



Programme
de Soutien
à l'école
Montréalaise



Programme
de Soutien
à l'école
Montréalaise

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2009

ISBN 978-2-550-55528-5 (version imprimée)
ISBN 978-2-550-55529-2 (version PDF)
Dépôt légal : Bibliothèque nationale du Québec, 2009

Design graphique : Martin Laliberté, scalpeldesign.com

Table des matières

05	Avant-propos
07	Introduction
16	Mesure 1 Pratiques éducatives au service de l'apprentissage de tous
20	Mesure 2 Développement de la compétence à lire
24	Mesure 3 Approche orientante
26	Mesure 4 Développement professionnel de la direction et de l'équipe-école
28	Mesure 5 Accès aux ressources culturelles
31	Mesure 6 Collaboration avec les familles
34	Mesure 7 Collaboration avec la communauté
38	Fonctionnement du Programme
41	Recherches effectuées et en cours
53	Mise en œuvre des mesures : ce que font les écoles
59	Bibliographie



AVANT-PROPOS

LE SOUTIEN ET L'ACCOMPAGNEMENT SONT ESSENTIELS

LE CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, de même que la Commission des États généraux sur l'éducation, ont montré en 1996¹ qu'il était urgent d'agir en faveur de l'école montréalaise, plus particulièrement en milieu socio-économique faible. À cette époque, plusieurs éléments caractérisaient la situation de l'île de Montréal :

- la réussite scolaire très inégale;
- la grande variation dans la diplomation (de 59,8 % à 95,9 %, selon les écoles);
- le retard scolaire marqué chez les élèves des milieux défavorisés;
- la concentration de l'immigration (la majorité des jeunes issus des communautés culturelles fréquente une école de Montréal);
- la concentration des facteurs en jeu, avec leurs effets d'accumulation ou de croisement.

En effet, on remarquait que bon nombre d'élèves issus de milieux défavorisés éprouvaient plus de difficulté, accusaient un retard scolaire plus marqué, réussissaient moins bien dans l'ensemble, étaient moins nombreux à obtenir un diplôme et quittaient souvent l'école plus hâtivement que les autres et sans qualification. Cette situation particulière a inspiré la création, en 1997, du Programme de soutien à l'école montréalaise.

À l'heure actuelle, même si certains résultats de recherche montrent des impacts intéressants suite à la mise en place du Programme et à la mobilisation du personnel des écoles en milieu défavorisé, il

demeure que la défavorisation sociale² et économique³ à Montréal est supérieure à celle de l'ensemble du Québec, que la concentration de l'immigration à Montréal engendre l'obligation pour les écoles de s'adapter continuellement à de nouvelles réalités et que la population étudiante montréalaise représente, bon an mal an, de 20 à 25 % de la population étudiante totale au Québec. Voilà le contexte dans lequel le personnel des écoles en milieu défavorisé montréalais travaille quotidiennement. C'est pourquoi le soutien et l'accompagnement sont essentiels dans ces milieux afin que ces écoles réussissent leur mission qui est d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves issus des milieux défavorisés montréalais. Le Programme de soutien à l'école montréalaise ainsi que les cinq commissions scolaires de l'île de Montréal avec leurs partenaires visent à atteindre ces objectifs en oeuvrant de concert depuis 1997.

MIEUX NOUS CONNAÎTRE

La présente brochure constitue un outil de référence pour connaître le Programme de soutien à l'école montréalaise. Ainsi, plusieurs informations qui touchent l'objectif du Programme, les sept mesures à mettre en œuvre, les recherches effectuées et en cours, les outils diffusés, le fonctionnement du Programme ainsi que les diverses activités faites par les écoles s'y trouvent.

Bonne lecture!

¹ Conseil supérieur de l'éducation, *La réussite à l'école montréalaise : une urgence pour la société québécoise*, Février 1996.

² Direction de santé publique, Agence de la santé et des services sociaux de Montréal, *Regard sur la défavorisation à Montréal*, 2008.

³ Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs, Indices MSE et SFR 2008.



INTRODUCTION

LE PROGRAMME,

...c'est une **centaine d'écoles** ciblées chaque année accueillant environ 50 000 élèves issus des milieux les plus défavorisés de l'île de Montréal;

...c'est un **comité de coordination** formé de gestionnaires du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport ainsi que des cinq commissions scolaires de l'île de Montréal;

...c'est une équipe de **ressources professionnelles** spécialisées en intervention en milieu défavorisé provenant des commissions scolaires;

...c'est **sept mesures** reconnues par la recherche et mises en œuvre par des moyens répondant aux besoins de chacune des écoles;

...c'est un lieu de **mobilisation collective** où les familles et les partenaires montréalais des secteurs culturels, institutionnels, communautaires et universitaires travaillent de concert;

...c'est un lieu de **développement privilégié** qui contribue à accroître la connaissance sur l'intervention éducative en milieu défavorisé.



OBJECTIF DU PROGRAMME

L'objectif du Programme est de soutenir la réussite personnelle et la réussite des apprentissages chez l'ensemble des élèves issus de milieux défavorisés en tenant compte de leurs besoins ainsi que de leurs ressources tout en contribuant à la mise en place d'une communauté éducative engagée.

SEPT MESURES AU PROGRAMME

Les moyens à mettre en place pour atteindre cet objectif sont nombreux et doivent être choisis en fonction de la situation particulière de chaque école et de ses élèves. La complexité des facteurs qui influencent l'apprentissage et la persévérance scolaire exige des interventions simultanées et à plusieurs niveaux. Ainsi, il est essentiel de mettre à contribution l'ensemble des acteurs qui peuvent participer à l'amélioration de la situation, et ce, de manière concertée. Parmi tous ces moyens, certains se démarquent. En effet, ils sont reconnus par la recherche de même que dans les programmes ayant des visées semblables à celles du Programme de soutien à l'école montréalaise. On considère

que ces moyens peuvent avoir des effets positifs sur le cheminement, l'apprentissage et la motivation des élèves issus de milieux défavorisés. Ces moyens sont les suivants : des pratiques éducatives au service de l'apprentissage de tous, le développement de la compétence à lire, l'approche orientante, le développement professionnel de la direction et de l'équipe-école, l'accès aux ressources culturelles, la collaboration avec la famille et la collaboration avec la communauté.

Ces sept moyens constituent les mesures du Programme de soutien à l'école montréalaise. Vu leur impact, ces mesures sont incontournables. Les écoles cibles doivent les mettre en place, en prenant en considération leur analyse de la situation, leurs besoins et leurs ressources. Ces mesures ainsi que les repères contribuant à la qualité des interventions qui y sont liées sont décrits dans cette brochure.

Une mise en garde s'impose toutefois. Bien que ces mesures soient présentées ici de façon séparée afin de bien cerner la portée de chacune, elles doivent être appliquées comme un tout cohérent au service de l'amélioration des apprentissages des élèves. Elles sont in-



terdépendantes et devraient faire partie des moyens mis en œuvre ensemble pour atteindre la plupart des objectifs de l'école.

Le Programme est donc un outil supplémentaire d'intervention stratégique au service de la mission de l'école québécoise auquel l'école peut faire appel pour accroître son efficacité. Mais avant d'aborder chaque mesure, il y a lieu de jeter un coup d'œil sur les différents visages de la pauvreté montréalaise.

DIFFÉRENTS VISAGES DE LA PAUVRETÉ ET QUELQUES ÉLÉMENTS DU CONTEXTE MONTRÉLAIS

Le concept de pauvreté est d'une grande complexité; il se transforme avec le temps et suscite depuis toujours de multiples controverses. Il n'est donc pas facile de traiter ce sujet de façon succincte.

La pauvreté moderne ne se réduit plus à la non-satisfaction des besoins matériels, mais exprime également l'isolement social, c'est-à-dire la destruction des liens qui existent entre des individus et le reste de la société (Mangenot, 1999). De nos jours, on considère moins la pauvreté sous l'angle de la subsistance, c'est-à-dire la menace physique qui pèse sur l'existence, mais plutôt, par le fait qu'une personne n'arrive pas à s'engager socialement de façon décente, c'est-à-dire à profiter des standards habituels de la société que sont l'éducation, le marché du travail et les différents domaines d'activités, dont les

loisirs, les sports et la culture sous toutes ses formes (Engbersen, 1999).

La pauvreté, telle que vécue sur l'île de Montréal, comporte différents aspects. Des familles et des individus vivent des situations de pauvreté plus ou moins transitoires. Les conditions de vie des uns sont bien différentes de celles des autres, et leurs besoins aussi : la situation de pauvreté engendrée par la perte d'un emploi, un chômage prolongé, une modification de la cellule familiale, les problèmes de santé et une nouvelle immigration peut rendre les familles plus fragiles. Par ailleurs, on peut identifier certains facteurs qui augmentent la vulnérabilité des familles en situation de pauvreté : il s'agit de l'accumulation des difficultés et de l'absence d'outils tels que l'éducation et l'accès à un réseau d'entraide pour répondre aux besoins particuliers des familles. Ces outils peuvent faire toute la différence.

Des données sur la population et le contexte montréalais illustrent cette particularité montréalaise. Dans le récent rapport de la Direction de santé publique qui s'intitule *Regard sur la défavorisation à Montréal*, (2008)⁴, la défavorisation est définie comme « un état de désavantage relatif d'individus, de familles ou de groupes par rapport à un ensemble auquel ils appartiennent, soit une communauté locale, une région ou une nation » (Townsend, 1987). On y parle de défavorisation matérielle et de défavorisation sociale. On y lit ceci :

« Montréal se démarque surtout par sa défavorisation sociale : 6 personnes sur 10 (63 %) vivent dans des secteurs aux conditions plus défavorables socialement, une proportion bien plus importante que pour l'ensemble du Québec (40 %). En particulier, la population défavorisée au plan social uniquement (38 %) ou cumulant la défavorisation sociale et matérielle (25 %) est plus représentée que la moyenne québécoise (respectivement 24 % et 16 %) » (p. 7).⁴

Par ailleurs, sur l'île de Montréal, on compte 516 130 ménages locataires. De ce nombre, 97 460 (soit près d'un ménage locataire sur cinq) doivent consacrer 50% ou plus de leurs revenus pour payer les frais de logement. (Source : Statistique Canada, Recensement 2006; compilation Direction de l'habitation, Ville de Montréal).

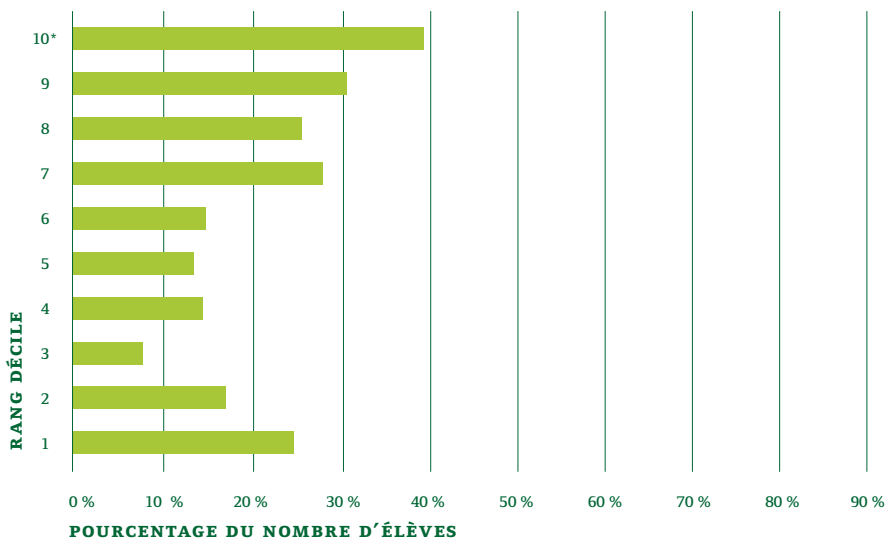
Dans certains secteurs, comme Côte-des-Neiges ou le Plateau Mont-Royal, la proportion de ménages locataires dans cette situation est encore plus élevée. Rappelons que des coûts de logement excessifs réduisent la capacité des ménages à répondre aux autres besoins essentiels, comme l'alimentation, le transport, l'éducation.

Indices de défavorisation

Qu'est-ce que les deux indices de défavorisation utilisés par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport peuvent nous apprendre sur la population étudiante montréalaise?

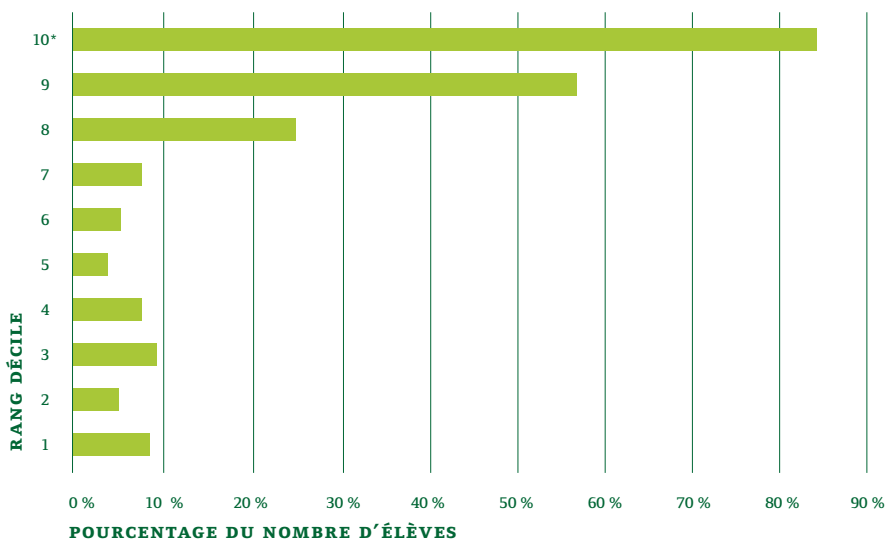
⁴ Direction de santé publique (2008). *Regard sur la défavorisation à Montréal. Région sociosanitaire de Montréal*. Montréal, Agence de la santé et des services sociaux de Montréal, 28 p.

⁵ Il s'agit d'un indice composé qui utilise la proportion de mères sous-scolarisées, (2/3 de l'indice) et la proportion de parents inactifs sur le plan de l'emploi (1/3 de l'indice). Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs. Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport.



GRAPHIQUE 1.1

Proportion des élèves montréalais de niveau primaire par rang décile québécois selon l'indice du milieu socio-économique en 2008 (en %)



GRAPHIQUE 1.2

Proportion des élèves montréalais de niveau primaire par rang décile québécois selon l'indice du seuil de faible revenu en 2008 (en %)

* Le rang décile 10 étant celui qui représente la plus grande défavorisation.

Si on regarde le graphique 1.1, on constate qu'au niveau de l'indice de milieu socio-économique⁵, le décile 10 de la population étudiante du primaire au Québec est composé d'élèves montréalais dans une proportion de presque 40 %, tandis qu'au graphique 1.2, on constate qu'au niveau de l'indice de seuil de faible revenu⁶, le décile 10 de la population étudiante du primaire au Québec est représenté par des élèves montréalais dans une proportion de presque 84 %. L'exercice est tout aussi intéressant à faire lorsque nous regardons le décile 1 des mêmes graphiques, lequel décile correspond à la proportion d'élèves les plus favorisés.

Les résultats de ces graphiques illustrent bien l'aspect de la concentration de la pauvreté sur le territoire de Montréal. Il est intéressant aussi de voir comment les constats sur la défavorisation montréalaise se rejoignent, même si les indices utilisés sont différents.

Une autre donnée qui caractérise la situation de Montréal se rapporte à la concentration de l'immigration. Dans le rapport intitulé *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal, inscriptions au 30 septembre 2007* (2008)⁷ produit par le Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal, on peut lire :

« Dans les trois commissions scolaires francophones de l'île de Montréal, la proportion d'élèves du primaire et du secondaire dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais a augmenté de façon régulière de

1998 à 2007. À Montréal, en 2007, ces élèves représentent plus du tiers (38,5 %) des effectifs scolaires des écoles publiques et leur proportion est en voie d'égaliser celle des élèves dont la langue maternelle est le français. » (p. 1).

Parler plusieurs langues est loin d'être un handicap, bien au contraire, cela s'avère une ressource précieuse. Il n'en reste pas moins qu'en raison de cette situation, le personnel des écoles montréalaises des milieux défavorisés doit tenir compte de cette réalité et trouver des façons de faire appropriées. Là encore, le soutien du personnel scolaire et la mise en place de conditions qui facilitent leur travail sont essentiels à la réussite des élèves. À cet effet, les activités de soutien de l'équipe professionnelle du Programme ainsi que certains outils produits ou diffusés par le Programme ont vraiment aidé plusieurs écoles. Dans la dernière section, plusieurs moyens illustrent la manière dont les écoles s'y sont prises pour que tous, élèves, familles et éducateurs, constatent l'importance de maîtriser la langue d'enseignement, tout en valorisant les langues d'origine.

Par ailleurs, on observe que certaines familles immigrantes nouvellement arrivées vivent souvent une pauvreté transitoire et connaissent peu la langue française, mais sont scolarisées et valorisent l'école, et arrivent à soutenir l'éducation de leurs enfants, malgré leur situation précaire. Toutefois, ces mêmes familles ont souvent besoin d'autres outils et d'un réseau d'acteurs sociaux complémen-

taires afin de faciliter leur participation active dans la société québécoise.

Le Conseil de la famille (1996) estime d'ailleurs que la cohésion familiale ainsi que le soutien de la parenté et de la communauté permettent d'atténuer les effets négatifs de la pauvreté chez les familles. On voit alors combien il importe pour l'école de développer un réseau de partenaires avec les organismes du milieu et de soutenir activement la participation des parents au cheminement scolaire et social de leur enfant (voir les mesures 6 et 7 concernant la collaboration entre l'école, la famille et la communauté). Ce faisant, l'école arrive à briser l'isolement et elle redonne aux familles de milieu défavorisé des outils précieux.

On reconnaît, entre autres, l'influence de la scolarisation des parents et de leurs attitudes envers l'école et l'apprentissage, de leurs habitudes de l'écrit dans la famille et de l'importance accordée à la langue. Comme le souligne Perrenoud (2000), sociologue de l'éducation, les enfants de parents fortement scolarisés sont davantage favorisés dans le monde scolaire parce qu'ils bénéficient de façons de faire, du rapport au savoir et à la langue et des stratégies de réussite de leurs parents. Ces éléments correspondent davantage aux exigences de la vie scolaire et aux apprentissages qui doivent se dérouler à l'école.

⁶ Cet indice mesure la proportion de familles vivant autour ou en dessous du seuil de faible revenu, calculé par Statistique Canada. Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs. Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport.

⁷ Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (2007). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal : inscriptions au 30 septembre 2007*. Montréal, CGTSIM, 444 p.

CROYANCES, ATTITUDES ET CONVICTIONS À L'ÉGARD DES ÉLÈVES ET DE LEUR FAMILLE

La croyance du personnel scolaire en la capacité de réussir des élèves issus des milieux défavorisés, l'expression d'attentes élevées à leur égard et la confiance envers leurs familles sont des conditions importantes de la réussite des élèves. Mais cette croyance, cette expression ou cette confiance peuvent être mises à rude épreuve au quotidien. Les intervenants des écoles font souvent face à des attitudes ou des comportements de la part des élèves ou de leurs parents qui leur semblent éloignés de ceux que l'école attend. Les intervenants ne reconnaissent pas toujours ces attitudes ou ces comportements et constatent un écart entre ce qu'ils observent et l'idée qu'ils se font de ce qu'ils devraient voir. Ils ont l'impression que les élèves ou les parents ne remplissent pas les attentes de l'école à leur égard. Parfois, ce sont les repères personnels de l'intervenant qui se substituent à ceux de l'école. Ce phénomène peut donner lieu à des préjugés envers les élèves si les intervenants ne prennent pas conscience de ce processus. Voilà le dilemme de la rencontre de ce que les sociologues nomment culture première et culture seconde.

La culture première se retrouve au cœur même du rapport que chacun établit avec le

monde, avec soi et avec autrui.⁸ Cette culture première peut être définie par « *l'ensemble des traits caractéristiques du mode de vie d'une société, d'une communauté ou d'un groupe, y compris les aspects que l'on peut considérer comme les plus quotidiens, les plus triviaux ou les plus « inavouables».*⁹

C'est en quelque sorte la façon de vivre, la façon d'agir au quotidien, les us et coutumes, les habitudes d'un groupe de personnes.

La culture seconde se rapporte davantage au savoir commun élaboré par l'être humain, à l'art, à la science. Elle comprend l'ensemble des œuvres produites par l'humanité pour se comprendre elle-même dans le monde.¹⁰ Le sociologue Fernand Dumont¹¹ précise que la culture d'un individu se fonde sur ces deux cultures : la culture première du groupe dont il fait partie et ce qu'il possède de la culture seconde.

L'école a pour mission de développer chez les élèves une culture seconde correspondant généralement à une norme sociale. Cette norme représente donc une tentative de consensus social pour former une culture seconde reconnue. Dans ce sens, le Programme de formation de l'école québécoise représente un élément important de la culture seconde souhaitée par l'école.

La culture première de l'élève peut concorder avec cette norme sociale, mais elle peut tout aussi bien s'en écarter, ce qui est souvent le cas, en milieu défavorisé. De même, la culture première de l'élève peut correspondre aux attentes de l'enseignant ou de l'intervenant. Cependant, elle peut aussi être différente.

Le défi pour l'école n'est pas de changer la culture de l'élève afin qu'elle se conforme davantage à la culture souhaitée à l'école, mais de considérer la culture de l'élève et de la prendre en compte pour mieux le guider vers la culture souhaitée. C'est pourquoi la teneur du regard porté par l'intervenant sur la culture de l'élève est capitale. Étant donné que la plupart des intervenants n'ont pas vécu en milieu défavorisé et qu'ils ne partagent pas la culture première de leurs élèves, le risque est d'autant plus grand que ces deux cultures premières, différentes, s'entrechoquent.

Lorsque l'intervenant porte un jugement négatif sur la culture de l'élève, s'il considère la culture de l'élève comme insuffisante pour faire les apprentissages visés et pour répondre aux attentes de l'école, le risque pour les élèves de ne pas se sentir à leur place ou de se sentir étrangers à l'école, voire exclus, s'accroît.

⁸ Ministère de l'éducation (2001). *La formation à l'enseignement*. Québec, Le Ministère, 253 p.

⁹ Forquin, Jean-Claude (1989). *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles, De Boeck.

¹⁰ Ministère de l'éducation (2001). *La formation à l'enseignement*. Québec, Le Ministère, 253 p.

Par contre, si le regard que l'intervenant porte sur la culture de l'élève est caractérisé par le respect, la justice et la considération, la possibilité que l'enfant se sente reconnu pour ce qu'il est s'accroît considérablement. Ainsi, il peut se reconnaître à l'école et construire de nouveaux savoirs. Or, la teneur du regard porté sur la culture de l'élève constitue une zone de pouvoir sur laquelle les intervenants scolaires peuvent agir. Ainsi, chacun devrait se donner le mandat de combattre les préjugés à l'égard des élèves et de leur famille, dans un esprit de justice sociale.

En somme, considérer la culture de l'élève, c'est reconnaître ses ressources culturelles comme des leviers pour l'apprentissage : qu'il s'agisse de ses intérêts, de ses préoccupations, de ses repères, de ses représentations, de son rapport à la langue, au savoir et à l'école, tous ces éléments culturels sont autant d'appuis pour guider les élèves dans leur construction de cette autre culture, celle souhaitée et valorisée socialement.

Il est important que chaque intervenant scolaire constate et accepte la culture de l'élève, d'abord pour que celui-ci se sente reconnu à l'école, mais également pour que chacun des intervenants puisse mieux jouer son rôle de médiateur culturel. Agir comme médiateur,

c'est en premier lieu « prendre la mesure de la distance qui le sépare du rapport au monde hérité par ses élèves ». ¹² En deuxième lieu, c'est guider les élèves dans leur apprentissage en reconnaissant leur rapport au monde et au savoir. L'expérience acquise par la formation et le travail permettra aux élèves de construire un nouveau rapport au monde, au savoir et à soi, donc d'apprendre pour mieux réussir.

Cette préoccupation de médiation culturelle est présente à l'intérieur de chacune des mesures du Programme de soutien à l'école montréalaise. Elle constitue la toile de fond sur laquelle se met en œuvre chacune d'entre elles.

En milieu défavorisé, il est primordial de prendre en compte la culture de l'élève pour y trouver les points d'ancrage de l'apprentissage et de prendre appui sur cette culture pour guider l'élève dans son apprentissage. D'ailleurs, vouloir mettre en œuvre les mesures du Programme sans tenir compte de la culture première des élèves rendrait l'entreprise périlleuse. Pourquoi est-ce si important? En bonne partie à cause de la différence qui existe souvent entre la culture première des élèves et celle des intervenants scolaires.

11 Dumont, F. (1968). *Le lieu de l'homme. La culture comme distance et mémoire*, Montréal, HMH.

12 Ministère de l'éducation (2001). *La formation à l'enseignement*. Québec, Le Ministère, 253 p.



LES

7

MESURES

MESURE 1

PRATIQUES ÉDUCATIVES AU SERVICE DE L'APPRENTISSAGE DE TOUS

Dans une école en milieu défavorisé, il importe que les pratiques éducatives visent l'apprentissage de tous les élèves. Pour ce faire, l'ensemble des intervenants scolaires doit reconnaître que les élèves issus des milieux défavorisés ont les mêmes capacités d'apprentissage que les autres élèves.¹³ Priorité de tous les instants, l'apprentissage est la responsabilité de tous les acteurs agissant en collaboration.



EN QUOI CONSISTE CETTE MESURE ?

Cette mesure consiste à mettre en œuvre des pratiques éducatives pour assurer l'apprentissage de tous, en agissant sur plusieurs facteurs à la fois et en choisissant des moyens diversifiés qui tiennent compte des ressources des élèves. Pour y arriver, il importe de se préoccuper de l'efficacité des pratiques pédagogiques et d'adopter des pratiques de gestion centrées sur l'apprentissage. De plus, assurer une responsabilité partagée entre tous les intervenants contribue à faire de l'école un véritable lieu d'apprentissage et de réussite.

L'EFFICACITÉ DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES

Des pratiques pédagogiques efficaces sont des pratiques qui permettent aux élèves d'apprendre. Pour ce faire, il est important que le personnel enseignant connaisse et comprenne ce que signifie apprendre ainsi que les facteurs et les processus qui sont liés à l'apprentissage tels que le traitement de l'information, la métacognition, l'autorégulation, la motivation, la prise en charge par l'élève de son apprentissage, l'environnement propice à l'apprentissage, pour ne nommer que ceux-là. Dans ce but, une revue de la documentation à ce sujet¹⁴

¹³ Chall, 1990; Fredericks, 1990; Heath, 1983.

¹⁴ Archambault, Jean, Georges Ouellet et Li Harnois (2006). *Diriger une école en milieu défavorisé : Ce qui ressort des écrits scientifiques et professionnels*. Montréal, Québec, Programme de soutien à l'école montréalaise, MELS, 19 p.

sous la rubrique *Enseignement et pédagogie* permet de dégager les principaux éléments communs à toutes les écoles performantes en milieu défavorisé :

- la présence d'une variété d'approches et d'interventions;
- la recherche de nouvelles façons d'enseigner;
- l'expérimentation comme moyen d'améliorer les pratiques;
- un enseignement et un apprentissage de qualité pour tous les élèves;
- une évaluation et un suivi de l'apprentissage et de l'enseignement;
- une amélioration continue du curriculum;
- l'utilisation des données au sujet des élèves et l'évaluation régulière et fréquente de leurs progrès afin d'aider à l'apprentissage;
- une meilleure évaluation des domaines où chaque élève doit s'améliorer, ce qui permet d'identifier les stratégies d'enseignement appropriées;
- une pédagogie intégrant les valeurs culturelles et sociales des élèves;
- l'augmentation du temps de travail des élèves sur des éléments spécifiques et plus difficiles.

L'ensemble de ces éléments favorise le développement des compétences visées par le Programme de formation de l'école québécoise.

Des pistes de réflexion :

- Nos pratiques pédagogiques sont-elles équitables ?
- Nos pratiques pédagogiques incluent-elles des évaluations régulières des impacts de nos interventions pédagogiques ?
- Nos pratiques pédagogiques comportent-elles des situations et des contextes d'apprentissage variés ?
- Nos pratiques pédagogiques tiennent-elles compte de ce que les élèves savent et sont ? (Par exemple : leur rapport à la langue, leur rapport au savoir et leur rapport à l'école)

Des pratiques pédagogiques efficaces concourent à ce que les élèves issus de milieux défavorisés fassent des apprentissages et réussissent. Ces pratiques, conjuguées à une gestion éducative de l'école, augmentent les effets sur l'apprentissage.

UNE GESTION ÉDUCATIVE DE L'ÉCOLE

La gestion d'une école en milieu défavorisé

implique que la direction d'école veille à ce que tous les services mis en place contribuent à soutenir la réussite de l'ensemble des élèves, y compris ceux qui éprouvent des difficultés. Les directions d'école sont invitées, de concert avec leur équipe, à trouver et à mettre en place des modèles d'organisation du travail et de l'enseignement ainsi que des services suffisamment souples et variés pour favoriser la réussite des élèves. Pour y arriver, la direction d'école doit :

- procéder à l'analyse régulière de l'efficacité des formes de soutien et des services offerts;
- superviser la mise en place de modèles d'organisation scolaire qui favorisent l'apprentissage;
- tenir à jour ses connaissances.

Enfin, la direction d'école en milieu défavorisé doit saisir chacune des occasions qui se présentent pour afficher clairement sa préoccupation vis-à-vis de l'apprentissage des élèves et de son personnel.

Des pistes d'intervention :

- Est-ce que j'interviens auprès du personnel qui juge de façon négative les élèves et leurs familles ?

- Est-ce que les conditions sont réunies pour que le personnel enseignant, le personnel professionnel et le personnel du service de garde puissent collaborer à la réussite de l'ensemble des élèves ?
- Est-ce que l'innovation pédagogique est soutenue ?
- Est-ce que la supervision professionnelle est centrée sur l'apprentissage ?

En plus des pratiques pédagogiques efficaces et d'une gestion éducative de l'école, tous les intervenants sont conviés à s'approprier collectivement la responsabilité de faire apprendre et réussir les élèves.

**UNE RESPONSABILITÉ PARTAGÉE
POUR FAIRE DE L'ÉCOLE UN LIEU
D'APPRENTISSAGE POUR TOUS**

Des pratiques éducatives dans une école qui accueille des élèves issus de milieux défavorisés sont l'affaire de tous. Concevoir et développer une vision claire et partagée autour de l'intervention exige la collaboration du personnel. Les échanges d'idées et de « façons de faire » favorisent la cohésion au sein des pratiques et amènent tous les inter-

venants à prendre la responsabilité collective de voir à l'apprentissage des élèves et à leur réussite. De surcroît, ces échanges favorisent l'expression de la diversité d'expertises parmi les membres du personnel, ce qui contribue à leur prise en charge.

Enfin, cette prise en charge collective favorise le plein essor d'une communauté éducative engagée.

Des pistes de réflexion :

- Est-ce que les connaissances et l'expérience du personnel rayonnent dans notre école ?
- Est-ce que les rencontres (cycle, intercycle, réunion générale ou autres) permettent les échanges d'idées et des façons de faire ?
- Est-ce que les parents sont considérés comme partenaires dans la réussite des élèves ?
- Est-ce que les partenariats avec la communauté sont au service des apprentissages et de la réussite de tous les élèves ?

POUR EN SAVOIR PLUS

ARCHAMBAULT, J. (2006) *Gestion éducative de l'établissement scolaire et sentiment d'efficacité personnelle*. Le point en administration scolaire, 9 (1) 6-9

ARCHAMBAULT, Jean, Georges OUELLET et Li HARNOIS (2006). *Diriger une école en milieu défavorisé : Ce qui ressort des écrits scientifiques et professionnels*. Montréal, Québec, Programme de soutien à l'école montréalaise, MELS, 19 p.

BIELACZYK, K. et COLLINS, A. (1999). *Instructional-Design Theories and models*. Volume II, Charles M. Reigeluth, LEA, Chap. 12.

CHALL, Jeanne et autres (1990). *The Reading Crisis: Why Poor Children Fall Behind*. Cambridge, Harvard University Press, 256 p.

DURU-BELLAT, M. (2006) *Peut-on diminuer les inégalités sociales à l'école ?* In G. Chappelle et D. Meuret, *Améliorer l'école*. Paris, PUF, 268 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2001). *La formation à l'enseignement*. Québec, Le Ministère, 253 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2001). *Programme de formation de l'école québécoise* (Version approuvée). Québec, Le Ministère, 362 p.

SITE INTERNET :

www.mels.gouv.qc.ca/ecolementrealise



MESURE 2

DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE À LIRE

Le développement de la compétence à lire a un impact important sur le cheminement scolaire des élèves et sur la réussite de tous les apprentissages. Plusieurs études montrent les liens entre le succès précoce en lecture et le succès scolaire ultérieur. On observe, avec le temps, que les difficultés en lecture entraînent un retard dans plusieurs disciplines et que l'échec précoce en lecture est un des prédictors de l'abandon scolaire.

En milieu défavorisé, plusieurs élèves ont eu moins d'expériences culturelles et sociales reliées à l'écrit : ils ont eu moins d'occasions d'observer des modèles de lecteur-scripteur, de s'amuser avec du matériel écrit, d'interagir avec des adultes sur la langue écrite et de fréquenter des lieux culturels. Face à ce constat, les écoles de milieux défavorisés se doivent d'agir rapidement en plaçant la lecture au cœur de leurs interventions.

Des recherches montrent que, dans des milieux plus favorisés, certains enfants ont bénéficié de 1 700 heures de lecture de contes comparativement à une moyenne de 25 heures dans des milieux défavorisés.¹⁵ Une expérience marquante de lecture permet de développer un bagage de connaissances implicites et explicites. De même, une conception de l'utilité de la lecture et de l'écriture peut faire toute la différence lors de l'entrée à l'école.



EN QUOI CONSISTE CETTE MESURE?

Les écoles doivent implanter la culture de l'écrit et soutenir le développement de la compétence à lire afin d'aider tous les élèves à réussir leur parcours scolaire. D'ailleurs, une des caractéristiques des écoles performantes en milieu défavorisé est de mettre en place un programme de lecture consistant et cohérent.¹⁶

IMPLANter LA CULTURE DE L'ÉCRIT

Dans un monde de plus en plus complexe, la compétence à lire devient essentielle à la réussite scolaire et sociale. C'est pourquoi, au préscolaire et tout au long du primaire, l'école doit favoriser l'initiation des élèves à la culture de l'écrit en leur faisant éprouver le plaisir et l'utilité de la lecture. Il importe donc de faire une large place aux activités liées à l'écrit, en veillant à ce qu'elles aient du sens pour les élèves et qu'elles illustrent les différentes utilités de la langue écrite. Des expériences riches et variées leur permettent de développer leur compétence à lire.

SOUTENIR LE DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE À LIRE

Au préscolaire, les enseignants doivent offrir un environnement riche en livres et autres imprimés ainsi que de multiples contextes d'échanges, car la simple présence des livres n'est pas suffisante pour construire une pra-

¹⁵ Adams, Marilyn Jager (1990). *Beginning to Read*. United States, MIT Press, 504 p.

¹⁶ Archambault, Jean, Georges Ouellet et Li Harnois (2006). *Diriger une école en milieu défavorisé : Ce qui ressort des écrits scientifiques et professionnels*. Montréal, Québec, Programme de soutien à l'école montréalaise, MELS, 19 p.

tique de lecture. De plus, des activités d'éveil à l'écrit, justifiant l'emploi de la lecture et de l'écriture dans la vie quotidienne, sont nécessaires pour aider les élèves à entrer dans le monde de l'écrit.

Les enseignants du primaire, quant à eux, vont dans la même direction et proposent des situations d'apprentissage à partir de textes riches et variés où le questionnement et les interactions permettent une réelle construction de sens. Enfin, l'équipe-école de concert avec la famille est conviée à promouvoir la lecture, à favoriser la fréquentation de lieux culturels et à agir comme de véritables médiateurs. Ces interventions contribuent à construire chez l'élève une conception juste de la lecture et augmentent ainsi ses chances de mieux réussir à l'école.

Des pistes d'intervention :

Pour accompagner les élèves dans le développement de leur compétence à lire

...dans la classe :

- enseigner explicitement des stratégies (cognitives et métacognitives) afin de les rendre conscients et autonomes dans leur recherche de sens;
- établir des liens entre les différentes compétences du domaine des langues;
- favoriser des échanges fréquents autour des lectures;

- lire régulièrement à voix haute un texte aux élèves;
- mettre en place différents dispositifs de lecture (lecture en duo, lecture interactive, cercle de lecture, cercle d'idées, etc.);
- observer et interpréter les comportements de lecture afin d'intervenir en fonction des besoins des élèves;
- donner accès à des lectures variées (romans, documentaires, albums, etc.);
- planifier des tâches ouvertes et diversifiées qui permettent de mieux comprendre et interpréter leur lecture;
- proposer des activités d'éveil à l'écrit (coin lecture et écriture, jeux symboliques, écriture spontanée, message du matin, etc.).

...dans l'école :

- établir une cohérence dans les interventions entre les différents cycles;
- favoriser les échanges d'expertise entre les différents intervenants;
- proposer des activités et des projets qui font la promotion de la lecture et qui développent le goût de lire.

...dans la communauté :

- encourager les initiatives de projets en partenariat avec des organismes du quartier qui font la promotion de la lecture;
- valoriser la fréquentation des bibliothèques scolaires et municipales ainsi que tout autre lieu culturel.

Des questions pertinentes :

- En quoi les interventions en lecture sont-elles cohérentes d'un cycle à l'autre ?
- Que savons-nous des expériences autour de l'écrit des parents de nos élèves ?
- Quel est le profil des élèves en lecture (goût, attitudes, stratégies, connaissances) ?
- Quels sont les interventions et les dispositifs mis en place dans l'école et quels en sont les effets sur le développement de la compétence à lire ?
- Quelle est la place de la lecture, de l'écriture et de la communication orale dans l'école ?
- Quelles sont les expériences culturelles mises en place dans l'école pour promouvoir la langue française ?



POUR EN SAVOIR PLUS

DROLET, M., GIASSON, J., ST-LAURENT, L., *Lire et écrire à la maison, Programme de littératie familiale favorisant l'apprentissage de la lecture*, éditions Chenelière McGraw-Hill, 2001.

GIASSON, J., *La lecture. De la théorie à la pratique*, éditions Gaëtan Morin, 1995.

GIASSON, J., *Les textes littéraires à l'école*, éditions Gaëtan Morin, 2000.

LAFONTAINE, Dominique (2003). *Comment faciliter, développer et évaluer la compréhension des textes aux différentes étapes de la scolarité primaire*. Liège, France, Université de Liège, 11 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. *Et toi, que lis-tu? Plan d'action sur la lecture*, 2005.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. *La lecture chez les élèves du secondaire*, 2005.

ROUTMAN, R., *Enseigner la lecture : revenir à l'essentiel*, Chenelière Éducation, 2007.

TERWAGNE, S., VANHULLE, S., LAFONTAINE, A., *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*, 2001.

OUTIL

Un document intitulé *Le continuum en lecture* produit par le Programme de soutien à l'école montréalaise est à la disposition des écoles ciblées par le Programme. Il s'agit d'un outil qui permet d'être au clair avec la continuité des apprentissages en lecture et de mieux cerner les progrès des élèves.

Cet outil est composé de deux parties distinctes : le profil de l'élève (où l'on retrouve les six phases du développement de la compétence à lire, des toutes premières manifestations jusqu'à la compétence accomplie) et les interventions à privilégier au fil des diverses phases du développement. De plus, une section sur les différents dispositifs en lecture complète harmonieusement ces deux parties. L'intérêt majeur de cet outil réside dans le fait que les interventions peuvent être choisies en fonction des observations effectuées au sujet du comportement de l'élève lecteur.

MESURE 3

APPROCHE ORIENTANTE

En milieu défavorisé, l'approche orientante vise à donner du sens au parcours scolaire de l'élève. Cette approche se traduit notamment par une démarche qui l'amène à mieux se connaître, à situer ses forces et à prendre conscience de l'évolution de ses apprentissages.

L'approche orientante s'inscrit dans une démarche concertée de l'équipe-école et de ses partenaires et vise à accompagner l'élève dans le développement de son identité et dans la réalisation d'un projet de cheminement personnel, scolaire et professionnel. Ainsi, l'élève pourra accéder à une participation sociale pleine et entière au terme de son parcours scolaire.

**EN QUOI CONSISTE CETTE MESURE ?**

Cette mesure consiste à « offrir à l'élève des situations éducatives lui permettant d'entreprendre et de mener à terme des projets orientés vers la réalisation de soi, et l'insertion dans la société ». ¹⁷ Des projets d'apprentissage axés sur la connaissance de soi, la prise de conscience de ses ressources et de ses intérêts, la mise en contact avec le marché du travail, sont autant de façons de mettre en œuvre l'aspect orientant d'une pratique éducative.

L'approche orientante au Programme a une visée bien précise : prévenir l'exclusion sociale et vocationnelle des élèves issus de milieux défavorisés en leur donnant accès, sans égard à leur condition, à différentes expériences d'apprentissage et de vie.

Des pistes d'intervention :

- amener l'élève à offrir ses services au sein de l'école en lien avec ses compétences;
- concevoir des projets d'apprentissage dans lesquels les élèves sauront démontrer ce dont ils sont capables (Scallon, 2004);
- demander aux élèves d'évaluer leur intérêt et leur compétence face aux tâches proposées;

¹⁷ Ministère de l'éducation (2001). *Programme de formation de l'école québécoise* (Version approuvée). Québec, Le Ministère, 362 p.

- faire jouer des rôles aux élèves et leur attribuer des mandats diversifiés;
- impliquer les élèves dans des relations de mentorat;
- mettre en contact les élèves avec différents intervenants du marché du travail;
- proposer aux élèves des tâches qui se rapportent aux exigences des métiers présentés.

Des questions pertinentes :

- Est-ce que les élèves de l'école sont engagés dans des projets d'apprentissage qui demandent une production et une diffusion de résultats?
- Les élèves sont-ils sollicités pour jouer des rôles significatifs au sein de l'école?
- L'école met-elle en valeur les compétences de tous les élèves?
- En quoi les parents sont-ils associés à la mise en œuvre de l'approche orientante à l'école?
- Est-ce que le développement professionnel fait partie des moyens utilisés par l'équipe-école pour mieux connaître l'approche orientante?

POUR EN SAVOIR PLUS

BANDURA, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*, Paris : De Boeck.

SAYSSET, V. et S. RHEAULT (2005). *Regard sur la formation professionnelle. Une enquête auprès d'élèves du 2^e cycle du secondaire*, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

SCALLON, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétence*. Saint-Laurent (Qc), Éditions du renouveau pédagogique.

TARDIF, J. (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*. Chenelière Éducation.

SITES INTERNET

Groupe Provincial de Soutien pour une approche orientante à l'école (GPSAO) <http://gpsao.educ.usherbrooke.ca/>

Colloque annuel sur l'approche orientante <http://www.aqisep.qc.ca/accueil.html>

MESURE 4

DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DE LA DIRECTION ET DE L'ÉQUIPE-ÉCOLE

Les écoles de milieux défavorisés ont des besoins complexes et grandissants qui exigent la mise en place de façons de faire toujours mieux adaptées aux situations changeantes. Il arrive que la direction et l'équipe-école se trouvent dans des situations souvent exigeantes sur les plans personnel et professionnel, ceci en raison du bagage culturel de plusieurs élèves parfois éloigné des attentes du milieu scolaire. Dans ces conditions, il est essentiel que le personnel de l'école soit soutenu dans sa réflexion sur l'efficacité de ses actions en vue de parfaire ses interventions auprès des élèves et de leur famille. On sait qu'une équipe qui décide de remettre en question ses pratiques pour les améliorer réussit à accroître l'apprentissage des élèves en milieu défavorisé.

Plusieurs recherches montrent que le développement professionnel de tous les intervenants a un effet direct sur la réussite des élèves. Il est également précisé que l'équipe-école doit se donner les moyens de se développer professionnellement, dans un climat d'ouverture au changement et à l'innovation.¹⁸ Dans ce sens, plusieurs formules de développement professionnel sont offertes au Programme de soutien à l'école montréalaise. Celles-ci contribuent à la création d'une communauté éducative engagée au service des besoins d'apprentissage de tous les élèves.

¹⁸ Archambault, Jean, Georges Ouellet et Li Harnois (2006). *Diriger une école en milieu défavorisé : Ce qui ressort des écrits scientifiques et professionnels*. Montréal, Québec, Programme de soutien à l'école montréalaise, MELS, 19 p.



EN QUOI CONSISTE CETTE MESURE ?

Le développement professionnel continu est reconnu comme l'un des moyens produisant le plus d'effets durables sur l'amélioration des apprentissages, tout comme sur la motivation du personnel. Ainsi, les équipes-écoles s'engagent dans une démarche de développement professionnel en y intégrant des objets en lien avec l'intervention en milieu défavorisé. Or, la connaissance du milieu et des inégalités sociales, l'apprentissage et l'enseignement de la lecture, le soutien de tous les élèves dans leur parcours scolaire, les façons de collaborer avec les familles et la communauté sont autant d'éléments fondamentaux à considérer dans ces milieux.

Des pistes d'intervention :

- analyser les besoins de développement professionnel du personnel de l'école, en tenant compte des priorités établies à l'égard du cheminement des élèves et de la réussite de leurs apprentissages;
- choisir des objets de formation en fonction des priorités du milieu;
- collaborer avec plusieurs partenaires de la communauté, avec le milieu universitaire, entre autres;
- diversifier les formules de développement professionnel (rencontres de cycle ou intercycles, formations à l'intérieur

et à l'extérieur, soutien mutuel entre pairs, réseau ou groupe de développement professionnel, études universitaires, etc.);

- encourager la collaboration entre différents intervenants d'une même école dans le cadre d'un projet d'innovation pédagogique;
- favoriser la pratique réflexive et les mises à l'essai de pratiques pédagogiques favorables à l'apprentissage de tous les élèves.

Des questions pertinentes :

- En quoi le plan de développement professionnel est-il relié à la mise en œuvre des mesures du Programme ?
- Est-ce que le développement individuel est relié aux buts de l'ensemble de l'école ?
- Est-ce que l'équipe-école connaît bien son milieu et ce qui peut influencer la réussite de ses élèves ?
- Est-ce que l'équipe-école garde à jour ses connaissances sur les inégalités sociales et scolaires et sur ce qu'elles peuvent engendrer ?

POUR EN SAVOIR PLUS

ARCHAMBAULT, Jean, Georges OUELLET et Li HARNOIS (2006). *Diriger une école en milieu défavorisé : Ce qui ressort des écrits scientifiques et professionnels*. Montréal, Québec, Programme de soutien à l'école montréalaise, MELS, 19 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Un nouveau souffle pour la profession enseignante*, Québec, Gouvernement du Québec.

KING (2002), *Professionnel development to promote school inquiry*. *Teaching and teacher Education*, 18 (3).

LAFORTUNE L., DEAUDELIN C. (2001), *Accompagnement socioconstructiviste*, Presse de l'université du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2001). *La formation à l'enseignement*. Québec, Le Ministère, 253 p.

MESURE 5

ACCÈS AUX RESSOURCES CULTURELLES

Il est reconnu que les enfants et les familles de milieux défavorisés fréquentent peu les lieux culturels. C'est pourquoi il est si important que les écoles ciblées par le Programme offrent à leurs élèves l'occasion de fréquenter ces lieux et d'avoir accès à tout un univers artistique et scientifique.

L'accès aux ressources culturelles vise également à ce que les élèves participent activement à ce monde de cultures. En explorant ces univers, les élèves font appel à leurs connaissances, à leur imaginaire et à leur créativité afin de produire eux-mêmes leurs objets de culture. Sous cet angle, la mesure *Accès aux ressources culturelles* favorise l'intégration et la participation des élèves à la société québécoise.



EN QUOI CONSISTE CETTE MESURE ?

Cette mesure vise à ce que les équipes-écoles et les élèves fréquentent des lieux culturels montréalais afin que le contexte d'apprentissage soit enrichi par les cultures artistique et scientifique. La mesure a aussi pour objectif de développer l'intérêt des jeunes pour les arts et les sciences, d'accroître leur connaissance du monde et d'élargir leur bagage culturel.

Les écoles sont invitées à enrichir les contextes d'apprentissage et à faire en sorte que les élèves s'expriment et apprennent à travers une variété d'expériences culturelles. En outre, les rencontres fructueuses entre les élèves, les intervenants scolaires, les artistes, les scientifiques, et les ressources des milieux culturels montréalais contribuent à former une communauté éducative engagée dans son milieu.

Des pistes d'intervention :

La mesure *Accès aux ressources culturelles* comporte deux volets : *Jeune public* et *Modèles novateurs*.

Le volet *Jeune public* consiste à :

- assister à une animation ou à un spectacle dans un lieu culturel situé sur l'île de Montréal reconnu par le ministère de la Culture, des Communications et de la Condition féminine;
- intégrer les sorties *Jeune public* dans les situations d'apprentissage proposées en classe;
- varier les sorties *Jeune public* tout au long des cycles.

Chaque année, un répertoire de sorties culturelles est mis à la disposition des écoles.

Le volet *Modèles novateurs*

Le volet *Modèles novateurs* favorise la réalisation de projets pédagogiques en collaboration avec des établissements culturels, des artistes ou des scientifiques. Il vise l'émergence de nouveaux modèles d'intervention en classe ainsi que l'enrichissement des contextes d'apprentissage.

La participation au volet *Modèles novateurs* permet de :

- pouvoir approfondir les situations d'apprentissage planifiées en classe;
- promouvoir, dans certains modèles, la participation des parents;

- développer un modèle novateur issu de l'école qui répond aux intérêts des élèves;
- réinvestir les démarches mises à l'essai avec des artistes ou des scientifiques dans d'autres contextes d'apprentissage.

Chaque année, un répertoire de modèles novateurs est mis à la disposition des écoles.

Des pistes de réflexion :

- Comment exploiter le potentiel des sorties *Jeune public* au profit de l'apprentissage ?
- En quoi la création et le contact avec les cultures artistique et scientifique peuvent-elles faire la différence pour les élèves ?
- Quelles sont les compétences disciplinaires et transversales que l'on choisit de développer au moyen du *Modèle novateur* choisi ou de la sortie *Jeune public* retenue ?
- Quelles sorties culturelles peuvent enrichir les activités d'apprentissage planifiées pour le cycle ?

POUR EN SAVOIR PLUS

ARCHAMBAULT, J. et RICHER, C. (2007) *Une école pour apprendre*. Montréal, Chenelière Éducation, 186 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2001). *La formation à l'enseignement*. Québec, Le Ministère, 253 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2001). *Programme de formation de l'école québécoise* (Version approuvée). Québec, Le Ministère, 362 p.

SITE INTERNET :

www.mels.gouv.qc.ca/ecolementrealise



MESURE 6

COLLABORATION AVEC LES FAMILLES

La réussite des élèves est le résultat de multiples facteurs auxquels tous les acteurs sont appelés à contribuer. L'engagement des parents tout au long du cheminement scolaire de l'enfant constitue l'un de ces facteurs. Pour favoriser cet engagement, un des moyens consiste à favoriser une étroite collaboration entre l'école et la famille. Les parents peuvent et veulent alors contribuer à la réussite de leur enfant¹⁹ en :

- maintenant des attentes de succès élevées (Fan et Chen 2001);
- entretenant simplement des relations affectives positives avec lui;
- assurant un accompagnement attentif à sa vie scolaire;
- ayant des attitudes positives envers l'école.



En milieu défavorisé, cette collaboration peut représenter un défi. Quand les familles et les enfants vivent dans des conditions sociales, culturelles ou économiques défavorables, il arrive que l'écart soit grand entre les valeurs et les attentes des familles et celles de l'école. Epstein avance que la mise en place de relations équitables, positives et égalitaires entre le personnel scolaire et les parents permet d'harmoniser davantage les pratiques éducatives utilisées à l'école et à la maison (2001). La nécessité d'engager tous les parents revêt donc une importance particulière. Pour y parvenir, l'école doit connaître les diverses conditions de vie des familles afin de les soutenir adéquatement dans tous les aspects qui ont une influence sur le développement de l'enfant.

EN QUOI CONSISTE CETTE MESURE ?

Cette mesure vise à mettre en place des moyens qui facilitent le rapprochement entre la famille et l'école, et qui favorisent la collaboration de tous les parents au cheminement scolaire de leur enfant. Cette démarche implique tout d'abord l'établissement d'un climat de confiance qui permet d'assurer une meilleure compréhension mutuelle des attentes respectives et une reconnaissance des forces et des compétences de chacun.

¹⁹ Bouchard, Pierrette (2004). *Réussite scolaire et dynamiques familiales : une meilleure connaissance des milieux familiaux et sociaux*. Québec, Université Laval, 18 p.

L'école doit susciter, soutenir et renforcer cette collaboration où chacun assume son rôle par rapport à l'enfant. Dans ce cadre, les enseignantes et enseignants sont des acteurs importants. Comme le souligne Joyce Epstein (1991), lorsque les enseignantes et enseignants suscitent la participation ou l'engagement des parents, ces derniers parlent plus à leurs enfants à la maison, se sentent plus capables de les aider et développent une plus grande estime envers les compétences des enseignantes et enseignants.

Finalement, les moyens mis en place doivent être adaptés aux réalités des familles et principalement axés sur la valorisation du rôle parental. Les parents doivent être considérés comme des partenaires à part entière dans la réussite de leur enfant.

Des pistes d'intervention :

L'équipe-école est invitée à :

- mettre en place des formes de collaboration diversifiées à la suite d'une analyse de ses pratiques de collaboration avec les parents;
- mettre en place divers moyens de communication bidirectionnelle entre l'école et les familles pour tout ce qui concerne la vie des enfants;

- veiller à la bonne qualité de l'accueil des parents à l'école;
- échanger avec les parents sur leur contribution à la réussite de leur enfant;
- soutenir les parents dans l'exercice de leur rôle (par exemple : effectuer le suivi scolaire, veiller à accompagner l'enfant dans son cheminement scolaire, adopter un comportement chaleureux, ouvert et attentif à la vie de leur enfant);
- faciliter la mobilisation et la participation des parents ou des groupes de parents à la vie de l'école dans différents types d'activités et de multiples façons;
- apprendre à connaître les autres partenaires de la collectivité (communautaires, institutionnels, culturels ou économiques, etc.) et identifier les possibilités de collaboration afin de soutenir les parents dans tous les aspects qui ont une influence sur le développement de leur enfant.

Des pistes de réflexion :

- Est-ce que l'équipe-école fait un examen de ses pratiques de collaboration avec les parents afin de mettre en place des moyens de communication efficaces et variés?

- Est-ce que le personnel de l'école discute des attitudes à adopter et des gestes à poser pour que les parents se sentent bien accueillis à l'école?
- Est-ce que l'école a prévu des moyens pour joindre tous les parents dans les communications qui leur sont destinées (lettre, journal de l'école, téléphone)?
- Est-ce que le personnel de l'école veille à ce que les parents donnent leur point de vue, leurs commentaires et leurs suggestions?
- Est-ce que l'école met en place des moyens divers pour faire valoir aux parents l'importance de leur rôle et de leur contribution?
- Est-ce que l'école met en place des moyens pour connaître et utiliser, dans l'école et dans les classes, les expériences et les intérêts des parents?
- Est-ce que l'école propose des moyens pour que son personnel soit bien informé des structures des différents organismes ainsi que des services pouvant le soutenir dans sa tâche?
- Est-ce que l'école fait appel aux organismes de la communauté pour mieux répondre aux besoins des familles?

POUR EN SAVOIR PLUS

BOUCHARD, P. et autres. *Familles, écoles et milieu populaire, Études et recherches*, vol. 5, n° 1. (En ligne) 2000, <http://www.ulaval.ca/cpires/html/Vol.5.html>

BOUCHARD, Pierrette (2004). *Réussite scolaire et dynamiques familiales : une meilleure connaissance des milieux familiaux et sociaux*. Québec, Université Laval, 18 p.

DESLANDES Rollande et Richard BERTRAND (2001). *La création d'une véritable communauté éducative autour de l'élève; une intervention cohérente et des services harmonisés*. Québec, Rapport de recension des écrits, CQRS et MEQ action concertée.

DESLANDES, R., avec la collaboration de Nancy Bastien et d'André Lemieux (2005). *Les conditions nécessaires à une collaboration entre la famille, l'école et la communauté*. Vie Pédagogique no 133, novembre-décembre 2004, p. 41-45.

EPSTEIN, J.L., *School, family and community partnerships*, Boulder, CO, Westview Press, 2001, de même que le site Internet du National Network of Partnership Schools: www.csos.jhu.edu/p.2000.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Rapprocher les familles et l'école primaire*. www.mels.gouv.qc.ca/ecolementrealaise

OUTILS ET SERVICES

Un document intitulé *Rapprocher les familles et l'école primaire* est à la disposition des écoles ciblées par le Programme. Il s'agit d'un outil qui leur permet de faire l'inventaire des pratiques de collaboration avec les familles et de mieux connaître les besoins et les attentes des parents. Il contient de nombreuses pistes de solution basées sur les recherches les plus récentes au sujet des liens entre l'école et les familles.

Un service d'interprétariat fourni par la Banque interrégionale d'interprètes de l'Agence de la santé et des services sociaux de Montréal est mis à la disposition des écoles ciblées par le Programme de soutien à l'école montréalaise. On trouvera les règles d'utilisation de ce service dans le site Internet du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

MESURE 7

COLLABORATION AVEC LA COMMUNAUTÉ

La revue de littérature²⁰ nous montre que les milieux scolaires qui sont parvenus à établir une collaboration étroite avec la famille, la communauté et leurs partenaires institutionnels sont ceux qui arrivent le mieux à favoriser le développement et la réussite des jeunes. Cette observation a été faite notamment dans les écoles de milieux défavorisés (Nicolet, 2001).

Les facteurs ayant un impact sur les plans de l'apprentissage et du bien-être des enfants sont nombreux; ces facteurs sont principalement d'ordres scolaire, familial, social ou économique. Souvent, les élèves issus de milieux défavorisés doivent surmonter plus d'obstacles que les autres pour réussir à l'école, ce qui peut entraîner des problèmes très complexes. La recherche de solutions exige que l'on intervienne à plusieurs niveaux simultanément, c'est-à-dire en classe, dans l'école en général, dans la famille et dans la communauté, bref, dans tous les lieux qui ont une influence sur le développement des enfants.



Dans ce but, l'école, qui ne peut agir seule, doit travailler en étroite collaboration avec les familles et les partenaires de la communauté et voir à ce que ces partenariats soient en harmonie avec son projet éducatif et sa mission. Ainsi, l'école contribue à mieux répondre non seulement aux besoins des enfants, mais aussi au développement de la communauté. La collaboration se concrétise dans le respect de la dynamique locale et la mise en commun des savoirs et des ressources.

EN QUOI CONSISTE CETTE MESURE ?

Cette mesure vise à ce que les acteurs du milieu scolaire, les familles et les autres partenaires (communautaires, sociaux, culturels, sportifs, institutionnels et économiques) travaillent de façon concertée à mettre en place des mesures qui s'articulent autour de stratégies favorisant l'enrichissement scolaire, les saines habitudes de vie, les relations positives entre la famille et l'école, la participation aux activités parents-enfants, la continuité des interventions entre les écoles primaires et secondaires, la contribution de l'école au développement de la communauté et le maintien du lien avec les enfants et les jeunes en dehors des heures de classe, le soir, les fins de semaine et l'été.

²⁰ Deslandes, Rolande et Richard Bertrand (2001). *La création d'une véritable communauté éducative autour de l'élève; une intervention cohérente et des services harmonisés*. Québec, Rapport de recension des écrits, CQRS et MEQ action concertée.

Pour ce faire, l'école et les partenaires du milieu établissent ensemble le modèle de fonctionnement qui leur paraît le plus approprié, contribuant ainsi à leur mission respective et à la création d'une véritable communauté éducative au service du développement global de tous les enfants.

Des pistes d'intervention :

- faire une analyse approfondie de la situation des enfants, des familles et de leurs milieux et adopter, avec les partenaires, une vision partagée qui s'appuie sur cette analyse;
- revoir ou renouveler les formes, les modalités, la fréquence des collaborations et voir à ce que plusieurs actions soient menées en même temps et se renforcent mutuellement;
- respecter et miser sur les structures et dynamiques locales ainsi que reconnaître les compétences et les points de vue de chacun des partenaires;
- agir en complémentarité et en continuité avec d'autres mesures en vue d'instaurer une approche intégrée, par exemple, l'approche *École en santé*;

- collaborer au développement social et culturel de la communauté, par exemple, en relevant et faisant connaître les ressources de la communauté;
- prendre en compte les données relatives aux caractéristiques sociodémographiques du milieu;
- mobiliser l'équipe-école, les enfants, les jeunes, les familles et les partenaires de la communauté en vue d'atteindre les objectifs;
- prendre le temps nécessaire pour établir des partenariats dans un climat d'ouverture;
- mettre en place une stratégie de communication efficace entre tous.

Des questions pertinentes :

- De quelle façon l'école met-elle en œuvre les différents projets (planification, organisation, coordination, etc.)? Qui fait quoi? quand? comment? quels sont les mécanismes d'évaluation et de suivi?
- Est-ce que l'école propose des moyens pour que son personnel soit bien informé au sujet des structures des différents organismes ainsi que des services pouvant le soutenir dans sa tâche?

- Quels sont les termes des engagements ainsi que ceux des partenaires (ressources humaines, matérielles, financières, partage des responsabilités, autres)?
- Quelles sont les stratégies de communication avec les partenaires?
- Comment l'information au sujet des actions des partenaires est-elle diffusée dans l'école?
- Est-ce que les enfants et leur famille participent au choix et à la planification des activités? Lesquelles sont offertes en dehors des heures de classe?
- A-t-on pensé à mettre en place des conditions favorables à la participation des enfants et des familles (intérêt pour les activités, horaire, transport, service de garde, etc.)?

POUR EN SAVOIR PLUS

AZDOUZ, Rachida. (2004). *Le partenariat école-milieu : une compétence professionnelle à construire*. Québec, Vie pédagogique, no 133, novembre-décembre 2004, p. 11-14.

BILODEAU, Angèle, Solange LAPIERRE. et Yolande MARCHAND (2003). *Le partenariat : comment ça marche?* Montréal, Direction de santé publique, Régie régionale de la santé et des services sociaux de Montréal-Centre, 19 p.

DRYFOOS, Joy (1994). *Full-service schools. A revolution in health and social services for children, youth and family*. San Francisco, CA, Jossey-Bass, 310 p.

LE POINT EN ADMINISTRATION SCOLAIRE (2001). *L'école dans sa communauté*. Québec, Montréal, vol. 4, n°1.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2004). *Dossier école-famille-communauté : faire équipe pour la réussite*. Québec, Vie pédagogique, n° 133, novembre-décembre 2004, p. 10-46.



LE FONCTIONNEMENT DU PROGRAMME



QU'EST-CE QUE LE PROGRAMME DE SOUTIEN À L'ÉCOLE MONTRÉALAISE ?

Le Programme de soutien à l'école montréalaise constitue une aide financière supplémentaire annuelle de 12.2 M \$ aux écoles primaires accueillant des élèves qui proviennent des milieux les plus défavorisés de Montréal. Son objectif est de soutenir la réussite personnelle et la réussite des apprentissages de l'ensemble des élèves issus de milieux défavorisés, tout en tenant compte de leurs besoins et de leurs ressources et en contribuant à la mise en place d'une communauté éducative engagée.

QUELLE EST LA CLIENTÈLE VISÉE PAR LE PROGRAMME ?

Les écoles primaires ciblées proviennent des cinq commissions scolaires de l'île de Montréal : la Commission scolaire de Montréal, la Commission scolaire English-Montréal, la Commission scolaire Lester-B.-Pearson, la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys et la Commission scolaire de la Pointe-de-l'île. L'ensemble de ces écoles accueille annuellement entre 40 000 et 60 000 élèves issus des milieux les plus défavorisés sur l'île de Montréal.

COMMENT LES ÉCOLES SONT-ELLES CIBLÉES ?

Les écoles sont ciblées à l'aide de deux indices de défavorisation fournis par la Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport : l'indice du milieu socio-économique (MSE) et l'indice du seuil de faible revenu (SFR). Pour chacun des indices, les étapes suivantes s'effectuent :

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

Le nombre d'élèves équivaut à environ 30% de la population étudiante totale du primaire sur l'île de Montréal. Cependant, le fait d'utiliser deux indices au Programme permet de cibler environ 35 % de la population étudiante totale du primaire sur l'île de Montréal.

COMMENT EST GÉRÉ LE PROGRAMME DE SOUTIEN À L'ÉCOLE MONTRÉLAISE ?

Les activités du Programme sont encadrées par un comité de coordination, composé du directeur de la Direction régionale de Montréal du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, ainsi que des directeurs généraux des cinq commissions scolaires concernées. Ce comité définit les orientations du Programme et les services collectifs offerts aux écoles, répartit les ressources et veille à l'évaluation du Programme.

QUELLES SONT LES SEPT MESURES DU PROGRAMME ?

Le Programme comporte sept mesures, reconnues comme pouvant avoir des effets significatifs sur le cheminement, les apprentissages et la motivation des élèves issus de milieux défavorisés. Elles doivent être vues comme un tout cohérent au service de l'amélioration de la situation et des apprentissages des élèves. Elles sont interdépendantes et devraient faire partie des moyens mis en œuvre pour atteindre les objectifs de l'école et assurer le développement des compétences prescrites au Programme de formation de l'école québécoise. Ces mesures sont les suivantes :

- pratiques éducatives au service de l'apprentissage de tous;
- développement de la compétence à lire;
- approche orientante;
- développement professionnel de la direction et de l'équipe école;
- accès aux ressources culturelles;
- collaboration avec la famille;
- collaboration avec la communauté.

QUE FAIT L'ÉQUIPE PROFESSIONNELLE DU PROGRAMME ?

Une équipe professionnelle, formée de personnes issues du milieu scolaire montréalais, choisies en fonction de leur expertise en milieu défavorisé, se charge de soutenir la mise en œuvre des mesures. Outre les formations offertes au Programme, l'équipe professionnelle peut offrir un soutien, ponctuel ou continu, aux équipes-écoles, aux directions d'école, aux formateurs des milieux, au personnel des services de garde, aux personnels professionnels, pour aider à :

- la compréhension du Programme de soutien à l'école montréalaise;
- la compréhension d'une mesure en particulier;
- la connaissance des caractéristiques de la défavorisation et de leur incidence sur l'apprentissage;
- la mise en place de réseaux de développement professionnel;
- la création de réseaux de partenaires.

QUELS SONT LES AXES D'INTERVENTION AU PROGRAMME DE SOUTIEN À L'ÉCOLE MONTRÉLAISE ?

Le soutien des équipes-écoles et de leurs partenaires dans la mise en œuvre des sept mesures du Programme de soutien à l'école montréalaise. Essentiellement, le travail de l'équipe professionnelle consiste à concevoir et à créer diverses activités offertes aux écoles et à leurs partenaires pour optimiser la mise en œuvre des mesures du Programme. Ce soutien est assuré par différentes interventions qui se font à l'intérieur d'une démarche continue. Ainsi, les activités de soutien ponctuelles sont exceptionnelles.

La contribution à la mise en place d'une communauté éducative engagée dans le développement professionnel de ses acteurs représentés par le personnel enseignant, les directions d'école, le personnel professionnel, le personnel des services de garde ainsi que les partenaires culturels et communautaires. Les activités de développement professionnel constituent le pilier central sur lequel une communauté éducative engagée se construit. Ce développement professionnel doit donc toucher l'ensemble des partenaires qui constitue cette communauté, et ce, sans exception. Contribuer à la création d'une communauté engagée par sa dimension apprenante, tel est le but de cet axe d'intervention.

Le développement des mesures en collaboration avec les écoles et leurs partenaires. Le développement des mesures veille, en partie, à l'expansion du Programme de soutien à l'école montréalaise. Loin d'être statique, le Programme se développe ainsi grâce à l'ensemble de ses acteurs et de leurs initiatives. Cela confirme son caractère évolutif.

Les activités de recherche dans le but d'évaluer le Programme et de l'améliorer. Le cadre d'évaluation du Programme porte sur différents aspects tels son implantation, sa mise en œuvre, sa pertinence et son efficacité. Ces différents aspects nous permettent de mettre en relief différents effets et aussi d'ajuster les diverses interventions.

QUELLES SONT LES ORIENTATIONS DE L'ENSEMBLE DES ACTIVITÉS LIÉES AUX QUATRE AXES D'INTERVENTION ?

- accroître la connaissance et la compréhension des multiples visages de la pauvreté et de son incidence sur l'apprentissage;
- connaître et comprendre le sens de chacune des mesures du Programme;
- promouvoir la diversité des modèles d'intervention;
- se centrer sur les besoins, les questions et les préoccupations des équipes-écoles et de leurs partenaires;
- favoriser la prise en charge des moyens à mettre en place pour favoriser la réussite des élèves par les équipes-écoles et leurs partenaires.

RECHERCHES EFFECTUÉES ET PROJETÉES

La section qui suit présente les recherches effectuées au Programme depuis l'an 2000.

QUESTION DE RECHERCHE

Quels sont les effets de la mise en œuvre du Programme de soutien à l'école montréalaise ?

OBJECTIF

Évaluer le fonctionnement du Programme et le réorienter au besoin.

CHERCHEUR

Gilbert Moisan, Direction de la recherche, Ministère de l'Éducation

TITRE

L'évaluation du Programme de soutien à l'école montréalaise : méthodologie, principaux constats et pistes d'action, Faits saillants. L'analyse des données sur les mesures obligatoires du Programme de soutien à l'école montréalaise, Rapport final (1999-2000).

RÉSULTATS

Le milieu est satisfait du Programme. Il mentionne :

- un soutien approprié pour les élèves à risque d'échec scolaire;
- des prévisions de classement favorables pour les élèves ayant reçu du soutien dans le cadre des solutions de rechange au redoublement;
- une participation accrue des parents, de meilleurs liens avec ceux-ci, un rapprochement parents-école;
- l'accès aux ressources culturelles a entraîné une modification des habitudes de fréquentation des lieux culturels.

QUESTION DE RECHERCHE

Quelles sont les perceptions des effets des actions menées auprès des élèves à risque ?

OBJECTIF

Faire une description globale des actions menées auprès des élèves à risque et des perceptions des effets de ces actions.

CHERCHEURS

Claude Lessard et Liliane Portelance, Université de Montréal

TITRE

Le soutien aux élèves à risque de l'école montréalaise. Analyse des perceptions des acteurs et des plans d'action des écoles (2001-2002).

RÉSULTATS

L'évaluation des actions :

- des effets positifs plus clairement définis au primaire qu'au secondaire; des effets perçus à court terme, impossibilité de se prononcer sur le long terme;
- amélioration de la motivation chez les élèves;
- sentiment accru d'appartenance scolaire;
- diminution des comportements violents;
- plus grande implication des élèves dans leurs devoirs;
- plus grande coordination entre les intervenants et les intervenantes;
- plus grande participation des parents à la vie scolaire et à l'encadrement des devoirs.

Plus le nombre d'années de vie du Programme augmente,...

- plus le Programme et les actions se déploient sur tous les cycles du primaire et au premier cycle du secondaire;
- plus les pratiques évaluatives se raffinent;
- plus les effets sont perçus comme satisfaisants surtout au primaire : collaboration, différenciation pédagogique, prévention;
- plus les attentes envers l'orthopédagogue se précisent;
- plus l'écart entre le recours à des spécialistes de l'apprentissage et le recours à des spécialistes du comportement est réduit.

Pour un soutien plus efficace,

- tenir compte des facteurs de réussite et des obstacles identifiés par le personnel;
- reconnaître l'importance de la formation continue et du développement professionnel (expertise portant sur l'apprentissage).

QUESTION DE RECHERCHE

Quel est le portrait des élèves des écoles ciblées par le Programme ?

OBJECTIF

- dresser un portrait démographique des écoles et des élèves;
- examiner la mobilité des élèves;
- analyser leur cheminement scolaire.

CHERCHEUR

Kok Ving Chantha, Direction des services aux communautés culturelles, Ministère de l'Éducation

TITRE

Le Programme de soutien à l'école montréalaise : une première analyse de la situation démographique, de la mobilité des élèves et de leur cheminement scolaire (2001-2002).

RÉSULTATS

Il ressort du portrait démographique et socioéconomique de la clientèle des écoles ciblées par le Programme, les caractéristiques suivantes :

- les garçons sont plus nombreux que les filles;
- la diversité ethnique est croissante;
- les élèves originaires de certains pays d'Afrique du Nord et du sous-continent indien sont de plus en plus nombreux;
- le taux de mobilité annuel dans les écoles primaires cibles est près de 23 %;
- le taux de mobilité annuel dans les écoles secondaires cibles est près de 17 %.

QUESTION DE RECHERCHE

Quel est l'impact du Programme de soutien à l'école montréalaise sur le cheminement scolaire des élèves ?

OBJECTIF

- analyser le cheminement des élèves des écoles ciblées par le Programme en tenant compte de leur profil démographique et socioéconomique;
- comparer ces résultats (sur le plan du redoublement et celui du retard scolaire) à ceux d'un ensemble d'écoles appartenant à deux groupes témoins;
- déceler des tendances depuis l'implantation du Programme.

CHERCHEUR

Victor Tremblay

TITRE

Le Programme de soutien à l'école montréalaise : analyse du cheminement scolaire des élèves en fonction du profil des écoles ciblées et comparaisons avec des groupes témoins (2002-2003).

RÉSULTATS

- près du quart des élèves du primaire et plus de 42 % de ceux du secondaire ont bénéficié du programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français au cours de leur scolarisation;
- au secondaire, on observe des améliorations en 1^{ère} secondaire. La stabilité des élèves aurait une influence déterminante sur leur progression scolaire;
- les filles ont un parcours scolaire plus continu que celui des garçons;
- les élèves des écoles situées en milieux défavorisés s'en tirent mieux sur le plan du cheminement scolaire ces dernières années;
- le taux de redoublement dans les écoles observées est passé de 6,1 % à 4,8 %. La baisse atteint environ deux points de pourcentage dans les écoles dont le taux de diversité ethnique dépasse les 50 % et se chiffre à 2,6 % chez le groupe de celles appartenant aux milieux socioéconomiques les plus défavorisés. Dans ce dernier cas, il s'agit d'une diminution du tiers des doubleurs;
- la diminution du taux de retard scolaire est particulièrement marquée auprès des milieux les plus défavorisés : le taux moyen de retard scolaire dans les écoles du 10^e décile de défavorisation est passé de 24,6 % à 18,4 % depuis la mise en place du Programme;
- les taux de redoublement au primaire et de retard scolaire diminuent depuis l'implantation du Programme de soutien à l'école montréalaise dans les écoles qui en ont bénéficié, alors que le même phénomène ne semble pas exister dans des écoles à peu près comparables qui n'avaient pas un tel programme.

QUESTION DE RECHERCHE

Quelles sont les perceptions des enseignants et des enseignantes ainsi que des organismes culturels de la mesure 5 : l'accès aux ressources culturelles ?

OBJECTIF

Décrire les perceptions des enseignants et enseignantes au sujet des volets *Jeune public* et *Modèles novateurs*.

CHERCHEURS

Thierry Karsenti et Maurice Tardif, Université de Montréal

TITRE

Évaluation de la mesure 5, Accès aux ressources culturelles, du Programme de soutien à l'école montréalaise (2001-2002).

RÉSULTATS

Accès aux ressources culturelles *Jeune Public*

En somme, les enseignantes et enseignants disent que les sorties *Jeune Public* :

- sont essentielles et très utiles pour le développement des élèves;
- sont très appréciées et stimulantes aussi bien pour les élèves que pour eux et elles;
- doivent être maintenues, voire même multipliées.

Les représentants des organismes culturels relèvent des sorties *Jeune Public* et ces dernières :

- ont un impact positif important sur leurs organismes;
- reposent sur une bonne participation des élèves et du personnel enseignant;
- servent principalement d'occasion de découvertes, de réflexion et d'expérience esthétique pour les élèves;
- sont en général bien préparées par le personnel enseignant et les organismes eux-mêmes.

Accès aux ressources culturelles : *Modèles novateurs*

Le personnel enseignant ayant participé aux projets *Modèles novateurs* affirme :

- qu'ils ont eu un impact important sur leurs pratiques pédagogiques: diversifier, enrichir et faire évoluer leur acte d'enseignement;
- qu'ils ont eu un impact positif chez leurs élèves sur les plans de l'apprentissage, de la motivation, de l'intérêt et du goût d'apprendre;
- que les apprentissages les plus importants accomplis par les élèves sont principalement de l'ordre de la communication et de nature esthétique.

QUESTION DE RECHERCHE

Est-ce que l'ensemble des mesures est mis en œuvre dans les nouvelles écoles ciblées de la cohorte 2004-2005 ?

OBJECTIF

Documenter le processus de mise en œuvre des mesures du Programme sur une période de trois ans.

CHERCHEURS

Jean Archambault et France Dumais, Université de Montréal

TITRE

Étude longitudinale de l'implantation des mesures du Programme de soutien à l'école montréalaise dans les nouvelles écoles ciblées en 2004-2005 (2008).

RÉSULTATS

Cette étude a permis d'obtenir des informations au sujet des éléments suivants : connaissance, compréhension, mise en œuvre et intégration systémique des mesures.

RETOMBÉES

La régulation des interventions du Programme de soutien à l'école montréalaise.

QUESTION DE RECHERCHE

En quoi consiste la direction d'une école en milieu défavorisé et que diraient les directions d'écoles au sujet de leur travail ?

OBJECTIF

Documenter les caractéristiques de la direction d'une école en milieu défavorisé, à Montréal, et reconnaître les besoins de développement professionnel des directions de ces écoles.

CHERCHEURS

Jean Archambault et Li Harnois, Université de Montréal

TITRE

Diriger une école en milieu défavorisé : ce qu'en disent des directions d'écoles primaires de la région de Montréal (2008).

RÉSULTATS

Les données recueillies permettent de constater que les directions d'écoles considèrent leur tâche comme étant différente de celle qui consisterait à diriger une école de milieu moyen ou favorisé. Elles décrivent ces différences selon quatre aspects :

- la plus grande lourdeur de la tâche de la direction;
- la demande de compétences et d'attitudes particulières pour diriger une école en milieu défavorisé;
- la nécessité d'exercer un leadership de justice sociale;
- l'identification de compétences à améliorer et l'importance du développement professionnelle des directions d'écoles.

Dans cette recherche, une revue des documents scientifiques et professionnels publiés à ce sujet permet de renforcer le choix des sept mesures du Programme de soutien à l'école montréalaise. En effet, la recherche confirme que ces mesures constituent encore aujourd'hui des incontournables à mettre en place, dans les écoles en milieux défavorisés.

RETOMBÉES

Les retombées de cette recherche dans les milieux sont multiples :

- production et diffusion de documents d'information uniques aux milieux défavorisés;
- création de groupes de développement professionnel pour les directions d'écoles;
- intégration des données dans la formation initiale et continue des directions d'écoles.

QUESTION DE RECHERCHE

Quelles sont les pratiques quotidiennes des directions d'école en milieu défavorisé, à Montréal ?

OBJECTIF

Identifier, décrire et documenter les pratiques quotidiennes des directions d'école en milieu défavorisé, à Montréal.

CHERCHEURS

Jean Archambault et Roseline Garon, Université de Montréal

TITRE

Diriger une école en milieu défavorisé.

RÉSULTATS

Le rapport sera disponible en hiver 2010.

QUESTION DE RECHERCHE

Qu'arrive-t-il aux élèves sept ans après qu'ils aient bénéficié du Programme de soutien à l'école montréalaise ?

OBJECTIF

Suivre les cohortes d'élèves ayant bénéficié du Programme de soutien à l'école montréalaise

CHERCHEURS

Luc Beaudesne, Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs, MELS

Rémi Dussault, Programme de soutien à l'école montréalaise, MELS

TITRE

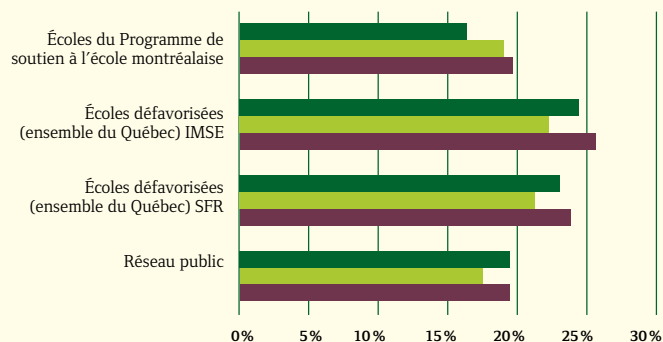
Suivi longitudinal de cohortes d'élèves qui ont bénéficié du Programme.

RÉSULTATS

Le suivi longitudinal de cohortes d'élèves qui ont bénéficié du Programme de soutien à l'école montréalaise permet de voir ses effets sur la persévérance scolaire.

Les résultats confirment que les élèves fréquentant des écoles ciblées par le Programme comparativement aux élèves qui fréquentent des écoles non ciblées par le Programme mais qui ont les mêmes déciles de défavorisation, persévèrent davantage. L'écart moyen est suffisamment important pour être considéré comme étant significatif.

GRAPHIQUE 1 : PROPORTION (%) DES ÉLÈVES AYANT UN RETARD SCOLAIRE APRÈS 7 ANS SELON LES SECTEURS DE SCOLARISATION



	Réseau public	Écoles défavorisées (ensemble du Québec) SFR	Écoles défavorisées (ensemble du Québec) IMSE	Écoles du Programme de soutien à l'école montréalaise
■ Cohorte 1998-1999	19,41 %	22,92 %	24,35 %	16,24 %
■ Cohorte 1999-2000	17,50 %	21,20 %	22,20 %	18,90 %
■ Cohorte 2000-2001	19,30 %	23,70 %	25,50 %	19,60 %



MISE EN ŒUVRE DES MESURES



— Ce que font les écoles

DES ÉCOLES METTENT SUR PIED PLUSIEURS MODÈLES D'INTERVENTION POUR FAVORISER L'APPRENTISSAGE DE TOUS.

DES ÉCOLES MODIFIENT L'ORGANISATION DES SERVICES OFFERTS À L'ÉLÈVE (CONSEIL PÉDAGOGIQUE, ORTHOPÉDAGOGIE, ENSEIGNEMENT RESSOURCE, ORTHOPHONIE, PSYCHOÉDUCATION, PERSONNE RESPONSABLE DES LIENS ENTRE L'ÉCOLE ET LES FAMILLES, ETC.).

DES ÉCOLES MISENT SUR L'EXPERTISE EN ENSEIGNEMENT EN FAVORISANT LE MODELAGE ET L'ACCOMPAGNEMENT PROFESSIONNEL DU PERSONNEL ENSEIGNANT À L'AIDE D'UNE ENSEIGNANTE RESSOURCE.

DES ÉCOLES FORMENT UN COMITÉ DE TRAVAIL QUI VEILLE À LA COHÉRENCE ENTRE LA MISE EN ŒUVRE DU PROGRAMME DE SOUTIEN À L'ÉCOLE MONTRÉALAISE, DU PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE ET DU PLAN DE RÉUSSITE DE LEUR ÉCOLE.

DES ÉCOLES ORGANISENT L'ÉCOLE DU SAMEDI OU UNE ÉCOLE D'ÉTÉ.

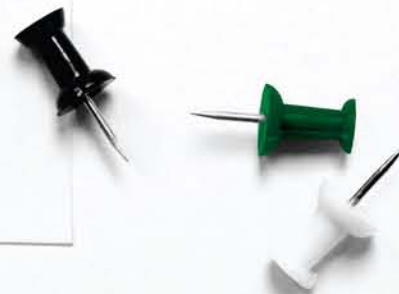
DES ÉCOLES ORGANISENT DES VISITES DU QUARTIER VISANT L'ENSEMBLE DU PERSONNEL.

DES ÉCOLES DISCUTENT DU SENS DE LEURS INTERVENTIONS EN LECTURE.

DES ÉCOLES METTENT EN PLACE DES CERCLES DE LECTURE À TOUS LES CYCLES.

DES ÉCOLES INTÈGENT L'OUTIL LE CONTINUUM EN LECTURE DANS LEUR PRATIQUE.

**DES ÉCOLES RÉALISENT
DES PROJETS DE LECTURE
AVEC DES PARTENAIRES
DE LA COMMUNAUTÉ.**



**DES ÉCOLES OFFRENT
DES ACTIVITÉS DE LECTURE AUX
ÉLÈVES ET À LEURS FAMILLES.**

**DES ÉCOLES PLANIFIENT
DES PROJETS ÉCOLE
AUTOUR DES GENRES
LITTÉRAIRES.**

**DES ÉCOLES
PARTICIPENT
À DIFFÉRENTS MODÈLES
NOVATEURS OÙ LA
LECTURE ET LA
CULTURE SE DONNENT
RENDEZ-VOUS.**

**DES ÉCOLES PARTICIPENT
EN ÉQUIPE À DES
FORMATIONS OFFERTES
PAR LE PROGRAMME.**

**DES ÉCOLES METTENT SUR PIED DES
CONSEILS D'ÉLÈVES QUI PARTICIPENT
À LA VIE DÉMOCRATIQUE DE L'ÉCOLE.**

**DES ÉCOLES PARTICIPENT
À DES MODÈLES
NOVATEURS EN AYANT
L'INTENTION D'ABORDER LA
NOTION DE CONNAISSANCE
DE SOI AVEC LES ÉLÈVES.**

**DES ÉCOLES DONNENT
L'OCCASION À DES ÉLÈVES
DE JOUER UN RÔLE DE
MENTOR AUPRÈS DE PLUS
JEUNES.**

**DES ÉCOLES ORGANISENT
DES ÉVÉNEMENTS
QUI VALORISENT
LA LANGUE ÉCRITE.**

DES ÉCOLES PERMETTENT À PLUSIEURS ÉLÈVES DE JOUER UN RÔLE SIGNIFICATIF AU SEIN DE L'ÉCOLE (ÉTABLIR LES PLANS DE LA COUR D'ÉCOLE, PROPOSER UN PLAN DE RÉDUCTION DE LA CONSOMMATION DE L'ÉNERGIE À L'ÉCOLE, INCITER LES JEUNES À RENTRER EN CONTACT AVEC LES AUTORITÉS LOCALES, ETC.)

DES ÉCOLES ÉTABLISSENT DES LIENS ENTRE LES ACTIVITÉS CULTURELLES ET LES COMPÉTENCES DU PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE.

DES ÉCOLES RÉSERVENT UN LIEU DESTINÉ À L'EXPOSITION DES TRAVAUX DE TOUS LES ÉLÈVES.

DES ÉCOLES PROPOSENT DES RENCONTRES DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL EN APPROCHE ORIENTANTE VISANT À MIEUX CIRCONSCRIRE UNE DÉMARCHÉ D'OBSERVATION ET ÉTABLIR UNE VISION COMMUNE DE L'APPROCHE.

DES ÉCOLES RÉFLÉCHISSENT À L'UTILISATION DU PORTFOLIO POUR AIDER L'ÉLÈVE À MIEUX PRENDRE CONSCIENCE DE SES APPRENTISSAGES.

DES ÉCOLES FAVORISENT LA PARTICIPATION DES PARENTS POUR LA RÉALISATION DES ACTIVITÉS CULTURELLES.

DES ÉCOLES SOLLICITENT LA COMMUNAUTÉ POUR METTRE EN PLACE UN SERVICE DE MENTORAT.

DES ÉCOLES PROPOSENT ET DIFFUSENT DES PROJETS À SAVEUR CULTURELLE AFIN QUE D'AUTRES ÉCOLES PUISSENT LES METTRE EN PRATIQUE.

DES ÉCOLES FONT EN SORTE QUE DES ÉLÈVES FRÉQUENTENT DES LIEUX CULTURELS ET PARTICIPENT À LA CULTURE MONTRÉLAISE EN EXPRIMANT LEUR PROPRE CRÉATIVITÉ.

**DES ÉCOLES INVITENT LES FAMILLES
À PARTICIPER À DIVERSES ACTIVITÉS
DE L'ÉCOLE PENDANT LA SEMAINE ET
LA FIN DE SEMAINE, ET CE, TOUT AU
LONG DE L'ANNÉE.**

**DES ÉCOLES MODIFIENT
LA FÊTE DE LA RENTRÉE
POUR Y ACCUEILLIR
LES FAMILLES ET LA
COMMUNAUTÉ.**

**DES ÉCOLES PARTICIPENT
À DES RÉSEAUX DE
DÉVELOPPEMENT
PROFESSIONNEL PORTANT
SUR LA RELATION
FAMILLE/ÉCOLE.**

**DES ÉCOLES FONT APPEL
AU SERVICE D'INTERPRÉTARIAT
POUR ASSURER UNE BONNE
COMMUNICATION AVEC LES
FAMILLES DONT LA LANGUE
MATERNELLE N'EST PAS
LE FRANÇAIS.**

**DES ÉCOLES METTENT
SUR PIED UNE LIGNE
TÉLÉPHONIQUE, OU TOUT
AUTRE MOYEN, AFIN
DE COMMUNIQUER AUX
FAMILLES DE BONNES
NOUVELLES CONCERNANT
LEURS ENFANTS.**

**DES ÉCOLES VARIENT
LEURS FORMES DE
COMMUNICATION ET DE
COLLABORATION AFIN
DE REJOINDRE TOUS LES
TYPES DE PARENTS.**

**DES ÉCOLES AMÉNAGENT
UN LOCAL POUR LES PARENTS
ET ENGAGENT DES PERSONNES
POUR ANIMER DES ACTIVITÉS
À CERTAINS MOMENTS
DE LA JOURNÉE.**

Bibliographie

ADAMS, Marilyn Jager (1990). *Beginning to Read*. United States, MIT Press, 504 p.

ARCHAMBAULT, Jean, Georges OUELLET et Li HARNOIS (2006). *Diriger une école en milieu défavorisé : Ce qui ressort des écrits scientifiques et professionnels*. Montréal, Québec, Programme de soutien à l'école montréalaise, MELS, 19 p.

BARREAU, Jean-Michel (2007). *Dictionnaire des inégalités scolaires*. Paris, ESF éditeur, 320 p.

BOUCHARD, Pierrette (2004). *Réussite scolaire et dynamiques familiales : une meilleure connaissance des milieux familiaux et sociaux*. Québec, Université Laval, 18 p.

CHALL, Jeanne et autres (1990). *The Reading Crisis: Why Poor Children Fall Behind*. Cambridge, Harvard University Press, 256 p.

CHAPELLE, Gaëtane et Denis MEURET (2006). *Améliorer l'école*. Paris, France, Presses universitaires de France, 265 p.

COMITÉ DE GESTION DE LA TAXE SCOLAIRE DE L'ÎLE DE MONTRÉAL (2007). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal : inscriptions au 30 septembre 2007*. Montréal, CGTSM, 444 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1996). *La réussite à l'école montréalaise : une urgence pour la société québécoise*. Québec, 230 p.

DESLANDES Rollande et Richard BERTRAND (2001). *La création d'une véritable communauté éducative autour de l'élève; une intervention cohérente et des services harmonisés*. Québec, Rapport de recension des écrits, CQRS et MEQ action concertée.

DESLANDES, Rollande et Richard BERTRAND (2003). L'état d'avancement des connaissances sur les relations école-famille : un portrait global. Québec, *Vie Pédagogique*, no 126, février-mars 2003, p. 27-30.

DIRECTION DE SANTÉ PUBLIQUE (2008). *Regard sur la défavorisation à Montréal. Région sociosanitaire de Montréal*. Montréal, Agence de la santé et des services sociaux de Montréal, 28 p.

DUMONT, Fernand (1968). *Le lieu de l'homme. La culture comme distance et mémoire*. Montréal, HMH, 233 p.

DURU-BELLAT, Marie (2002). *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. Paris, France, PUF, 268 p.

EPSTEIN, Joyce et autres (1997). *School, Family and Community Partnerships: Your Handbook for Action*. Thousand Oaks, CA, Corwin Press, 380 p.

FLESSA, Joseph (2007). *Poverty and education: Towards effective action. A review of the literature*. Toronto, Elementary Teachers Federation of Ontario, 45 p.

FORQUIN, Jean-Claude (1989). *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles, De Boeck.

GRISAY, Alletta (2003). *Quels indicateurs pour quelle réduction des inégalités scolaires?* Grand Baie, Maurice, Biennale de l'ADEA 2003, 13 p.

HABERMAN, Martin (1999). *Star principals : serving children in poverty*. Indianapolis, United States, Kappa delta Pi, International Honor Society in Education, 103 p.

KANOUTÉ, Fasal et Claudie SOLAR (2007). *Questions d'équité en éducation et formation*. Montréal, Canada, Éditions nouvelles, 195 p.

LAFONTAINE, Dominique (2003). *Comment faciliter, développer et évaluer la compréhension des textes aux différentes étapes de la scolarité primaire*. Liège, France, Université de Liège, 11 p.

LYMAN, Lynda et Christine J. VILLANI (2004). *Best leadership practices for high-poverty schools*. Maryland, United States, Scarecrow Press inc., 172 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2001). *La formation à l'enseignement*. Québec, Le Ministère, 253 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2001). *Programme de formation de l'école québécoise (Version approuvée)*. Québec, Le Ministère, 362 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2003). *Deux réseaux, un objectif : le développement des jeunes. Entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation*. Québec, Le Ministère, 40 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2004). *Dossier École-famille-communauté : faire équipe pour la réussite*. Québec, Le Ministère, Vie pédagogique, n° 133, novembre-décembre, p. 10-46.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2005). *L'école communautaire : un carrefour pour la réussite des jeunes et le développement de la communauté*. Québec : Le Ministère, Rapport de l'équipe de travail sur le développement de l'école communautaire, 82 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2005). *Guide à l'intention du milieu scolaire et de ses partenaires : Pour la réussite éducative, la santé et le bien-être des jeunes*. Québec, Le Ministère, 64 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2007). *Programme de soutien à l'école montréalaise : Brochure 10e anniversaire*. Québec, Le Ministère, 19 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2008). *Indicateurs de l'éducation - Édition 2008*. Québec, Le Ministère, 150 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2008). *Indices de défavorisation par école - 2007-2008*. Québec, Le Ministère, Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs, 88 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2008). *Démarrage et intégration des écoles primaires et des nouvelles écoles secondaires participant à la stratégie d'intervention Agir autrement en 2007-2008*. Québec, Le Ministère, 4 p.

NICOLET, Michel et autres (2001). *Promotion de la réussite scolaire et de l'égalité des chances en éducation : assurer la qualité dans les classes et des écoles hétérogènes sur les plans linguistique, social et culturel*. Berne, Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), 67 p.

PERRENOUD, Philippe (2000). *L'égalité des chances, une chimère?* Paris, France, L'école des parents, no 1, janvier 2000, p.51

PORTELLI, John et autres (2007). *Toward an Equitable Education: Poverty, Diversity, and Students at Risk*. Toronto, Canada, Ontario Institute for Studies in Education, 64 p.

SAVARY, Alain (2006). *Apprendre et enseigner en « milieux difficiles »*. Sélection d'articles du bulletin XYZep. Lyon, France, Institut Nationale de Recherche Pédagogique, 191 p.

SUCHAUT, Bruno (2004). *Les différences et les inégalités de réussite à l'école primaire: Enseignements, portée et utilité des résultats de la recherche en éducation*. France, Irédu-CNRS et Université de Bourgogne, 15 p.

SAINT-LAURENT, Lise (2002). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*. Boucherville, Canada, Gaëtan Morin, 363 p.

TERWAGNE, Serge, Sabine VANHULLE et Annette LAFONTAINE (2003). *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. Belgique, Éditions de Boeck, 205 p.

TOWNSEND, Peter (1987). *Deprivation*. Journal of Social Policy, 16(2), p. 125-146.



Éducation,
Loisir et Sport

Québec

