopératif ont été mis sur pied : un pour les directions d'école, un autre pour le personnel professionnel non-enseignant. Ces groupes constituent de véritables réseaux d'échanges, au moyen desquels se transmettent, notamment, expertise, idées et compétences.

### Mise sur pied de réseaux de communication

Des actions sont prévues pour diffuser et partager ce qui se fait dans les écoles-cibles. La création récente du site Internet du programme de soutien à l'école montréalaise (<http://www.ecolemontrealaise.qc.ca>) en est un exemple. Dans ce site, on présente toute l'information utile sur le programme (orientations, mesures, balises pour la présentation des projets,

coordonnées des responsables pédagogiques, etc.), et des formulaires permettant aux écoles de soumettre en ligne leurs projets. Une foire aux questions s'ajoutera éventuellement ainsi qu'une mise à jour régulière du site. Une autre section, interactive et destinée aux élèves des écoles-cibles, sera aussi disponible sous peu. Consacrée à la mesure Accès aux *ressources culturelles*, elle permettra aux élèves de demander et d'obtenir des renseignements sur, entre autres, les sorties culturelles possibles et les projets qui se font dans les écoles, en plus de faciliter les échanges par l'entremise de groupes de discussion et d'un babillard.

## Un soutien aux projets prometteurs

Ces projets répondent à des problèmes et à des besoins largement reconnus par l'ensemble des personnes qui s'intéressent au succès des élèves à risque et de milieux défavorisés ainsi qu'à l'intégration des élèves immigrants ou nés de parents immigrants. L'équipe des responsables pédagogiques proposera donc à certaines écoles, après avoir pris connaissance de leurs projets, de pousser plus loin leur démarche au moyen d'une action concertée avec, s'il y a lieu, des écoles partenaires ayant les mêmes champs d'intérêt.

Des actions qui existaient déjà se poursuivent tout au long de l'année. Parmi celles-ci, mentionnons les réseaux d'enseignants et enseignantes, lesquels permettent, entre autres, d'échanger expérience et expertise dans l'intervention auprès d'élèves à risque, les réseaux d'écoles partenaires, qui associent des écoles dont les projets partagent une thématique commune, et le groupe de réflexion sur l'établissement d'un partenariat entre l'école et les organismes communautaires, dont les travaux ont déjà conduit à la réalisation d'un document présentant des pistes d'action pour accroître la collaboration entre l'école et le milieu communautaire.

## Évaluation du programme

L'évaluation, partie intégrante du programme, continue à se faire, comme à tous les ans. Elle prend graduellement davantage d'importance. Par exemple, on effectuera des études de cas portant sur les projets les plus prometteurs dès cette année. L'évaluation d'autres volets a débuté l'an dernier et se poursuit cette année : c'est le cas du développement des indicateurs de résultats, qui se fait à partir de l'analyse de tous les projets soumis par les écoles. À moyen terme, cela devrait permettre la constitution d'un tableau de bord informatisé servant de base de données, où on pourra obtenir une multitude de renseignements sur les projets présentés dans chacune des mesures, les caractéristiques des écoles-cibles, la participation d'organismes communautaires aux projets, etc.

## Perspectives

Le programme de soutien à l'école montréalaise constitue un espace dynamique où l'on peut innover et dans lequel la créativité s'allie à la rigueur. L'évaluation prendra en compte de plus en plus de volets. Le programme est actuellement à mettre en place à tous les niveaux des réseaux d'échanges. Le site Internet, le colloque du 30 mars 2000, les réseaux d'enseignants et enseignantes, les groupes de développement coopératif et le groupe de réflexion pour l'établissement d'un partenariat entre les écoles et les organismes communautaires en sont des exemples. Plus que jamais, la concertation des forces vives de toute la communauté éducative est nécessaire pour assurer la réussite éducative des élèves des milieux défavorisés montréalais. Le développement de partenariats sera donc au cœur des actions à venir du programme de soutien à l'école montréalaise.

1 CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. La réussite à l'école montréalaise : une urgence pour la société québécoise. [\[Retour au texte\]](#)

2 Ibid., p. 129. [\[Retour au texte\]](#)

---

[Article précédent](#) | [Article suivant](#)

# Les écoles ciblées

Nicole Lefebvre, Direction de la formation générale des jeunes

**Depuis juin 1999, une expérimentation du nouveau Programme de formation du préscolaire et de l'enseignement primaire, premier cycle, est en cours dans seize écoles ciblées du Québec. Cette expérimentation vise à donner des indications sur la pertinence et le réalisme du Programme de formation proposé, sur les besoins de formation du personnel scolaire ainsi que sur les conditions d'application du Programme.**

Le groupe des écoles ciblées a été constitué à partir des critères de sélection suivants : recherche de modèles organisationnels variés (classes multiprogrammes, adaptation scolaire, etc.) et recherche de clientèles variées. Par ailleurs, afin de tenir compte de la particularité des milieux et des régions, le groupe devait être composé d'une école francophone par territoire de direction régionale, de trois écoles anglophones et de deux établissements privés.

Ainsi, les écoles choisies ont reçu le mandat de s'approprier le Programme de formation, de l'appliquer et de donner une rétroinformation sur leur expérimentation. Ces écoles doivent faire l'expérimentation d'un projet école, démontrer un engagement ferme de la direction, être soutenues par leur commission scolaire et démontrer une adhésion de l'équipe-école. De plus, le projet doit être accepté par le conseil d'établissement.

Une équipe de trois personnes coordonne l'expérimentation. Nicole Lefebvre de la Direction de la formation générale des jeunes au ministère de l'Éducation assure la coordination centrale. Denise Baillargeon de la Commission scolaire de la Capitale est responsable du soutien et de l'accompagnement. Michel Carbonneau Ph.D. assume la partie évaluation du projet.

## Démarches d'expérimentation

L'expérimentation du Programme de formation se fait selon deux démarches parallèles et complémentaires de type réflexif. D'une part, les directions d'école assistent à des rencontres d'échanges et d'information. L'utilisation de divers outils de communication, tels que les conférences téléphoniques et le courriel, est fortement encouragée afin de multiplier les lieux et les moyens d'échanges. La cohésion du groupe de directions par les échanges d'information et de procédures apparaît comme un soutien indispensable à la poursuite du processus. Les sessions de travail auxquelles ont participé les directions d'école jusqu'à présent portent sur les sujets suivants : présentation de la démarche, pratiques évaluatives, intégration des technologies de l'information et des communications (TIC) avec la complicité des CEMIS et organisation par cycles avec la participation de Jacques Tardif.

D'autre part, le personnel enseignant bénéficie de sessions de formation ainsi que de rencontres d'échanges et d'objectivation de leur pratique. La commission scolaire soutient l'école par les services d'un conseiller ou conseillère pédagogique. La présentation du mandat et de la démarche, la formation sur la conception de l'apprentissage et sur le concept des compétences ainsi que le Programme des programmes ont fait l'objet de sessions de travail auxquelles ont participé jusqu'à maintenant les enseignants et enseignantes. Des sessions de formation sur les programmes disciplinaires ont été données en français, en mathématique, en arts, en éducation physique et à la santé, en enseignement moral, en enseignement moral religieux catholique et protestant.

## Quelques constats

Quelques constats d'ordre général peuvent déjà être dégagés de l'expérimentation : l'adhésion à la réforme est très forte dans le milieu scolaire, la réforme constitue un virage majeur exigeant pour le personnel scolaire et une volonté d'appropriation du Programme de formation est manifestée par le personnel. Quoique le cadre identique de présentation des programmes soit apprécié, il semble difficile pour le personnel scolaire de saisir l'articulation du Programme des programmes et des programmes d'études.

Par ailleurs, il est possible de déterminer quelques conditions de réussite de la réforme scolaire : l'engagement de la direction d'école, l'importance d'accompagner les équipes-écoles, l'importance de lieux d'échanges et de partage ainsi que la nécessité de soutenir la démarche.

---

[Article précédent](#) | [Article suivant](#)

## L'équipe des écoles ciblées



Michel Lacroix, directeur  
École Sainte-Lucie  
C. S. de l'Or-et-des-Bois



Marc Dufour, directeur  
École Maisonneuve  
C. S. du Fer



Gilles Côté, directeur  
École Saint-Romuald  
C. S. Val-des-Cerfs



Marthe Émond, directrice  
École Saint-Damasse  
C.S. des Monts-et-Marées



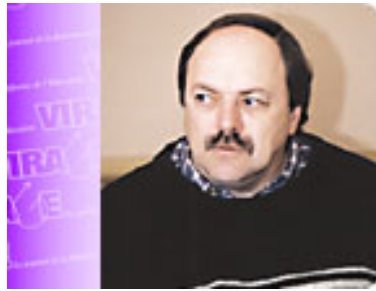
Michel Carbonneau  
Évaluation de l'expérimentation  
Ministère de l'Éducation



Denise Baillargeon  
Responsable du soutien  
et de l'accompagnement  
C. S. de la Capitale



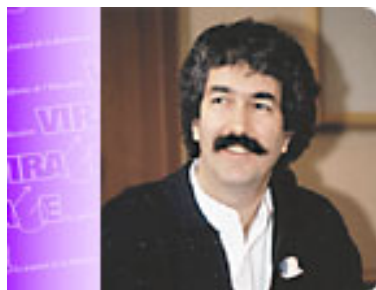
Joanne Letendre, directrice  
École Sylvestre  
C. S. de la Région-de-  
Sherbrooke



René Brossard,  
conseiller pédagogique  
École Sainte-Lucie  
C. S. de l'Or-et des-Bois



Jean-Archambeault  
École de Bienville  
C. S. de Montréal



Raymond Cossette,  
coordonnateur  
C. S. du Chemin-du Roy



Ghislaine Brassard  
École Sainte-Thérèse  
C. S. du Chemin-du-Roy

Richard Bastien  
Ministère de l'Éducation



Diane Rinaldi  
École Marie-Clarac

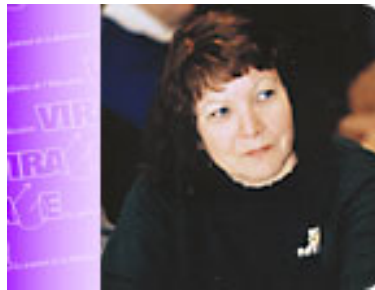
Jocelyne Soumis, directrice  
École les Terrasses  
C. S. du Chemin-du-Roy



Roland Côté, conseiller  
pédagogique  
École Sylvestre  
C. S. de la Région-de-  
Sherbrooke



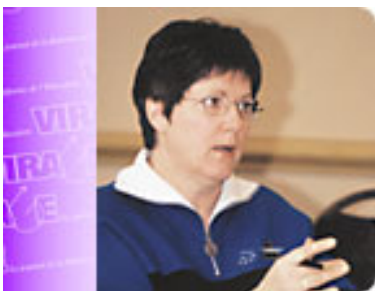
Ellen Strike, directrice  
École Royal Oak  
C.S. Riverside



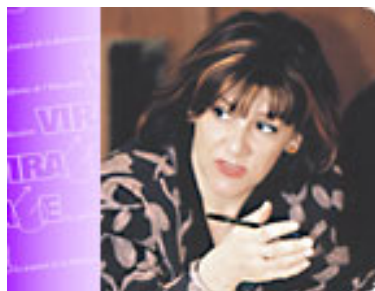
Monique Deschamps, directrice  
École à l'Unisson  
C. S. de la Rivière-du-Nord



Norm Horner  
École Meadowbrooke



Diane Champagne, directrice  
École l'Envolée  
C. S. des Draveurs



Lyne Martel, directrice  
École des Petits-Cheminots  
C. S. des Navigateurs



André Hallé, directeur  
École Bienville  
C. S. de Montréal

## **Membres de l'équipe dont les photos ne sont pas publiées :**

Nous n'avons pas les photos de :

Andrew Aitken, directeur  
Sainte-Foy Elementary School  
C. S. Central Québec

Pierre-Anne Mandato, directrice  
École Marie-Clarac  
Montréal

Diana Patterson, directrice  
École Meadowbrooke  
C. S. Lester-B.-Pearson

Nicole Lefebvre,  
coordination centrale  
Ministère de l'Éducation

Mario Asselin, directeur  
L'Institut Saint-Joseph  
Sainte-Foy

---

[Article précédent](#) | [Article suivant](#)

## Les budgets

# Formation continue du personnel scolaire

Louise Boisvert

Marielle Anne Martinet

Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire

**En juin dernier, le ministre d'État à l'Éducation et à la Jeunesse, monsieur François Legault, annonçait l'injection de fonds <sup>3</sup> en regard de la formation continue du personnel scolaire des commissions scolaires.**

D'une part, un budget de 10 millions de dollars, récurrent sur une période de cinq ans, a été mis à la disposition des commissions scolaires pour permettre la formation du personnel enseignant et des membres des directions d'établissement relativement à l'implantation du nouveau curriculum et des nouveaux modes d'organisation reliés à la réforme de l'éducation. Ce budget a été réparti, selon la modalité suivante : 25 p. cent de l'enveloppe en montant de base, soit 35 000 dollars par commission scolaire. Le solde est distribué en fonction du nombre d'enseignants, d'enseignantes et de membres des directions d'école du primaire à l'emploi de la commission scolaire.

D'autre part, un budget de 12 millions, non-récurrent, a été distribué aux commissions scolaires à des fins exclusives de perfectionnement du personnel enseignant en matière de technologies de l'information et des communications. Le mode de répartition de ce budget est le suivant : un montant de base de 40 000 dollars par commission scolaire auquel s'ajoute un montant additionnel attribué en fonction du nombre d'enseignants et enseignantes du primaire et du secondaire en formation générale à l'emploi de la commission scolaire.

Toutefois, le budget de 10 millions doit permettre à chaque commission scolaire d'offrir aux équipes-écoles les ressources nécessaires pour répondre à leurs besoins de formation continue. Quant au budget de 12 millions, il doit être utilisé dans le cadre d'activités de perfectionnement en matière de technologies et non à des fins d'acquisition de matériels capitalisables. Aussi, soulignons que ce dernier montant est réservé au personnel enseignant de la formation générale des jeunes et de l'éducation des adultes et qu'il fera l'objet d'une éventuelle reddition de comptes de la part du ministère.

3 Les données à partir desquelles les montants ont été calculés sont celles inscrites au fichier Percos du 30 septembre 1998. [\[Retour au texte\]](#)

## Secteur anglophone

# Comité de mise en œuvre de la Réforme

*Ce texte est une version abrégée du rapport rédigé en juin 1999 par Noel Burke, président du Comité de mise en œuvre de la Réforme pour le secteur anglophone. Pour obtenir plus d'information sur les projets et les activités du Comité, veuillez consulter le site Internet [www.qesn.meq.gouv.qc.ca/reform/](http://www.qesn.meq.gouv.qc.ca/reform/) ou communiquer avec un responsable des services éducatifs de votre commission scolaire.*

**J'ai le plaisir de présenter le rapport préliminaire et les initiatives du Comité de mise en œuvre de la Réforme. Chargé de fournir des orientations et de l'aide pour la mise en œuvre de la réforme scolaire dans le secteur anglophone, le Comité travaille actuellement à la préparation de l'implantation du premier cycle (1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> années) du Programme de formation qui aura lieu en septembre 2000. Il exécutera son mandat conformément au processus de mise en œuvre adopté par le ministère et s'efforcera de faciliter le processus entrepris dans les différentes régions.**

Travaillant en collaboration avec les Services à la communauté anglophone du ministère de l'Éducation, le Comité comprend les neuf directeurs et directrices des services éducatifs des commissions scolaires anglophones, une représentante des services éducatifs de la Commission scolaire du Littoral, deux représentants du secteur privé, trois représentants du personnel enseignant, trois représentants des directeurs et directrices d'école ainsi que plusieurs membres des Services à la communauté anglophone.

Les membres du Comité se sont réunis au cours des quatre derniers mois et se sont, dès le début, rendu compte de l'étendue et de la profondeur des attentes à l'égard de la Réforme; ils ont donc passé une grande partie du temps à « apprendre » pour atteindre un niveau de compréhension susceptible de les aider à énoncer les positions contenues dans le présent rapport.

Le Comité a divisé chacune de ses réunions en trois segments consacrés respectivement à l'apprentissage, à la planification et aux opérations. Pour les segments concernant l'apprentissage, il a invité des experts qui sont venus donner leur point de vue sur les incidences des divers éléments de la Réforme : fondements philosophiques, questions organisationnelles, gestion du temps et du changement. Les segments qui portent sur la planification ont été les plus difficiles en raison de la complexité de la Réforme et des débats passionnants, mais frustrants, qui visaient à déterminer où et avec qui chaque groupe intéressé doit entamer l'important processus de changement. Les segments relatifs aux opérations, qui visaient à élaborer des stratégies conformément au mandat du Comité, ont progressé plus lentement et ont seulement été abordés au cours des réunions du mois dernier.

Le retard de l'adoption d'une position définitive sur la manière d'amorcer le processus de

mise en œuvre de la Réforme est uniquement dû à l'étendue et à la profondeur du changement amorcé. Les membres du Comité ont toujours su qu'on attendait avec impatience leur prise de position et l'adoption de stratégies concernant la Réforme. Toutefois, les travaux qu'ils ont effectués jusqu'ici ont encore renforcé leur conviction que la compréhension approfondie de la Réforme doit précéder tout plan de mise en œuvre dans les écoles.

Dès le début de ses délibérations, le Comité en est en outre arrivé à deux autres conclusions. Premièrement, il semble exister un très fort consensus entre les partenaires de tous les niveaux du système au sujet de la philosophie et des objectifs de la Réforme et des changements suggérés. Les défis se trouvent dans la réalisation de ces objectifs. Deuxièmement, le Comité s'est rapidement rendu compte qu'il ne pourrait pas combler les attentes voulant qu'il devienne le principal catalyseur et le « directeur » de la mise en œuvre de la Réforme au sein de la communauté anglophone.

Même si le Comité est riche en ressources et en connaissances spécialisées, il importe que chaque organisation et chaque école s'approprient le processus de changement, ce qui exclut la formulation d'un plan provincial de mise en œuvre. Cette position est encore renforcée par l'existence parallèle d'un ensemble complexe de Réformes et de fortes différences de préparation au sein des commissions scolaires, des écoles et chez leurs partenaires.

En conséquence, le Comité a opté pour deux initiatives. Premièrement, l'élaboration d'un ensemble de « conditions essentielles » à la réussite de la mise en œuvre et de « sujets de préoccupation » à cet égard. Deuxièmement, la production et la présentation au cours de l'automne d'une série de documents destinés à soutenir les initiatives de changement envisagées par les écoles pour répondre à la Réforme sur le plan de l'organisation et du curriculum.

[ Rapport préliminaire présenté par Noel Burke au nom du Comité ].

## Les conditions essentielles

1. Il s'agit d'une Réforme « fondée sur l'école », « axée sur l'élève » et ayant pour objectif d'établir au sein de la classe des mécanismes naturels d'apprentissage qui exigeront *une adaptation substantielle des structures existantes*.

2. Il s'agit d'une Réforme éducative qui *aura des répercussions sur l'ensemble du système* : verticalement en ce qui touche le pouvoir et la hiérarchie et horizontalement en ce qui concerne les liens entre les partenaires et les structures.

3. Il s'agit d'une Réforme visant *l'appropriation* du processus et consistant à rapprocher les élèves, les enseignants et enseignantes, les parents et le milieu de l'éducation dans son ensemble et à leur *attribuer des pouvoirs* par l'entremise d'un plan global de mise en œuvre

de la Réforme dans les écoles.

4. Les écoles doivent adapter leur culture et leur organisation afin de devenir des *organismes avides d'apprendre* et ouverts à la réflexion, au changement, au perfectionnement, à l'innovation et à l'expérimentation.

5. La mise en œuvre de la Réforme est fondée sur la pratique d'une *gestion participative et coopérative* qui s'étend de la classe au conseil des commissaires.

6. La *formation d'équipes* au sein des écoles et le fait d'accorder la priorité au contexte et au but pédagogiques pendant les rencontres du personnel seront des catalyseurs essentiels au changement.

7. On devra créer des *groupes d'experts* qui, à titre de personnes-ressources, se tiendront à la disposition des partenaires chargés de la Réforme pour répondre à leurs différents besoins et à leurs diverses approches.

8. La *disponibilité de temps non réservé à l'enseignement* sera indispensable pour permettre aux enseignants et enseignantes et à leurs partenaires d'entreprendre des stratégies collectives en vue de répondre aux attentes concernant la Réforme.

9. Il n'existe *pas de « recette » pour la réussite d'une Réforme*; il existe plutôt un ensemble de ressources — connaissances, compétences et attitudes — parmi lesquelles les parties intéressées choisiront le matériel nécessaire pour construire un plan mettant la Réforme en harmonie avec la culture et les besoins de leur organisme.

10. Le *processus du changement*, c'est-à-dire la manière dont les personnes s'adaptent aux attentes, est aussi important que l'objectif du changement.

## Les initiatives du comité

- Afin de sensibiliser les parties intéressées à la Réforme aux questions en jeu et d'amorcer un dialogue entre celles-ci, nous avons déterminé ce que nous considérons comme les « conditions essentielles » à la Réforme et les « sujets de préoccupation », c'est-à-dire les répercussions de la Réforme sur le système et les éléments qui le constituent.
- L'élaboration du site Internet interactif est en bonne voie. Ce site sera notre principal moyen de mettre en commun et de relier les ressources mises à la disposition de la communauté anglophone pour soutenir le déroulement de la Réforme. Le site Internet est à nos yeux un centre de documentation provincial d'où les personnes, les équipes, les écoles ou les commissions scolaires pourront tirer des publications à l'échelle

locale. Nous espérons aussi que les utilisateurs et utilisatrices compléteront les connaissances spécialisées initiales en ajoutant d'autres documents que tous pourront partager.

- Nous élaborerons un « profil » des enseignants et enseignantes du secteur anglophone. Ce profil mettra l'accent sur le nombre d'enseignants par matière, par cycle et sur la langue d'enseignement. Ces renseignements devraient aider à mettre au point des plans de perfectionnement professionnel répondant à divers besoins locaux, régionaux ou provinciaux.
- Nous retiendrons les services d'une personne qui s'occupera à la fois de rédaction, de recherche et de publicité et qui complétera les services fournis par les membres des Services à la communauté anglophone pour ce qui est de la collecte et de la production de matériel documentaire lié aux diverses composantes de la Réforme.
- Nous amorcerons la création de « groupes d'experts » lors d'un séminaire d'une journée qui se tiendra en septembre. Ce séminaire aura pour but de réunir des spécialistes de diverses questions liées à l'organisation et aux programmes d'études en vue de concevoir des activités de perfectionnement professionnel pour le personnel enseignant et les administrateurs.
- En novembre, nous organiserons un symposium axé sur deux buts :

Premièrement, ce symposium sera formé de deux volets parallèles comprenant, d'une part, des ateliers sur l'organisation pour les administrateurs et administratrices et, d'autre part, des ateliers sur les programmes d'études pour les enseignants et enseignantes. Ces ateliers seront animés par des membres des groupes d'experts qui commenceront à transférer leurs connaissances spécialisées et à stimuler le sentiment d'appropriation du processus de Réforme. Cette rencontre permettra aussi aux enseignants et enseignantes de faire connaissance avec les animateurs d'atelier et de se familiariser avec les ressources disponibles pour faire progresser leurs propres plans de mise en œuvre. Les ateliers seront organisés sur le modèle « attentes-réponse ».

Deuxièmement, le symposium permettra de faire connaître l'existence et les objectifs du Comité de mise en œuvre de la Réforme grâce au lancement officiel du site Internet et à la diffusion de la documentation et du matériel pertinents produits ou recueillis jusqu'ici par le Comité.

- Nous soutiendrons les initiatives d'un certain nombre d'écoles qui veulent mettre à l'essai certaines composantes de la Réforme touchant l'organisation ou les programmes d'études. Ces initiatives prendront la forme de projets pilotes gérés par le Comité de mise en œuvre de la Réforme et financés par les Services à la communauté anglophone du ministère de l'Éducation.

- Pendant l'année scolaire 1999-2000, nos activités seront axées sur l'élaboration continue de matériel destiné à soutenir les plans locaux de mise en œuvre grâce à une liaison active avec la Coalition sur le curriculum.
- Nous nous inspirerons principalement des réactions exprimées au cours des ateliers du symposium de même que de l'évolution des exigences liées à la modification des programmes d'études et aux projets pilotes pour déterminer l'orientation de nos activités futures.

Les données à partir desquelles les montants ont été calculés sont celles inscrites au fichier Percos du 30 septembre 1998.

## MEMBRES DU COMITE

### Commissions scolaires

Noel Burke,  
Commission scolaire New  
Frontiers – Président

Laiq Hanafi,  
Commission scolaire Sir-  
Wilfrid-Laurier

Julie Hobbs,  
Commission scolaire Riverside

John Cyr,  
Commission scolaire Central  
Québec

Dennis McCullough,  
Commission scolaire Eastern  
Townships

Lucy Mendça,  
Commission scolaire du Littoral

Bob Mills,  
Commission scolaire Lester-B.-  
Pearson

Don Reid,

### Écoles privées

Hélène Borduas,  
Association des écoles privées  
du Québec

Félix Méloul,  
Association des écoles juives

Association des administrateurs  
des écoles anglaises du Québec

Don Hastings,  
Commission scolaire Riverside

Leo Venditti,  
Commission scolaire Sir-  
Wilfrid-Laurier

Pat Moffa,  
Commission scolaire English-  
Montréal

Association provinciale des  
enseignantes et enseignants  
du Québec

Maureen Caissey-Dumont,  
Commission scolaire Riverside

### Ministère de l'Éducation

Elaine Freeland,  
Services à la communauté  
anglophone

Jim Sullivan,  
Services à la communauté  
anglophone

Lynn Travers,  
Services à la communauté  
anglophone

### Soutien

Richard Bastien,  
Services à la communauté  
anglophone

Barbara Goode,  
Services à la communauté  
anglophone

Deborah Gross,  
Services à la communauté  
anglophone

Lauren Aslin,

Commission scolaire English-  
Montréal

Stuart Richards,  
Commission scolaire Eastern  
Shores

Ainsley Rose,  
Commission scolaire Western  
Québec

Carol Venafro,  
Commission scolaire English-  
Montréal

Université Concordia

Jo Visser,  
Université McGill

---

[Article précédent](#) |