



Aller plus loin, ensemble

ÉVALUATION DE LA STRATÉGIE D'INTERVENTION AGIR AUTREMENT

SYNTHÈSE DU RAPPORT FINAL
Mai 2010



UQÀM
Université du Québec à Montréal

Université 
de Montréal


CSLP • CEAP
Centre for the Study of Learning and Performance
Centre d'études sur l'apprentissage et la performance

Ce rapport a été préparé pour le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport en vertu d'un contrat de recherche accordé à l'Université de Montréal pour l'évaluation de la stratégie d'intervention *Agir autrement*. Les points de vue exprimés dans ce document ne représentent pas nécessairement ceux du Ministère.

Ce rapport est du domaine public. L'autorisation de le reproduire en tout ou en partie est accordée. Bien qu'il ne soit pas nécessaire de demander une autorisation pour reproduire cette publication, il convient d'en citer la source. Nous proposons de citer ce document ainsi :

Janosz, M., Bélanger, J., Dagenais, C., Bowen, F., Abrami, P.C., Cartier, S.C., Chouinard, R., Fallu, J.-S., Desbiens, N., Roy, G., Pascal, S., Lysenko, L., & Turcotte, L. (2010). *Aller plus loin, ensemble : synthèse du rapport final d'évaluation de la stratégie d'intervention Agir autrement*. Montréal, QC : Groupe de recherche sur les environnements scolaires, Université de Montréal.

Il est possible de télécharger gratuitement ce rapport sur le site internet du GRES (www.gres-umontreal.ca).

© GRES, Université de Montréal, 2010
Version révisée



ÉQUIPE D'ÉVALUATION

CHERCHEUR PRINCIPAL ET DIRECTEUR DE L'ÉTUDE

Michel Janosz

Directeur, Groupe de recherche sur les environnements scolaires (GRES)
Université de Montréal

ÉVALUATION DES EFFETS

Co-chercheurs

Philip C. Abrami

CLSP/CEAP, *Université Concordia*

Sylvie C. Cartier

GRES, *Université de Montréal*

Roch Chouinard

GRES, *Université de Montréal*

Nadia Desbiens

GRES, *Université de Montréal*

Jean-Sébastien Fallu

GRES, *Université de Montréal*

Professionnelle

Sophie Pascal

ÉVALUATION DE LA MISE EN ŒUVRE DANS LES ÉCOLES

Co-chercheurs

Jean Bélanger

GRES, *Université du Québec à Montréal*

François Bowen

GRES, *Université de Montréal*

Professionnels

Gilles Roy, Louis Turcotte, Eve Paquette, Célia Kremer

ÉVALUATION DE L'UTILISATION DES CONNAISSANCES ISSUES DE LA RECHERCHE

Co-chercheurs

Philip C. Abrami

CLSP/CEAP, *Université Concordia*

Robert M. Bernard

CLSP/CEAP, *Université Concordia*

Christian Dagenais

CLIPP, *Université de Montréal*

Professionnelle

Larysa Lysenko

ÉVALUATION DE LA MISE EN ŒUVRE DANS LES COMMISSIONS SCOLAIRES ET AU MINISTÈRE

Chercheur

Christian Dagenais

CLIPP, *Université de Montréal*

Professionnels

**Frédéric Nault-Brière, Alexandre Chabot, Didier Dupont, Julie Dutil,
Isabelle Van Pevenage**

ANALYSES STATISTIQUES ET GESTION DES DONNÉES

**Christiane Bouthillier, Émilie Boucher-Soulard, Walid Jebili,
Marianne Dubé, Annie Chartier, Myriam Tahiri, Mélanie Fournel**

COORDINATION GÉNÉRALE ET ADMINISTRATION

Martine Lacroix



AUTRES MEMBRES ENTRE 2002 ET 2009

Co-chercheurs

Marc-André Deniger (2002-2005)	<i>Université de Montréal</i>
Michel Perron (2002-2004)	<i>Cégep de Jonquière</i>
Rollande Deslandes (2002-2003)	<i>Université du Québec à Trois-Rivières</i>
Richard Bertrand (2002-2004)	<i>Université Laval</i>

Professionnels

Isabelle Archambault, Isabelle Cagiotti, Khalid Chenguiti, Céline Dufresne, Danielle Forest, Claude Gendron, Alec Larose, Geneviève Légaré, Jonathan Lévesque, Cintia Quiroga, Marcela Quesada, Marie-Eve Roger, Michel Rousseau, Myriam Spielvolgel, Didier Touchette, Martine Vézina

Assistants techniques

Amélie Beauchemin, Audrey Laurin-Lamothe, Sébastien Laurin-Lamothe, Joëlle Langevin, Sophie Purtell, Joël Rodrigue

RÉVISION LINGUISTIQUE

Eugénie Pascal, Julie Allard

INFOGRAPHIE

Caroline Guénette



REMERCIEMENTS

L'équipe d'évaluation tient à remercier tous ceux et celles qui ont contribué au formidable défi de l'évaluation de la stratégie d'intervention *Agir autrement*.

Nous aimerions tout d'abord remercier le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport pour la confiance accordée à notre équipe dans la réalisation de ce mandat. Un grand merci au personnel de la Coordination des interventions en milieu défavorisé (CIMD) pour leur collaboration indéfectible et aux membres du Comité national de pilotage, qui ont appuyé nos travaux durant toutes ces années et manifesté une grande considération à leur endroit. Nous aimerions aussi remercier la Direction de la recherche, des statistiques et de l'information qui a répondu à nos multiples demandes relatives aux informations disponibles dans ses banques de données. Enfin, nous voulons exprimer notre reconnaissance envers le personnel des différentes Directions régionales et des Services à la communauté anglophone pour leur participation aux activités d'évaluation et pour nous avoir si bien aidés à déployer nos opérations dans les différents coins du Québec.

L'équipe aimerait également remercier les commissions scolaires, et tout particulièrement les écoles échantillonnées, pour leur participation aux opérations de demandes de consentement et de collectes de données. Nous ne saurions, à cet égard, souligner suffisamment la collaboration exceptionnelle des directions d'établissements et des responsables locaux chargés de coordonner nos activités avec celles des écoles. Merci au personnel scolaire d'avoir participé en si grand nombre à l'évaluation et de nous avoir aidés à rejoindre les élèves. Merci enfin aux élèves et à leurs parents d'avoir accepté de se prêter à nos activités; ceci nous aura permis de mieux connaître leurs besoins et leurs opinions.

En terminant, les membres de l'équipe d'évaluation remercient chaleureusement tous les étudiants universitaires et professionnels de recherche qui se sont investis et relayés toutes ces années, afin de réaliser le chantier de recherche évaluative le plus ambitieux jamais fait en éducation au Québec et une des rares études du genre dans le monde.

Grâce à toutes ces personnes et ces institutions, il aura été possible de documenter avec rigueur le déploiement d'une initiative majeure pour lutter contre l'échec scolaire en milieux défavorisés.



TABLE DES MATIÈRES

Sommaire	1
Introduction	4
La place de l'évaluation dans la Stratégie	5
Contexte d'émergence de la Stratégie	5
Principales composantes de la Stratégie	7
Le cadre général d'évaluation	12
Volet 1 - Évaluation de la mise en œuvre	12
Volet 2 - Évaluation des effets	13
La mise en œuvre de la Stratégie	15
Faits saillants - La mise en œuvre de la Stratégie au sein des écoles	15
Faits saillants - La mise en œuvre de la Stratégie au sein des commissions scolaires et du Ministère	20
Conclusion	22
Les effets de la Stratégie	24
Faits saillants - Les effets sur le potentiel éducatif des écoles	26
Faits saillants - Les effets sur la réussite scolaire	30
Conclusion	33
Conclusion et recommandations	36
Quels sont les principaux constats de l'évaluation ?	36
À la lumière de ces constats, que pouvons-nous conclure du potentiel de la Stratégie à accroître la réussite des élèves de milieux défavorisés ?	37
Composantes de la Stratégie à maintenir	39
Composantes de la Stratégie à revoir	40
Les conditions à réunir et à consolider pour réussir la mise en œuvre de la Stratégie	44
Références	58
Annexe 1 - Orientations et objectifs de la SIAA	63
Annexe 2 - Qualité formelle des planifications et contenu des actions	66
Annexe 3 - L'utilisation des connaissances issues de la recherche par les écoles	70
Annexe 4 - Précisions méthodologiques	74
La mise en œuvre de la Stratégie au sein des écoles	74
La mise en œuvre de la Stratégie au sein des commissions scolaires et du Ministère	75
La qualité formelle des planifications SIAA et leur degré de réalisation	76
L'utilisation des connaissances issues de la recherche par les écoles	77
Les effets de la Stratégie	77
Principales limites méthodologiques	90
Annexe 5 - Rappel des conclusions des rapports d'évaluation de la MEO nationale de 2002-2003 à 2004-2005	92
Annexe 6 - Illustration du cadre conceptuel sous-jacent à l'évaluation de la SIAA	94



LISTE DES FIGURES ET TABLEAUX

Figure 1 - La démarche structurée de la Stratégie (CIMD, août 2002)	9
Figure 2 - Rôles et responsabilités des partenaires de la Stratégie.....	10
Figure 3 - Illustration des effets de la SIAA sur le climat éducatif de l'école, selon les élèves	26
Figure 4 - Illustration des effets de la SIAA sur la perception de l'offre de soutien aux élèves en difficulté, selon les élèves	28
Figure 5 - Illustration des effets de la SIAA sur la collaboration école-familles, selon les membres du personnel	29
Figure 6 - Illustration des effets de la SIAA sur le rendement scolaire en langue d'enseignement tel que rapporté par les élèves (cohorte 2003-2008)	30
Figure 7 - Illustration des effets de la SIAA sur la délinquance générale agie, telle que rapportée par les élèves	31
Figure 8 - Illustration des effets de la SIAA sur les avantages perçus par les élèves au décrochage scolaire	32
Figure 9 - Illustration des effets de la SIAA sur l'indice de risque de décrocher (cohorte 2002-2007).....	33
Figure 10 - Distribution de l'indice de la qualité de la MEO de la SIAA dans les écoles échantillonnées (n=66)	83
Figure 11 - Modèle explicatif du décrochage scolaire à l'adolescence (Janosz, 2005)	94

Tableau 1 - Distribution des 66 écoles SIAA en fonction de la qualité de leur mise en œuvre de la SIAA, de leur taille et de leur localisation sociogéographique.....	35
Tableau 2 - Distribution des écoles SIAA échantillonnées et de comparaison en fonction de leur taille et localisation sociogéographique	78
Tableau 3 - Élèves sondés par année et par niveau scolaire, au sein des écoles SIAA échantillonnées (n=66) et de comparaison (n=11).....	79
Tableau 4 - Patron de passation des questionnaires auprès des élèves, des membres du personnel et des parents pour les six années d'évaluation de la SIAA	80
Tableau 5 - Variables de contrôle utilisées dans les analyses afin de pallier aux différences entre les groupes comparés	81
Tableau 6 - Dimensions composant l'indice de qualité de l'implantation de la SIAA dans les écoles en fonction de l'année de mise en œuvre	82
Tableau 7 - Comparaison des écoles SIAA d'implantation faible, moyenne et élevée en fonction de certaines caractéristiques des écoles (ANOVAs)	83
Tableau 8 - Comparaison des écoles SIAA d'implantation faible, moyenne et élevée en fonction de certaines caractéristiques des écoles (données descriptives)	84
Tableau 9 - Indicateurs et résultats relevant du potentiel éducatif des écoles et de la réussite des élèves	86-87
Tableau 10 - Indicateurs et résultats relevant de la réussite des élèves	88-89



LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES

CECM	Commission des écoles catholiques de Montréal
CIMD	Coordination des interventions en milieu défavorisé
CIR	Connaissances issues de la recherche
CLIPP	Centre de liaison sur l'intervention et la prévention psychosociales
CLSP/CEAP	Centre for the Study of Learning and Performance / Centre d'études sur l'apprentissage et la performance
CNP	Comité national de pilotage
CS	Commission(s) scolaire(s)
CSDM	Commission scolaire de Montréal
CSIM	Conseil scolaire de l'Île de Montréal
DÉ	Direction d'établissement
DR	Direction(s) régionale(s) du MELS
EHDA	Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
FSE-CSQ	Fédération des syndicats de l'enseignement - Centrale des syndicats du Québec
GRES	Groupe de recherche sur les environnements scolaires
IMSE	Indice de milieu socioéconomique
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEO	Mise en œuvre
MEQ	Ministère de l'éducation du Québec
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves
QES	Questionnaire sur l'environnement socioéducatif des écoles
RR	Responsable régional (personne chargée de la mise en œuvre de la Stratégie au sein d'une direction régionale ou encore aux Services à la communauté anglophone)
RSCA	Responsable - Services à la communauté anglophone
SCA	Services à la communauté anglophone
SIAA	Stratégie d'intervention <i>Agir autrement</i>

SOMMAIRE

L'évaluation de la stratégie d'intervention *Agir autrement* (SIAA) a permis de documenter sa mise en œuvre et ses effets entre 2002 et 2008. Ce rapport est important, non seulement parce qu'il renseigne sur l'atteinte des objectifs de la Stratégie, mais aussi parce qu'il identifie ce qui a bien et moins bien fonctionné, les actions à maintenir, à redresser ou à abandonner.

La SIAA apparaît prometteuse pour améliorer la réussite des élèves de milieux défavorisés. Toutefois, des modifications substantielles, tant dans son opérationnalisation que dans les conditions entourant sa mise en œuvre, doivent être apportées pour lui permettre de livrer son plein potentiel et générer les résultats attendus. Des gains significatifs ont été notés dans certaines écoles, mais ils se sont avérés insuffisants pour influencer le décrochage scolaire des élèves.

Les redressements auxquels nous appelons sont exigeants. D'abord exigeants parce qu'il est plus difficile de faire mieux quand on fait déjà bien. Certes, les taux de diplomation au secondaire sont trop bas, particulièrement en milieux défavorisés, mais nous ne devons pas oublier que notre système public d'éducation en est un de qualité. Il suffit de rappeler la performance des élèves québécois aux différents tests internationaux pour s'en convaincre (p. ex. PISA, PIRLS, etc.). Exigeants, ensuite, parce que pour s'attaquer plus efficacement à des problèmes aussi complexes que l'échec et le décrochage scolaires en milieux défavorisés, nous nous devons de recourir plus systématiquement aux savoirs et aux savoir-faire les plus éprouvés.

Cette intégration des connaissances, les écoles ne peuvent néanmoins la réaliser seules. Pour que le personnel scolaire puisse s'approprier des connaissances qui aideront à répondre plus efficacement aux besoins des élèves de milieux défavorisés, il doit être soutenu davantage. À défaut, les écoles tendent à reproduire ce qu'elles savent déjà faire, mais faire plus de la même chose est insuffisant pour améliorer la réussite de ces élèves. Sans l'accompagnement approprié, nos résultats montrent que faire autrement ne conduit pas nécessairement à faire mieux. Malheureusement, les institutions interpellées par cette responsabilité (commissions scolaires, Ministère) ne possèdent pas encore toutes les expertises pour assumer entièrement ce rôle. Cette capacité doit absolument être accrue et la création d'un institut voué au développement et au transfert de connaissances appliquées en éducation est une des voies proposées pour y parvenir.

Enfin, certaines pratiques organisationnelles - dans les écoles mais aussi au sein des commissions scolaires et du Ministère - doivent être revues pour assurer une mobilisation plus importante du personnel au sein des écoles ainsi que pour rendre le changement de pratiques signifiant et légitime aux yeux de la majorité. Cela est aussi exigeant, mais incontournable. Penser faire mieux et autrement sans examiner le contexte et les pratiques organisationnelles qui favorisent le maintien des pratiques actuelles est peu réaliste. Sans la mise en place des redressements proposés dans le rapport, nous doutons de la capacité de la Stratégie, ou de toute autre mesure similaire, à relever avec succès l'ambitieux projet collectif de réduire l'impact des inégalités sociales sur la scolarisation, de réduire l'échec scolaire parmi les élèves de milieux défavorisés et d'ainsi contribuer à réduire la pauvreté dans notre société.

FAITS SAILLANTS

1. La Stratégie a été difficile à mettre en œuvre pour la majorité des directions régionales, des commissions scolaires et des écoles. Plusieurs facteurs ont limité la capacité du Ministère et des commissions scolaires à offrir l'encadrement et le soutien dont les écoles avaient besoin pour s'approprier les étapes exigeantes de la démarche SIAA. Par ailleurs, plus les écoles ont été soutenues et plus elles ont développé leur capacité à apporter les changements souhaités.
2. La Stratégie a conduit à une amélioration significative mais partielle du potentiel éducatif : des effets positifs ont notamment été observés dans plusieurs écoles à l'endroit du climat scolaire, du soutien offert aux élèves en difficulté, de la violence et des comportements perturbateurs, ainsi que sur la collaboration école-familles. Néanmoins, aucun changement n'a été détecté à l'endroit des pratiques éducatives en classe. La majorité des changements de pratiques sont ainsi demeurés périphériques à la classe.
3. Conséquemment, les effets positifs de la Stratégie sur la réussite des élèves ont surtout été notés en matière de socialisation (relations entre pairs et avec les enseignants, conduites délinquantes et consommation de drogues), mais ne se sont pas étendus aux apprentissages scolaires ou à la motivation (réussite scolaire sur le plan de l'instruction). Les effets de la Stratégie apparaissent aussi limités du point de vue de la qualification : à l'exception de quelques effets sur



les attitudes à l'égard de la poursuite des études, les intentions de décrocher de l'école et le nombre d'élèves décrocheurs n'ont pas changé.

4. Le potentiel de la Stratégie à accroître la réussite des élèves en milieux défavorisés est corroboré par l'ampleur accrue des effets positifs au sein des écoles affichant le plus les caractéristiques promues par la Stratégie (p. ex. mobilisation du personnel, vision partagée, planification, utilisation des connaissances issues de la recherche, etc.). Certaines conditions organisationnelles et sociogéographiques ont semblé faciliter l'adoption des pratiques promues par la SIAA (écoles de taille restreinte, présence d'un soutien proximal et continu).

5. Si certaines écoles (environ le tiers) ont davantage avancé dans la réalisation de la démarche structurée de la SIAA, d'autres, en revanche, ont éprouvé plus de difficultés à s'y moudre. Les écoles ont souvent (1) fonctionné à rebours, prenant d'abord les décisions d'action et les inscrivant ensuite au sein de leur planification, (2) obéi à une logique pragmatique de réponse aux tensions inhérentes au milieu (logique de répartition « équitable » de l'allocation reçue, de redistribution des allocations entre différents projets de l'école), (3) cherché à maintenir et étendre des actions ou des ressources professionnelles déjà existantes (embauches et réembauches, augmentation du temps de présence), ou (4) cherché à soutenir des interventions organisationnelles (diminution de ratios, constitution de classes homogènes) ou parascolaires beaucoup plus que des interventions pédagogiques en classe centrées sur les apprentissages des élèves ou leur motivation. De manière générale, les écoles ont donc eu tendance à éviter les conflits et à faire plus de ce qu'elles faisaient déjà, à répéter leurs savoir-faire et projets précédents plutôt que de suivre une démarche qui aurait pu les conduire à remettre en cause les pratiques existantes au profit de nouvelles actions nécessitant un apprentissage.

6. L'analyse des processus entourant la mise en œuvre de la démarche planifiée de la SIAA a permis de mettre en lumière plusieurs facteurs explicatifs de l'écart entre ce qui était souhaité et ce qui a été réalisé dans les écoles dont, entre autres, la mobilité du personnel, les compréhensions variées et la complexité de la Stratégie (dans ses visées, dans ses actions), la mobilisation limitée de l'équipe-école et la centralisation de la SIAA autour des directions, un processus de planification peu mobilisant et trop administratif, un développement professionnel qui tarde à soutenir le changement de pratiques en classe, une animation et un soutien au changement au mieux timides au sein de plusieurs commissions scolaires, la faible valorisation, par les décideurs et praticiens, des connaissances issues de la recherche.

CONCLUSION

Les objectifs poursuivis par la Stratégie n'ont pas tous été atteints, en particulier ceux relevant des apprentissages et de la qualification des élèves. Nous n'en concluons pas moins qu'une mesure ministérielle comportant plusieurs ingrédients actuels de la Stratégie, mais **accompagnée de modifications substantielles à ses objectifs, ses mécanismes et ses conditions de déploiement**, présenterait le potentiel d'accroître significativement la réussite scolaire des élèves de milieux défavorisés et ce, sur tous les plans (instruction, socialisation, qualification). Nous estimons également que les **leviers pour mettre en place ces conditions** sont en très grande majorité sous le **contrôle** des politiciens, des fonctionnaires, des administrateurs, des professionnels de l'éducation (enseignants et non-enseignants), ainsi que des partenaires de la communauté. La majorité des entraves à la mise en œuvre de la SIAA paraît modifiable ou évitable à court, moyen et long termes.

RECOMMANDATIONS

Les recommandations du rapport se classent selon qu'elles visent les composantes de la Stratégie à maintenir, celles à revoir ou les conditions à réunir et consolider. Ainsi, les membres de l'équipe d'évaluation proposent :

Les composantes de la Stratégie à maintenir

1. *Que le Ministère maintienne, au sein du modèle d'action de la Stratégie, une démarche structurée et rigoureuse pour guider le déploiement et la consolidation de pratiques efficaces dans les écoles.*
2. *Que le Ministère continue à promouvoir le changement de pratiques sur la base d'une mobilisation collective des acteurs dans l'école.*
3. *Que le Ministère maintienne un programme d'évaluation de la mise en œuvre et des effets de la Stratégie.*

Les composantes de la Stratégie à revoir

4. *Que le Ministère réduise le nombre d'objectifs nationaux de la Stratégie en les centrant autour des principaux déterminants scolaires du décrochage (littératie, numératie, engagement scolaire) et que les écoles soient tenues de les intégrer à leur planification locale.*
5. *Que le Ministère dépouille les planifications SIAA de leur fonction de « reddition de comptes » au profit de leurs fonctions de mobilisation et de structuration de l'action.*

Les conditions à réunir et à consolider

6. *Que le Ministère et les commissions scolaires augmentent leur capacité à soutenir le développement professionnel dans les écoles et concentrent ce soutien sur la mobilisation du personnel, le choix, la mise en œuvre et le suivi de pratiques reconnues efficaces pour atteindre les objectifs nationaux.*

7. *Que le Ministère favorise la mise en place de mécanismes de communication permettant d'assurer une compréhension commune, adéquate et étendue des fondements et objectifs de la Stratégie, ainsi que des rôles et responsabilités de chacun.*

8. *Que le Ministère restreigne le nombre de dossiers et de mandats « prioritaires » à mener en parallèle par les écoles, qu'il examine la fusion de certaines mesures et des opérations de portrait et d'analyse de situation qui les accompagnent.*

9. *Que le Ministère rappelle aux personnes en autorité dans les commissions scolaires la nécessité d'afficher clairement et de manière continue l'importance accordée à la Stratégie.*

10. *Que les Commissions scolaires assurent l'accompagnement et facilitent la création de conditions propices à un élargissement du leadership dans l'école et au travail en réseau.*

11. *Que le Ministère et les commissions scolaires apportent une attention et un soutien accrus aux écoles de grande taille et aux écoles qui présentent des défis organisationnels particuliers.*



12. *Que le Ministère, en collaboration avec ses partenaires, identifie les mécanismes de gestion qui assureront que les ressources allouées soient utilisées pour atteindre les objectifs ciblés par la Stratégie.*

13. *Que le Ministère et les commissions scolaires identifient les principaux déterminants de la mobilité du personnel et mettent en place des mesures permettant de la réduire ou d'en atténuer les impacts.*

MÉTHODOLOGIE

L'évaluation de la mise en œuvre (MEO) de la Stratégie a reposé sur une utilisation mixte de méthodes quantitatives et qualitatives : questionnaires, entrevues individuelles ou de groupe, analyse documentaire. L'usage de questionnaires a surtout permis d'aborder la question de la conformité de la MEO, en rejoignant un grand nombre d'acteurs (plus de 2 400 membres du personnel). Les entrevues ont quant à elles été privilégiées pour étudier les processus liés à cette mise en œuvre dans 20 écoles, en utilisant la méthode d'études de cas. L'évaluation des effets a principalement reposé sur des données recueillies annuellement (ou aux deux ans) entre 2002 et 2008 auprès des élèves (environ 30 000 par an) et des membres du personnel (environ 4 000 par an) d'un échantillon de 70 écoles (dont 11 anglophones) représentatives des 197 écoles ciblées par la Stratégie (la fusion de certaines écoles en cours de projet ont ramené cet échantillon à 66 écoles). Ces données ont été comparées à celles recueillies auprès d'un échantillon de 11 écoles de comparaison. La progression des écoles SIAA échantillonnées a donc été comparée à celle des écoles de comparaison. Cette progression a été examinée en observant les changements d'une année à l'autre au niveau de l'école (portrait basé sur les données recueillies auprès des élèves ou des membres du personnel, puis agrégées par école) ainsi qu'à partir du suivi, pendant cinq ans, de deux cohortes d'élèves ayant expérimenté la SIAA dès leur entrée au secondaire. Des données en provenance du Ministère ont aussi été utilisées (résultats aux épreuves uniques, décrochage). Enfin, pour améliorer la capacité à attribuer les changements observés à l'intervention de la SIAA, nous avons aussi vérifié dans quelle mesure l'ampleur de ces changements variait en fonction du degré de mise en œuvre de la Stratégie dans les écoles.



INTRODUCTION

Ce document présente une synthèse de la méthodologie, des résultats et des recommandations plus longuement élaborés dans les deux volumes qui composent le rapport final de l'évaluation de la stratégie d'intervention *Agir autrement* (SIAA). Cette évaluation couvre la période du début de sa mise en œuvre en 2002 jusqu'au printemps 2008 et cherche à répondre aux deux questions générales d'évaluation annoncées au moment de son lancement : Est-ce que la Stratégie a produit les changements attendus ? Quelles sont les conditions d'intervention et les actions particulières qui expliquent ces changements ? (Gouvernement du Québec, 2002, p.10)

Introduite en avril 2002, la Stratégie se présente comme une initiative sans précédent pour réduire les effets néfastes des inégalités sociales sur la réussite scolaire des élèves d'ordre d'enseignement secondaire. Ce n'est pas tant par les améliorations attendues sur les apprentissages, les conduites sociales ou la qualification des élèves que la Stratégie innove, mais surtout par les voies qu'elle propose d'emprunter pour y arriver. À l'instar des plans précédents pour améliorer la réussite des élèves (p. ex. « Chacun ses devoirs », 1992), la Stratégie évite de prescrire des cibles et des mesures uniformes pour tous, et laisse le soin à chaque école de décider de ses priorités, de ses objectifs et des moyens pour les atteindre.

Cependant, cette autonomie se retrouve subordonnée à l'obligation de s'engager dans un processus rigoureux de prise de décisions et d'en maîtriser les rouages. L'école doit apprendre à fonder ses décisions et ses actions sur un processus rationnel et collectif d'analyse, de planification, d'évaluation et d'ajustement. Elle doit apprendre à utiliser les pratiques les plus efficaces. Elle est reconnue comme une organisation qui peut apprendre et innover en faisant, c'est-à-dire comme une organisation apprenante. Ensuite, plutôt que de reposer sur la responsabilité d'un acteur spécifique dans chaque école, la mise en place de l'intervention incombe à tous les acteurs de la communauté éducative locale (personnel scolaire, directions, parents, commission scolaire, organismes de la communauté) qui sont appelés à se mobiliser pour agir autrement afin de mieux répondre aux besoins des élèves de milieux défavorisés. On reconnaît ainsi que les causes de l'échec scolaire en milieux défavorisés et les solutions pour y remédier débordent des murs de l'école, que le décrochage scolaire est un problème complexe qui commande la mise en place d'actions multiples, concertées et adaptées au contexte spécifique (économique, social, géographique, culturel) de chacune des

écoles. De l'idée d'organisation apprenante émerge donc aussi celle de communauté apprenante. C'est cette approche du problème et de ses solutions qui rend la Stratégie si innovante.

Cet appel à la mobilisation et à l'innovation est soutenu (1) par l'injection de fonds protégés sur plusieurs années pour favoriser l'engagement à long terme des acteurs et la modification en profondeur des façons de faire; puis (2) par le soutien des commissions scolaires et des différentes antennes du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (directions régionales, Services à la communauté anglophone, Coordination des interventions en milieu défavorisé).

« Est-ce que la Stratégie a produit les changements attendus? »

« Quelles sont les conditions et actions qui expliquent ces changements? »

Enfin, l'importance accordée à l'évaluation caractérise aussi la SIAA. Dans le cadre de la Stratégie, le Ministère s'est doté de moyens rarement consentis pour l'aider à progresser avec rigueur et s'assurer d'apprendre de son expérience. Cette fois, l'évaluation ne se limite pas à l'utilisation des budgets, à la satisfaction des acteurs ou encore à poser rétroactivement un regard sur les effets de son action. Dès le départ, le MELS a mis en place une équipe et un programme d'évaluation ayant pour tâche d'évaluer rigoureusement les effets de la Stratégie ainsi que la qualité de sa mise en œuvre (MEO). Le rôle de l'évaluation et de l'équipe chargée de la conduire n'a cependant pas été limité à poser un jugement, au terme de l'exercice, sur l'atteinte des objectifs ou les conditions de mise en œuvre. L'évaluation se devait aussi d'informer constamment les acteurs tout au long du processus sur l'avancement de la Stratégie. Il convient d'expliquer rapidement les implications d'une telle attente à l'endroit de l'équipe d'évaluation de la SIAA.

LA PLACE DE L'ÉVALUATION DANS LA STRATÉGIE

En plus de documenter la qualité de la mise en œuvre et les effets de la Stratégie, l'évaluation de la SIAA devait fournir à ses dirigeants des informations continues leur permettant d'apporter des correctifs rapides pour améliorer son implantation. Bien que quelques expériences préalables aient permis au Ministère d'expérimenter certains aspects de la SIAA (Programme de soutien à l'école montréalaise, projet pilote *Agir autrement* 2001-2004), plusieurs de ses composantes centrales étaient relativement nouvelles (p. ex. procéder à



une planification stratégique basée sur un portrait et une analyse de situation) et l'expérience pour déployer une telle mesure à l'échelle de la province était encore peu développée. De l'aveu même de ses concepteurs (CIMD, août 2002), la Stratégie était vouée à

se préciser et à se redéfinir au fur et à mesure qu'elle s'expérimentait et l'approche formative de l'évaluation pouvait venir soutenir cet apprentissage dans l'action (Fullan, 2001a, 2001b; Patton, 2008). Un système de monitoring était donc nécessaire pour soutenir des ajustements continus à une planification ministérielle « en construction » et l'équipe d'évaluation y a été mise à contribution. Ainsi, entre 2002 et 2007, l'équipe d'évaluation a déposé près d'une vingtaine de rapports et notes de recherche à la Coordination des interventions en milieu défavorisé, sans compter plus d'une dizaine de présentations annuellement. Ces rapports ont permis de suggérer plusieurs pistes d'ajustements à la Stratégie¹, tel que cela était souhaité par ses concepteurs. L'évaluation de la SIAA n'est donc pas complètement indépendante de son déroulement et a pu exercer un certain nombre d'influences sur celle-ci.

Cette fonction de monitoring, d'aide à la prise de décision, l'équipe d'évaluation l'a aussi endossée auprès des écoles soumises à son évaluation. Les écoles devaient procéder à une planification annuelle de leurs actions, entre autres sur

la base de données fiables et valides quant à leur situation (tels les taux de diplomation, la motivation de leurs élèves, le climat de l'école, les relations avec les parents et la communauté). Il a alors été demandé à l'équipe d'évaluation d'utiliser les données qu'elle recueillait dans le cadre de ses travaux pour fournir aux écoles des informations complémentaires à celles fournies par le MELS. Ces rétroactions ne portaient pas cependant sur la mise en œuvre de la SIAA dans les écoles. C'est ainsi qu'entre avril 2003 et avril 2008, l'équipe d'évaluation a produit plus de 900 bilans individualisés pour les écoles suivies par l'équipe d'évaluation. Cette position de l'évaluateur, aussi utile puisse-t-elle être, n'est pas sans poser certaines limites aux conclusions de son travail. Nous y revenons plus loin dans les limites de l'étude.

Dans les lignes qui suivent, nous rappelons le contexte dans lequel la Stratégie a émergé ainsi que ses principales caractéristiques.

CONTEXTE D'ÉMERGENCE DE LA STRATÉGIE

La Stratégie s'inscrit en continuité et en cohérence avec la volonté ministérielle au Québec de contrecarrer les effets de la pauvreté sur la réussite scolaire et de réduire les inégalités sociales par une amélioration de la formation scolaire des enfants de milieux défavorisés. Depuis le milieu des années 60, un financement additionnel est, par un biais ou par un autre, versé à des écoles de milieux défavorisés québécois, à l'instar de démarches similaires conduites aux États-Unis². Différentes instances ont été impliquées dans la mise en place de diverses mesures successives ou parallèles : « Opération Renouveau, plan d'action I à plan V » (CECM; CSIM); « L'école s'adapte à son milieu » (MEQ); « Chacun ses devoirs : plan d'action sur la réussite éducative » (MEQ); programme d'intervention pour favoriser la réussite scolaire dans les milieux défavorisés (MEQ, 2003a). Certaines mesures, tel le « Programme de soutien à l'école montréalaise » (MELS) et l'« Opération Solidarité »³ (CSDM) continuent d'ailleurs de s'appliquer. Ces différentes mesures ont permis d'ajouter des ressources afin de faciliter l'adaptation des services aux situations particulières des populations visées. Comme le résumait Saint-Jacques (1991) : « À inégalités des chances, inégalités des ressources ».

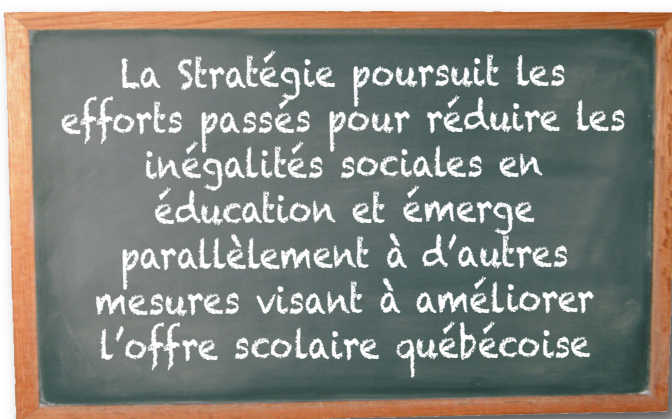
¹ Notons, à titre d'exemple majeur, le Plan de travail 2005-2006 de la SIAA (CNP, 2005).

² Les politiques éducatives favorisant l'égalité des chances en éducation datent de l'adoption des programmes de « guerre à la pauvreté » et de « société juste » du président Johnson; on ressortira, du lot, les mesures associées aux programmes « Head Start » et « Follow through ». Pour une recension fine de la situation américaine, voir Rowans, Camburn et Barnes (2004) ainsi que Aladjem et Bowle (2005).

³ Pour une recension de ces mesures, voir Deniger et Roy (2003).



La stratégie d'intervention *Agir autrement* n'est pas la seule mesure qui cherche à améliorer l'offre scolaire. Différents plans adoptés par l'État depuis 1997 visent à améliorer les services éducatifs offerts par les écoles et à hausser la réussite éducative des élèves du secondaire (p. ex. un nouveau programme de formation et un nouveau régime pédagogique, une nouvelle politique d'évaluation des apprentissages, une nouvelle politique en adaptation scolaire et un nouveau cadre de référence pour les services complémentaires, le plan d'action sur la lecture à l'école, etc.) (MELS, 2005). À cet égard, la Stratégie accompagne et prolonge une série de mesures qui lui sont parallèles et qui poursuivent des finalités convergentes. Le manque d'intégration entre ces différents programmes et mesures se présentera cependant comme une entrave au développement de nouvelles pratiques dans les écoles; nous y revenons plus loin.



La Stratégie apparaît également à une époque marquée par les concepts de décentralisation et d'autonomie de gestion, de planification, de responsabilisation et d'imputabilité publique, de formation continue, de soutien au développement professionnel, d'utilisation de données probantes et de connaissances issues de la recherche, de pratiques exemplaires et d'évaluation. La Stratégie est une expression concrète de l'émergence, perceptible un peu partout dans les pays occidentaux, d'une gestion du système d'éducation axée sur les résultats. Ce nouveau modèle de régulation cherche à se

substituer au modèle de bureaucratie professionnelle qui a accompagné la construction et le développement des systèmes éducatifs nationaux de masse (voir Maroy, 2005, 2008; Maroy & Van Zanten, 2007). Il n'est donc pas surprenant de retrouver à la même époque ailleurs au Canada ou dans le monde des initiatives gouvernementales plus ou moins semblables



à celles instaurées au Québec. On remarque ainsi une parenté certaine entre la Stratégie et les politiques et plans d'action menés parallèlement au Manitoba⁴, en Ontario⁵ et en Angleterre⁶. D'importantes similitudes s'observent entre l'initiative québécoise et certains programmes financés dans le cadre du « Comprehensive school reform » américain⁷. Des similitudes peuvent également être établies entre la SIAA et la politique des « Zones d'éducation prioritaires » qui a cours en France⁸. Dans tous les cas, non seulement une pression est-elle exercée sur les écoles en vue d'accroître la rigueur de leurs actions et de leur évaluation, mais il en va de même pour les gouvernements vis-à-vis de leurs politiques, initiatives ou programmes implantés à large échelle⁹. Cette parenté entre différentes stratégies nationales peut être mise en relation avec l'émergence d'un nouveau paradigme éducatif qui cherche à lier le champ des « écoles efficaces » et celui de l'« amélioration des écoles » (voir Harris & Bennet, 2001). Enfin, l'ambition même de la Stratégie, dans son financement, dans les objectifs qu'elle poursuit, dans son éventuel maillage avec l'ensemble des autres mesures lancées, témoigne également de l'importance de s'inscrire dans une logique de réforme à large échelle (voir Fullan, 2001a, 2003), plutôt que dans la recherche de solutions ponctuelles et très ciblées.

⁴ Nous référons ici au « Programme d'action en éducation du Manitoba favorisant la réussite chez les élèves » lancé en 2002 (Éducation, formation et jeunesse Manitoba, 2002).

⁵ Nous référons ici à la « Stratégie de littératie et de numératie » (<http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/>) ainsi qu'à la « Stratégie visant la réussite des élèves et l'apprentissage jusqu'à l'âge de 18 ans », mises en œuvre depuis 2003 (<http://www.edu.gov.on.ca/fre/teachers/studentssuccess/strategy.html>).

⁶ Nous référons ici à la « National Literacy Strategy » lancée en 1998 (<http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/>).

⁷ Nous référons ici aux programmes les moins prescriptifs ou encore les programmes « faits maison » (home growth) financés dans le cadre de cette mesure lancée en 1998 (<http://www.ed.gov/programs/compreform/2pager.html>).

⁸ Voir <http://www.educationprioritaire.education.fr/>

⁹ La notion d'« accountability » se présente ainsi comme le principal pilier du « No child left behind » américain (<http://www.ed.gov/nclb/overview/intro/4pillars.html>).

PRINCIPALES COMPOSANTES DE LA STRATÉGIE

Pour comprendre les tenants et aboutissants du cadre général d'évaluation et des questions qui ont retenu l'attention de l'équipe d'évaluation, il convient de rappeler les principales caractéristiques de la SIAA. Nous présenterons tout d'abord la population visée par la Stratégie. Nous décrirons ensuite son modèle d'action, les rôles et responsabilités des acteurs concernés par son implantation ainsi que les grands changements attendus.

La population visée par la Stratégie

La SIAA que nous avons évaluée¹⁰ s'est déroulée du printemps 2002 à l'été 2008; elle s'est adressée à toutes les écoles œuvrant en milieux défavorisés qui offrent des services éducatifs à l'ordre secondaire d'enseignement. Au total, 197 écoles ont, au printemps 2002, été ciblées par le Ministère pour recevoir une aide financière additionnelle et s'engager dans la démarche structurée de la SIAA. C'est donc environ le tiers des établissements offrant des services éducatifs à l'ordre secondaire d'enseignement public qui a été retenu.

L'opérationnalisation du concept de défavorisation fait l'objet d'une importante redéfinition à l'intérieur de la Stratégie. Plutôt que de recourir à la carte existante portant sur les secteurs défavorisés québécois, la Stratégie a utilisé un nouvel indice de défavorisation, l'indice de milieu socioéconomique (IMSE), fondé sur le niveau de scolarité de la mère (deux tiers du poids de l'indice) et sur le statut d'emploi des parents (voir MEQ, 2003b)¹¹. L'IMSE se présente aussi en rang décile où un score de 1 indique que l'école fait partie des écoles qui reçoivent les élèves les moins défavorisés de la province, alors qu'un rang décile de 10 indique que l'école fait partie des écoles recevant les élèves les plus défavorisés. Pour faire partie de la Stratégie, une école devait afficher un score de 8, 9 ou 10 à l'IMSE. Autre considération d'importance, le choix des écoles ciblées par la Stratégie a été opéré selon des critères « populationnels » plutôt qu'« organisationnels ». Peu importe la capacité d'une école à s'engager dans la démarche promue par la Stratégie ou sa « performance » à l'endroit de la réussite des élèves, le simple fait de recueillir une forte

population d'élèves de milieux défavorisés la qualifiait pour en faire partie (ici, le pourcentage d'élèves en difficulté deservis par l'école ou le taux de décrochage dans l'école, par exemple, ne comptent pas). Notons également que l'ampleur du financement consenti est déterminée par le nombre d'élèves de l'école et est pondérée par l'IMSE. Les grandes écoles de rang 10 reçoivent ainsi considérablement plus d'argent que les écoles de petite taille de rang 8.

La SIAA ne vise cependant pas uniquement les élèves, elle interpelle aussi l'ensemble des acteurs de la communauté éducative locale : le personnel scolaire, les directions d'établissement, les parents et les partenaires de la communauté. Ces acteurs seront tantôt mobilisés comme sujets et tantôt comme objets des changements souhaités.

Le modèle d'action de la Stratégie

Le modèle logique de l'action SIAA et ses retombées anticipées peuvent se résumer ainsi : en mettant en place les conditions spécifiées dans la démarche structurée de la SIAA, les écoles, accompagnées par leur commission scolaire et par le Ministère, devraient plus facilement pouvoir s'engager dans cette démarche. Suivie adéquatement, cette démarche devrait permettre d'améliorer le potentiel éducatif des écoles, c'est-à-dire accroître la qualité de l'école comme environnement éducatif ainsi que l'efficacité de ses pratiques et collaborations. Cette démarche devrait aussi mener à une plus grande réussite des élèves, c'est-à-dire à une amélioration de leurs apprentissages, de leur adaptation sociale et de leur qualification. Ainsi, la SIAA 2002-2008 peut être définie comme une stratégie de changement qui vise, par le biais d'une mobilisation locale autour d'une démarche structurée, à améliorer l'offre scolaire et accroître la réussite éducative des élèves issus de milieux défavorisés.

Deux figures permettent d'illustrer le modèle d'action de la Stratégie. La première (figure 1) campe la démarche structurée que toutes les écoles ciblées par la Stratégie devaient réaliser localement, alors que la seconde (figure 2) résume les rôles et responsabilités des différents acteurs. Les orientations et les objectifs de la Stratégie renvoient à la fois à cette démarche et à cette distribution des rôles et responsabilités¹². Nous présentons dans les lignes qui suivent les principales composantes de ce modèle d'action.

¹⁰ En 2007-2008 la Stratégie a commencé à se déployer dans les écoles primaires en milieux défavorisés.

¹¹ Le premier calcul de l'IMSE est basé sur les données de recensement de 1996. Cet indice sera actualisé en 2003 suite à la réception des données du recensement de 2001. Cette actualisation ne mènera cependant pas à réviser la liste des écoles touchées par la Stratégie. Pour une recension de l'historique des cartes de défavorisation, voir Saint-Jacques (2000) et Baillargeon (2005).

¹² Voir l'annexe 1 pour le libellé exact des objectifs de la Stratégie et des orientations desquelles ils découlent.



La mise en œuvre au niveau local : la démarche structurée de la SIAA. Après avoir été informées des orientations et objectifs poursuivis dans le cadre de la Stratégie, les écoles devaient s'assurer de partager les informations reçues avec les différents partenaires de leur communauté éducative. Membres du personnel, parents, élèves et organismes locaux devaient être rejoints à des fins de mobilisation collective et mis à contribution afin de développer une vision commune de la Stratégie et des différents processus appelés à s'y arrimer. Cette « communauté éducative locale et mobilisée » devait ensuite être soumise à un processus exigeant censé mener à des changements de pratiques. Elle devait apprendre à décrire et à analyser sa situation, usant pour ce faire de données objectives et multiples servant à faire ressortir autant ses faiblesses et vulnérabilités que ses forces et ressources. Cette opération devait également servir à dégager les principales priorités d'action. L'école devait par la suite élaborer un plan de réussite bonifié (plus tard rebaptisé *Planification SIAA*) qui cherchait à établir une cohérence interne entre les priorités d'action identifiées et les objectifs et moyens à mettre en œuvre pour l'action. Ces solutions devaient, autant que possible, se fonder sur des pratiques reconnues efficaces ou, à tout le moins, jugées prometteuses. De plus, les objectifs s'y rapportant devaient être clairs et évaluable. Cette planification, élaborée et assumée par les différents membres de la communauté éducative locale, devait aussi prévoir les outils, les mécanismes et les conditions permettant sa mise en œuvre, le suivi de sa mise en œuvre et l'évaluation de l'atteinte des objectifs¹³. Précisons que l'obtention du financement par l'école n'était nullement conditionnelle à l'élaboration de ce plan ou à sa qualité.



Cette opération de description, d'analyse, de planification, de suivi, d'évaluation et d'ajustement devait être actualisée et se vivre collectivement. Beaucoup des efforts à faire dans le cadre de la Stratégie reposaient sur les écoles et ce sont d'ailleurs elles qui ont eu droit à l'essentiel des allocations versées. Afin de soutenir les écoles dans la réalisation de ces mandats exigeants, de l'accompagnement et de l'encadrement devaient leur être offerts et cette responsabilité incombait au Ministère et aux commissions scolaires.

La SIAA peut être définie
comme une stratégie de
changement qui vise, par le
biais d'une mobilisation locale
autour d'une démarche
rigoureuse de résolution de
problèmes, à améliorer le
potentiel éducatif des écoles
pour accroître la réussite
des élèves

¹³ Ces opérations font référence aux objectifs 9a, 9b, 9d et 9e de la Stratégie.

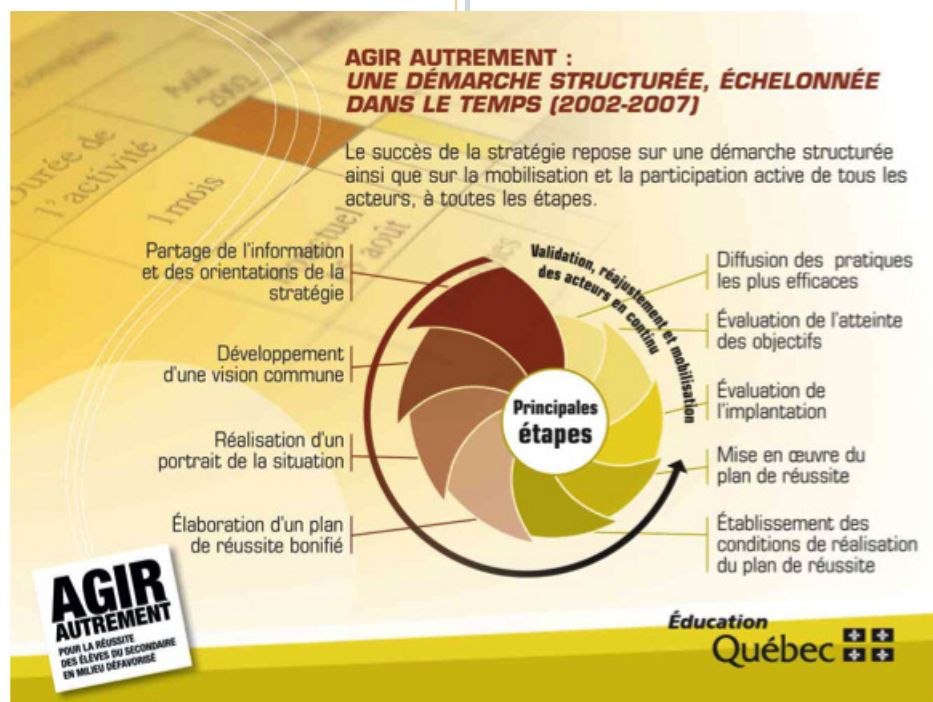


Figure 1 - La démarche structurée de la Stratégie (CIMD, août 2002)

La mise en œuvre au niveau national : un système en soutien à la réalisation de la démarche structurée. Pour réaliser les différents rôles et responsabilités qui leur étaient échus, les écoles allaient devoir être soutenues par leur commission scolaire et le Ministère. La figure 2 illustre le partage de responsabilité à cet égard. Commençons par le rôle et les responsabilités des commissions scolaires (CS), formellement reconnues comme maîtres d'œuvre de la Stratégie sur leur territoire. Les CS devaient veiller à la répartition équitable entre les écoles de l'allocation consentie dans le cadre de la Stratégie; au soutien et à l'accompagnement des écoles relativement au processus de planification, de mise en œuvre et d'évaluation prévu par la démarche de la Stratégie; au soutien à l'insertion professionnelle du personnel débutant ou peu familier avec la population de l'école; au développement d'une expertise locale à l'égard de l'intervention en milieux défavorisés; à l'établissement de mécanismes de communication et de diffusion permettant la circulation efficace de l'information¹⁴ (entre autres entre les écoles et le Ministère); et au réseautage entre les écoles.

Quant au Ministère, en plus de verser aux commissions scolaires les fonds additionnels prévus, il lui incombait aussi la responsabilité de coordonner et de piloter la mise en œuvre

de la SIAA sur l'ensemble du territoire québécois. Ce travail était partagé entre différentes instances : le Comité national de pilotage (CNP), la Coordination des interventions en milieu défavorisé (CIMD), les Directions régionales (DR), les Services à la communauté anglophone (SCA) ainsi que l'équipe d'évaluation. La Stratégie devant se vivre selon les principes de la gestion partenariale, un Comité national de pilotage (CNP) a été fondé. Il est formé de représentants des différents partenaires éducatifs impliqués dans la Stratégie (sous-ministres adjoints, représentants des commissions scolaires et des directions d'établissement, représentants de la Fédération des Syndicats de l'Enseignement de la Centrale des syndicats du Québec (FSE-CSQ) et de la Fédération des comités de parents du Québec). Le CNP avait comme principal mandat d'assurer le pilotage national de la Stratégie sous l'angle de sa mise en œuvre, de la diffusion des réalisations de la Stratégie et des ajustements apportés à la Stratégie selon les obstacles rencontrés en cours de réalisation¹⁵ et de conseiller le Ministère sur les orientations à donner à la SIAA. La CIMD, une équipe de professionnels du Ministère, avait la charge de déployer la Stratégie dans les différents territoires du Québec en collaboration avec les DR, les antennes régionales du Ministère. Différents rôles et responsabilités leur revenaient en ce qui a trait aux fonctions de communication d'informations, de

¹⁴ Renvoie aux objectifs 10a à 10d de la Stratégie.

¹⁵ Renvoie aux objectifs 12a à 12c de la Stratégie.



développement d'expertises à propos de l'intervention en milieux défavorisés, de soutien au changement, de mise en réseau des acteurs et de suivi/évaluation de la Stratégie¹⁶. Ces rôles et responsabilités s'exercent dans des cadres dynamiques et en fonction d'ententes établies régionalement. Ainsi, dans certaines régions ou à certains moments, le Ministère pouvait exercer son soutien exclusivement auprès des commissions scolaires alors qu'ailleurs le Ministère pouvait parfois offrir directement son soutien aux écoles. Enfin, l'équipe d'évaluation, qui relevait directement du bureau du sous-ministre et travaillait en étroite collaboration avec la CIMD,

fournissait régulièrement au Ministère des informations (données, analyses préliminaires, recommandations) lui permettant de remplir son mandat de suivi et d'évaluation. L'équipe d'évaluation pouvait aussi être consultée plus largement sur des questions liées à l'intervention, au suivi ou à l'évaluation.

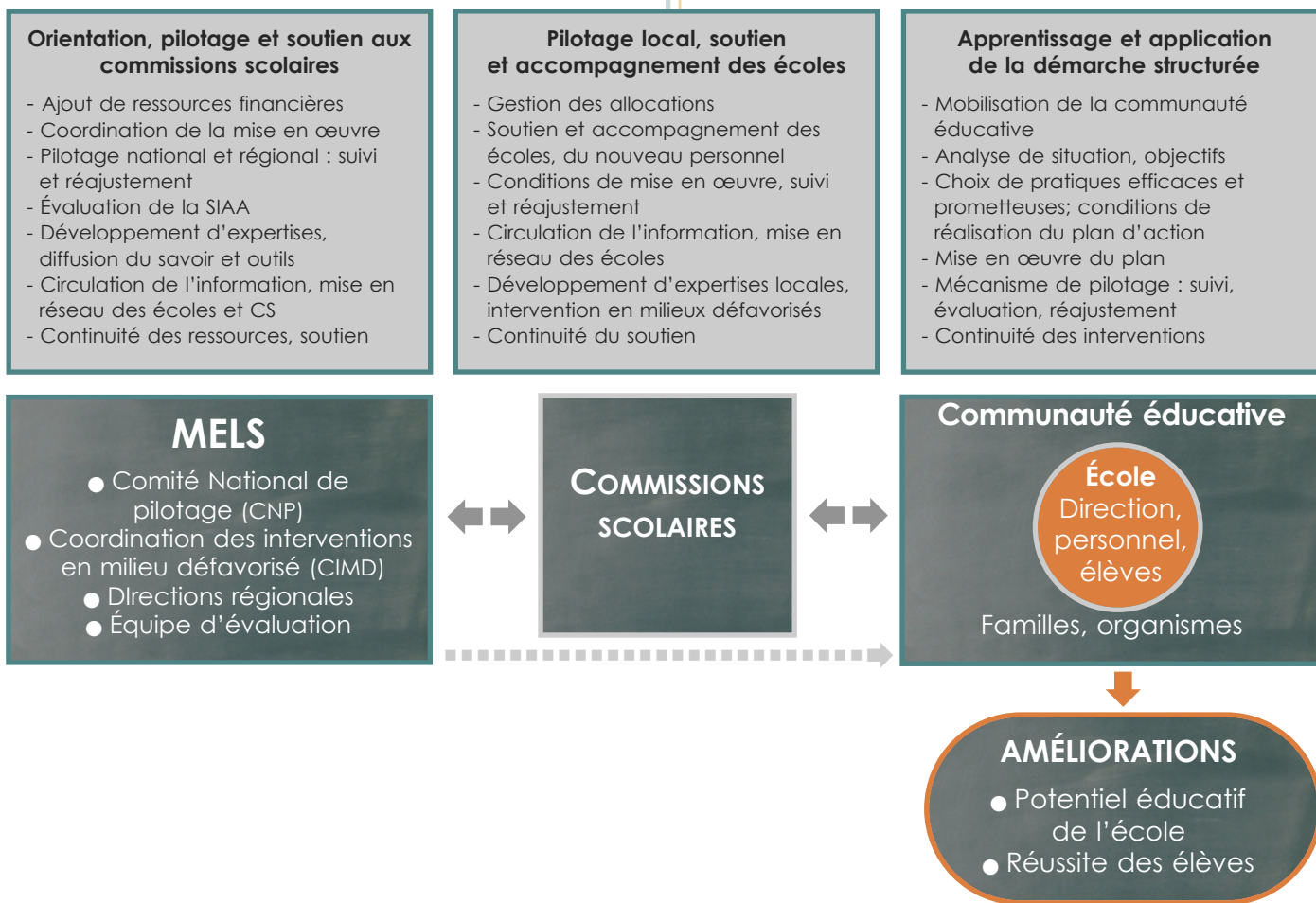


Figure 2 - Rôles et responsabilités des partenaires de la Stratégie

¹⁶ Renvoie aux objectifs 11a à 11d de la Stratégie.



Les effets souhaités de la Stratégie : une amélioration du potentiel éducatif des écoles et de la réussite des élèves.

La réalisation de la démarche structurée de la SIAA par l'école et en collaboration avec les autres acteurs du système vise l'amélioration du potentiel éducatif des écoles et de la réussite des élèves. Selon le modèle d'action de la SIAA, sa mise en œuvre devrait se traduire par des effets positifs sur le potentiel éducatif des écoles, soit sur la capacité des milieux à instaurer un environnement propice au développement des apprentissages scolaires et sociaux et à la qualification des élèves. De manière tangible, les changements souhaités concernent les différents climats de l'école, les pratiques éducatives ayant cours au sein des classes et, de manière plus générale, dans les écoles, l'implication professionnelle des membres du personnel, la collaboration entre les écoles et les familles de leurs élèves, ainsi qu'entre les écoles et les partenaires de la communauté¹⁷. Quant aux effets attendus de la Stratégie en ce qui a trait à la réussite des élèves, ils touchent à la fois l'instruction (les apprentissages en lecture et en mathématiques, la motivation envers les apprentissages), la socialisation (les relations des élèves avec leurs pairs et leurs enseignants, le bien-être des élèves et leurs conduites sociales) et la qualification (les aspirations scolaires et professionnelles des élèves, la persévérance des élèves, l'obtention d'un diplôme ou d'une qualification, ainsi que les taux de sorties avec diplôme et qualification)¹⁸.

Structure du rapport synthèse

Ce rapport synthèse comporte quatre chapitres. Le premier décrit brièvement le cadre général de l'évaluation de la SIAA en lien avec les objectifs poursuivis. Le second chapitre documente la mise en œuvre de la SIAA soit, d'une part, l'appropriation et la mise en œuvre par les écoles des différentes étapes de la démarche structurée et, d'autre part, la qualité de sa mise en œuvre au sein des commissions scolaires et du Ministère. Le troisième chapitre résume les effets observés de la Stratégie sur le potentiel éducatif des écoles et la réussite des élèves entre 2002 et 2008. Finalement, le quatrième chapitre propose une discussion de l'ensemble des résultats qui ouvre vers une série de recommandations. Plusieurs approfondissements sont par ailleurs proposés en annexe : ceux-ci concernent l'évaluation de la mise en œuvre de la Stratégie dans les écoles sous l'angle de l'évolution de la qualité formelle des planifications SIAA (annexe 2) et de l'utilisation des connaissances issues de la recherche (annexe 3). Enfin, des précisions d'ordre méthodologique sont rapportées à l'annexe 4.

¹⁷ Renvoient respectivement aux objectifs 4, 5, 6 et 7 de la Stratégie.

¹⁸ Renvoient respectivement aux objectifs 1, 2 et 3 de la Stratégie.



LE CADRE GÉNÉRAL D'ÉVALUATION

Près d'un an après son lancement, la SIAA formalise ses objectifs en reprenant plusieurs des changements attendus déjà annoncés dans sa brochure de lancement. Le Ministère identifie alors 34 objectifs réunis sous trois grandes orientations. La nature de ces changements varie selon qu'ils concernent les élèves, les écoles ou encore les différentes instances chargées de soutenir les écoles dans la mise en œuvre de la démarche SIAA. À quelques détails près, nous pouvons classer ces orientations et les objectifs qui en découlent selon qu'ils concernent les effets de la Stratégie (orientations 1 et 2) ou sa mise en œuvre (orientation 3). La première orientation vise directement les changements attendus sur la réussite des élèves, alors que la seconde vise les changements attendus dans l'école sur son potentiel éducatif. La réussite des élèves renvoie ici aux trois missions de l'école québécoise (instruire, qualifier et socialiser) alors que le potentiel éducatif fait référence à la capacité du milieu scolaire d'offrir un environnement propice au bien-être des élèves, au développement de leurs apprentissages scolaires et sociaux, et à leur qualification. La troisième orientation se concentre quant à elle essentiellement sur la création des conditions favorisant la mise en œuvre du modèle d'action de la SIAA.

La mise en œuvre (MEO) et les effets de la SIAA constituent donc les deux principaux volets du cadre général d'évaluation. L'évaluation de la MEO nous renseigne sur ce qui a été réalisé, comment et dans quelles conditions. Le volet d'évaluation des effets vise, pour sa part, non seulement à en documenter l'efficacité en termes d'atteinte des objectifs, mais aussi à identifier ses impacts, soit les changements en lien avec la réussite des élèves et le potentiel éducatif des écoles sur des aspects qui n'étaient pas spécifiquement précisés dans les objectifs. Ces deux volets sont complémentaires : sans le volet d'évaluation de la MEO, il est difficile d'expliquer les effets ou l'absence d'effet d'un programme, d'identifier les conditions de succès liées à son implantation ou les réajustements nécessaires (Patton, 2008; Berends, Bodilly & Kirby, 2002; King, Morris & Fitz-Gibbon, 1987; Monnier, 1987).

Dans le présent chapitre, nous résumons les cadres d'évaluation propres à chacun de ces volets et présentons dans leurs grandes lignes quelques éléments des méthodes retenues pour leur évaluation.

VOLET 1 - ÉVALUATION DE LA MISE EN ŒUVRE

Deux grands aspects de la mise en œuvre nous intéressent : la conformité de son application et les processus qui entourent son application. Le premier aspect renvoie à la question suivante : la SIAA s'est-elle implantée dans le milieu comme prévu? Le second fait référence à ce qui explique les écarts observés entre ce qui était prévu et ce qui a été réalisé. Ces deux questions générales donnent lieu à des questions plus précises, introduites dans les sections portant sur les résultats de notre évaluation.

La Stratégie s'est-elle implantée
comme prévu?

Qu'est-ce qui explique
les écarts observés entre ce qui
était planifié et ce qui
a été réalisé?

La Stratégie est une intervention complexe. D'abord, elle comporte plusieurs niveaux d'action, assumés par différents groupes d'acteurs. À cet effet, il existe un découpage naturel quant aux rôles et responsabilités des écoles d'une part, et celui des commissions scolaires et du Ministère d'autre part. Les écoles sont chargées d'appliquer la démarche structurée alors que les commissions scolaires et le Ministère doivent mettre en place les conditions pour qu'elles y parviennent. Pour rendre compte de ces deux niveaux d'action, nous avons entrepris deux chantiers d'évaluation de la MEO. Le premier vise la MEO de la Stratégie dans l'école, soit la MEO locale. Le second chantier se concentre sur la MEO au sein des commissions scolaires et du Ministère. Nous parlons alors de la MEO nationale.

Un autre élément de complexité concerne la nature évolutive de la Stratégie. À son départ, la SIAA n'est définie et opérationnalisée que dans ses grandes lignes, surtout en ce qui a trait à la MEO nationale. Le monitoring continu par le CNP, alimenté entre autres par les rapports de l'équipe d'évaluation et de la CIMD, a conduit à différentes priorités d'action selon les années (pour le Ministère ou les commissions scolaires). La Stratégie se précise et se redéfinit donc à la lumière de la compréhension de chacun, des changements concurrents au système d'éducation¹⁹, des entraves observées sur le terrain, etc. Cela explique que l'évaluation de la MEO nationale se soit surtout faite par tranches de vie de la Stratégie (voir Deniger, Janosz & Larose, 2003; Deniger, Janosz & Larose, 2005; Roy, Bélanger, Bowen, Janosz & Dagenais, 2005; Dagenais, Janosz, Spielvogel, Léonard & Chabot, 2006) et que les résultats rapportés dans le rapport final se concentrent surtout sur les deux dernières années d'implantation évaluées (2005-2006 et 2006-2007).

À la complexité d'une intervention qui se précise avec le temps s'ajoute celle de la variété des mesures mises en place d'une école à l'autre. Les écoles ont le choix de leurs objectifs et de leurs moyens d'action. Concrètement, cela implique que les interventions mises en place varient d'une école à l'autre. Cette situation est difficilement conciliable avec les conditions nécessaires pour effectuer une évaluation à large échelle de la conformité de la mise en œuvre car, avec 197 écoles, c'est théoriquement la MEO de 197 plans d'action distincts qu'il aurait fallu évaluer. Par contre, toutes les écoles ont l'obligation de s'engager dans la démarche structurée et d'en vivre les différentes étapes. De plus, pour les concepteurs de la Stratégie, c'est cette démarche collective de planification rigoureuse et de résolution de problèmes qui devrait avoir un impact majeur sur l'amélioration de l'offre scolaire et la réussite des élèves. Pour toutes ces raisons, il a été décidé de centrer l'évaluation de la conformité de la MEO locale sur la réalisation des différentes étapes de la démarche structurée.

L'évaluation de la MEO, qu'elle se fasse au niveau local ou national, a reposé sur une utilisation mixte de méthodes quantitatives et qualitatives : questionnaires, entrevues individuelles ou de groupe, analyse documentaire. De manière générale, mais non exclusive, l'usage de questionnaires a surtout permis d'aborder la question de la conformité de la MEO en

rejoignant un plus grand nombre d'acteurs, alors que les entrevues ont été privilégiées pour étudier les processus liés à cette mise en œuvre, en utilisant la méthode d'études de cas (Yin, 1994). De plus amples détails sur les méthodes employées sont rapportés en annexe 4.

VOLET 2 - ÉVALUATION DES EFFETS

À l'évaluation de la mise en œuvre de la Stratégie s'ajoute le volet d'évaluation de ses effets, celui-ci cherchant à déterminer si la démarche structurée, telle qu'implantée par les écoles avec le soutien du Ministère et des commissions scolaires, a permis de générer les changements attendus chez les élèves et au sein des écoles. Nous cherchons ici à répondre à deux grandes questions: La Stratégie a-t-elle eu des effets positifs sur le potentiel éducatif des écoles? La Stratégie a-t-elle eu des effets positifs sur la réussite des élèves? Celles-ci se déclinent en huit questions plus précises auxquelles nous répondons dans la section portant sur les effets de la Stratégie.

L'évaluation des effets repose principalement sur des données recueillies annuellement (ou aux deux ans) entre 2002 et 2008 auprès des élèves et des membres du personnel d'un échantillon de 66 écoles SIAA (la fusion de certaines écoles en cours de projet ont fait passer l'échantillon de 70 à 66 écoles), dont 9 anglophones, sélectionnées au hasard en fonction de leur langue d'enseignement, de leur taille et leur localisation géographique (voir l'annexe 4 pour plus de détails sur la méthodologie). Le point de vue de parents et d'enseignants sur les acquis des élèves a aussi été recueilli pour un sous-échantillon d'élèves. Toutes ces données ont été comparées à celles recueillies auprès d'un échantillon de 11 écoles de comparaison dont les caractéristiques s'approchent

La SIAA a-t-elle eu des effets positifs
sur le potentiel éducatif des écoles?

La SIAA a-t-elle eu des effets positifs
sur la réussite des élèves?

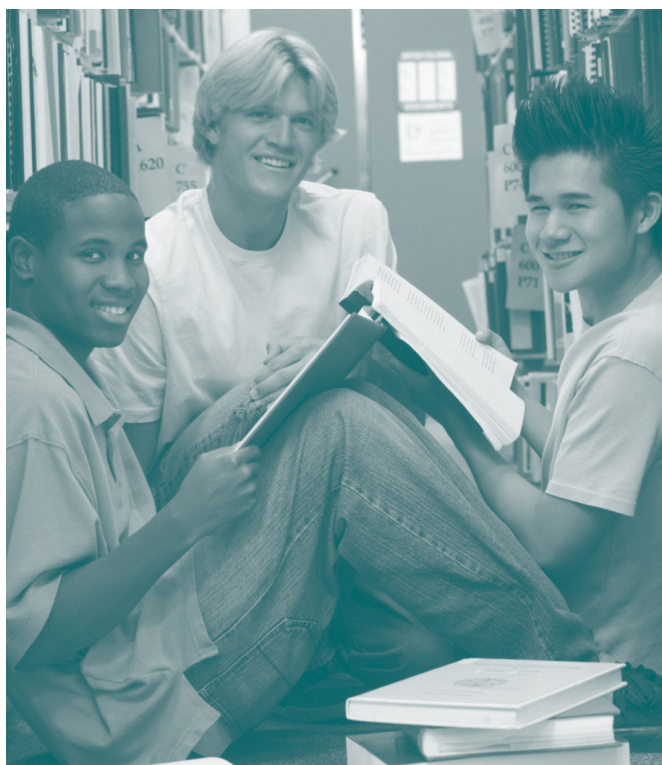
¹⁹ Pensons par exemple à l'abandon de la notion de plan de réussite *bonifié* comme production spécifique aux écoles SIAA. En effet, l'adoption de la loi 124 est venue, à partir de décembre 2002, généraliser à toutes les écoles du Québec une étape (l'analyse de situation) d'abord perçue comme étant spécifique aux seules écoles ciblées par la Stratégie.

le plus possible des écoles SIAA²⁰, permettant ainsi un devis de recherche longitudinal quasi-expérimental où la progression des écoles SIAA échantillonnées a été comparée à celle des écoles de comparaison²¹. Cette progression a été estimée, d'une part, en examinant les changements d'une année à l'autre au niveau de l'école (portrait basé sur les données recueillies auprès des élèves ou des membres du personnel, puis agrégées par école). D'autre part, nous avons complété cet examen des effets de la SIAA à partir du suivi, pendant cinq ans, de deux cohortes d'élèves ayant expérimenté la SIAA dès leur entrée au secondaire (voir annexe 4). Chaque cohorte d'élèves SIAA était aussi comparée à une cohorte de comparaison (c.-à-d. cohortes d'élèves des mêmes années et niveaux scolaires et tirées des écoles de comparaison).

Pour accroître davantage notre capacité à déterminer si les changements observés pouvaient être attribués à l'intervention de la SIAA, nous avons aussi vérifié dans quelle mesure l'ampleur de ces changements variait en fonction du degré de mise en œuvre de la Stratégie dans les écoles. L'hypothèse était ici que plus les écoles mettraient en œuvre les principes d'action de la SIAA, plus elles généreraient d'effets positifs (Aladjem et al., 2006).

Comme les orientations et les objectifs formels de la Stratégie n'avaient pas encore été spécifiés au moment d'entreprendre l'évaluation, les indicateurs pour évaluer les effets de la Stratégie ont été déterminés en tenant compte (1) de la liste des changements attendus dans la brochure de lancement de la SIAA, (2) d'un cadre conceptuel intégrant les connaissances scientifiques sur les déterminants du décrochage scolaire et, de manière pragmatique (3) par l'accès rapide à des instruments de mesure valides de ces indicateurs²². Ce cadre conceptuel, illustré à l'annexe 6, stipule que le décrochage scolaire survient suite à un processus progressif de désengagement scolaire qui, loin d'être un processus où seuls les élèves sont en cause, est plutôt conçu comme un manque de correspondance entre la capacité (intellectuelle, socioaffective, etc.) des élèves à répondre aux exigences de leurs environnements socioéducatifs et la réponse des environnements socioéducatifs (p. ex. pratiques éducatives, organisation

spatio-temporelle) aux besoins développementaux des élèves. Ce cadre conceptuel souligne l'importance de mesurer à la fois des indicateurs liés au potentiel éducatif du milieu scolaire (c.-à-d. climat scolaire, attitudes et pratiques éducatives et pédagogiques) et à la capacité de l'élève à en profiter. Cette capacité relève principalement des apprentissages et de l'engagement scolaires de l'élève, ainsi que des facteurs psychosociaux et familiaux qui y sont reliés (p. ex. bien-être psychologique, habitudes de vie, relations avec les pairs, relations avec les enseignants, attitudes et pratiques éducatives parentales, etc.). Cette conceptualisation était cohérente avec les changements attendus et a permis de cibler des indicateurs cohérents avec les objectifs qui ont été formalisés un peu plus tard. Les principaux indicateurs retenus pour évaluer la Stratégie sont présentés aux tableaux 9 et 10 de l'annexe 4.



²⁰ Puisque toutes les écoles publiques québécoises de milieux défavorisés (rangs IMSE de 8, 9 ou 10) ont été ciblées par la Stratégie et que toutes devaient en bénéficier simultanément, il était impossible de constituer un groupe d'écoles de comparaison équivalent. Nous avons donc opté pour un devis longitudinal quasi-expérimental avec groupes de comparaison non-équivalents, en s'assurant de contrôler les différences initiales entre les groupes dans nos analyses. Les écoles de comparaison présentaient, en 2002, des rangs IMSE de 5, 6 ou 7.

²¹ Il a cependant été possible de comparer les résultats de l'ensemble des écoles SIAA à l'ensemble des autres écoles publiques secondaires pour l'analyse des taux de réussite aux épreuves du Ministère et des taux de diplomation.

²² L'équipe d'évaluation n'ayant été constituée que quelques mois avant le démarrage de la SIAA dans les écoles, il a fallu procéder extrêmement rapidement dans le choix des indicateurs et des instruments de mesure pour établir un point de comparaison (mesure de pré-test, avant que ne débutent les interventions) essentiel pour évaluer les changements sur la réussite des élèves et le potentiel éducatif des écoles.

LA MISE EN ŒUVRE DE LA STRATÉGIE

Pour se demander si la SIAA a eu des effets sur le potentiel éducatif des écoles et la réussite des élèves, il faut d'abord statuer sur la mise en œuvre (MEO) de la Stratégie. Cette dernière s'est-elle suffisamment bien déployée pour que l'on puisse y attribuer des effets? C'est précisément de ce déploiement dont l'évaluation de la MEO cherche à rendre compte. Nous commençons par rapporter les résultats de la MEO au niveau local, puisque là est le cœur de la Stratégie, le lieu où devait se vivre la démarche structurée, moteur des changements de pratiques à l'école et de la réussite des élèves. Nous enchaînons avec les résultats de la MEO nationale, résultats qui permettent d'apprécier jusqu'où le Ministère et les commissions scolaires ont su prodiguer aux écoles l'encadrement et le soutien nécessaires pour leur permettre de s'approprier la démarche SIAA.

FAITS SAILLANTS – LA MISE EN ŒUVRE DE LA STRATÉGIE AU SEIN DES ÉCOLES

L'objectif général du volet d'évaluation de la mise en œuvre de la démarche SIAA dans les écoles est de documenter, entre 2002 et 2007, jusqu'où les écoles ont su s'approprier et mettre en œuvre la démarche structurée au cœur de la Stratégie (analyse de conformité), ainsi que de comprendre les facteurs qui ont facilité ou entravé ce processus (analyse des processus). Cinq questions plus spécifiques structurent la présentation des résultats²³ :

1. Les écoles se sont-elles approprié les informations reliées aux orientations, objectifs, modèles, approches, expertises et conditions promus dans le cadre de la Stratégie?
2. Y a-t-il eu mobilisation du personnel et des partenaires éducatifs en ce qui a trait au développement d'une vision commune et au déploiement de la démarche SIAA?
3. Les écoles ont-elles appris à réaliser un portrait et une analyse de leur situation?

4. Les écoles ont-elles appris à se doter d'objectifs opérationnels et de moyens cohérents efficaces, ainsi qu'à prévoir les conditions nécessaires à leur réalisation?
5. Les écoles ont-elles appris à piloter, à évaluer et à ajuster les planifications qu'elles ont déposées?

Les écoles se sont-elles approprié les informations reliées aux orientations, objectifs, modèles, approches, expertises et conditions promus dans le cadre de la Stratégie?

Les écoles avaient comme première tâche de s'approprier les documents d'orientation qui leur étaient transmis et de partager l'information dans l'école et auprès des partenaires de la communauté éducative. Des pics de circulation des informations dans les écoles ont été enregistrés au lancement de la Stratégie, de même qu'au début du processus d'élaboration de la première planification SIAA. Passées ces étapes, les informations ont circulé de façon plus restreinte, essentiellement auprès du personnel directement impliqué dans l'élaboration, dans la réalisation et dans le suivi des actions SIAA. Cette faible pénétration de l'information SIAA s'observe tout particulièrement au sein des très grandes écoles de zone métropolitaine. De leur côté, le nouveau personnel ou encore les personnels non directement impliqués ont été peu rejoints. Les élèves, parents et organismes de la communauté ont été peu impliqués dans l'ensemble du processus de communication. Lorsqu'ils l'ont été, c'est essentiellement à titre de receveurs passifs. En somme, les informations devant servir à initier, orienter, alimenter ou à soutenir la mobilisation d'une *communauté éducative locale* ont circulé de façon très orientée et très limitée parmi les différents groupes de cette communauté.

Cette situation s'explique en partie par le fait que les modalités de partage de l'information dans les écoles ont peu changé, qu'elles sont demeurées concentrées autour des directions d'établissement et tributaires de leurs initiatives. De plus, la façon dont les directions d'établissement (DE) ont compris²⁴

²³ Nous procédons à une simplification/regroupement de différentes questions inscrites au rapport principal (Turcotte, Bélanger, Roy, Janosz, et Bowen, 2010). Ce volet de l'évaluation fait référence aux objectifs 5, 6, 7 et 9 de la Stratégie.

²⁴ Les variations dans les compréhensions de la Stratégie ne sont pas étrangères non plus à la variété des compréhensions portées par les instances régionales auprès des directions d'école. Un rapport précédent (Roy et al., 2005) a déjà fait écho au fait que la Stratégie a fait l'objet, dans sa diffusion, de plusieurs interprétations et réinterprétations.



la Stratégie a orienté les formes de mobilisation du personnel pour la diffusion de la SIAA. Par exemple, certaines directions d'établissement, assurant que leur milieu faisait déjà « autrement », ont essentiellement envisagé la Stratégie comme relevant d'un soutien aux actions déjà entreprises ou souhaitées l'être par l'école. Dans ce cas, la pertinence de diffuser et d'échanger l'information auprès de partenaires n'étant pas partie prenante des actions en cours s'est moins grandement fait sentir. Il est également arrivé que des directions, devant la quantité parfois importante de documents qui leur étaient acheminés, aient décidé d'« arbitrer » ceux qui méritaient d'être relayés aux membres du personnel selon certains critères (p. ex. privilégier les documents aidant à la réalisation de tâches précises, comme les planifications).

Y a-t-il eu mobilisation du personnel et des partenaires éducatifs en ce qui a trait au développement d'une vision commune et au déploiement de la démarche SIAA ?

Suite au partage d'informations, les écoles devaient chercher à se mobiliser, avec leurs partenaires, autour du travail à entreprendre; elles devaient veiller au développement d'une vision commune, d'une compréhension partagée du nouveau mode de pensée et de pratique proposé pour soutenir la réussite des élèves. Cette étape ne s'est pas réalisée : les membres du personnel des écoles (et encore moins les parents et organismes des milieux) ont été peu nombreux à se concerter pour s'assurer d'une compréhension commune de la Stratégie, celle-ci étant souvent comprise de manière parcellaire et en fonction des rôles de chacun. Aussi, à l'idéal d'une communauté éducative large, active et mobilisée, s'est substituée la réalité d'une communauté SIAA restreinte, ponctuelle et en soutien à la conception de ce que la direction comprenait ou entendait faire de la Stratégie. Les résultats indiquent que seule une minorité d'écoles a réussi à se déployer et à se mobiliser collectivement²⁵. C'est plutôt dans les étapes ultérieures, notamment dans la production du portrait de situation, que le développement d'une vision commune a parfois semblé émerger.

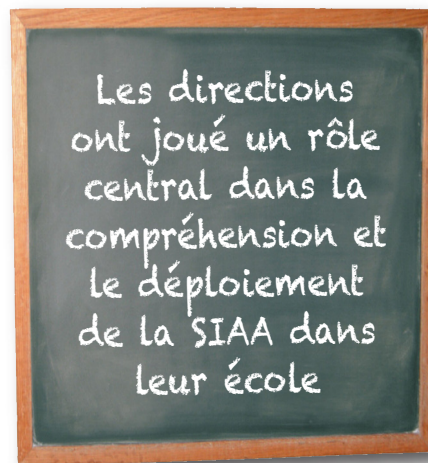
Cette difficulté à s'approprier le modèle général de la Stratégie paraît dépendre à la fois de la complexité et de la sophistication du modèle d'action de la Stratégie (multiplicité des objectifs, manque de clarté dans la nature des actions encouragées), de la profusion des interprétations portées par différents

acteurs éducatifs auprès des directions d'établissement et de la capacité (expertise) initiale des écoles à faire ce qui était attendu d'elles (analyser, planifier, suivre, évaluer, ajuster). Il faut aussi considérer des éléments de structure ainsi que les impératifs organisationnels : par exemple, les horaires

scolaires ne favorisent pas la participation parentale; les écoles ont aussi dû négocier avec les délais accordés pour le dépôt des planifications, etc. Les écoles n'étaient pas toutes prêtes à s'engager dans un processus aussi exigeant (tensions internes, etc.), et les conditions propices à l'accueil d'une Stratégie aussi complexe n'étaient pas toujours réunies (p. ex. présence d'une direction expérimentée et en poste dans l'école depuis quelques années, culture et mécanismes de travail en équipe efficaces).

L'établissement d'une structure collégiale du pilotage ou encore d'un partage élargi des tâches et des responsabilités est peu fréquent ou s'observe sur un court laps de temps seulement. Le pilotage et l'appropriation de la Stratégie ont surtout été réalisés par des directions d'établissement et par des individus ou comités ciblés par elles pour les soutenir dans l'exercice de leurs nombreux rôles et mandats. Or, comme le personnel de direction des écoles tend à changer²⁶ et que les activités des comités sont souvent conduites en fonction d'objectifs à court terme, des problèmes de continuité sont éprouvés. Les comités et projets rattachés à la SIAA ont pu en venir, au sein d'une même école, à s'additionner et à se superposer plutôt qu'à se coordonner et à se maintenir dans le temps. Après cinq ans de la SIAA, il était toujours difficile d'identifier, dans plusieurs écoles, des projets portés depuis au moins quelques années.

La trop grande mobilité du personnel, le manque de mécanismes pour assurer la pérennité de comités de travail indépendamment des personnes en faisant partie (p. ex. traces écrites permettant aux nouveaux venus de s'approprier le



²⁵ Bien faire la nuance ici : notre observation concerne le nombre et la diversité des acteurs mobilisés et non la qualité de la mobilisation observée dans ces milieux.

²⁶ Ce n'est qu'au sein de quatre des 20 écoles sous-échantillonnées que la direction d'établissement est demeurée la même de 2002 à 2007.

travail avancé par d'autres), des transitions peu planifiées à des postes stratégiques, une inattention dans le maintien des différentes collaborations avec des acteurs extérieurs, sont autant d'éléments qui s'additionnent aux facteurs précédents pour expliquer la difficulté d'une majorité d'écoles à se mobiliser comme communauté éducative élargie.

Les écoles ont-elles appris à réaliser un portrait et une analyse de leur situation ?

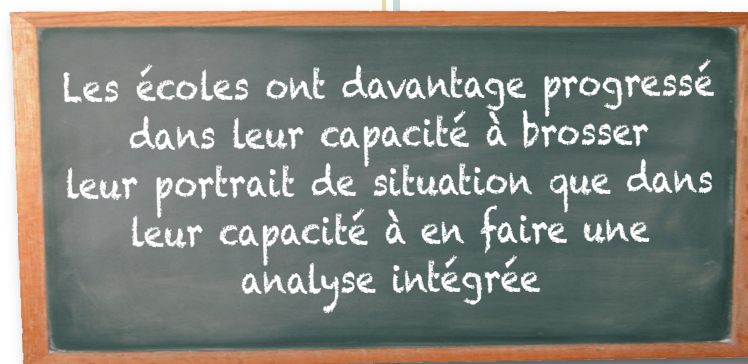
L'originalité de la Stratégie reposait pour beaucoup sur l'installation d'une meilleure compréhension des facteurs en cause dans la réussite et l'échec des élèves de milieux défavorisés. Aussi, s'il est une étape particulièrement névralgique au sein du modèle d'action de la Stratégie, c'est bien celle de la réalisation collective et continue (mise à jour annuelle) d'un portrait et d'une analyse de situation (étape 3 de la Stratégie). Le portrait de situation devait dresser, de manière objective, la liste des vulnérabilités, mais aussi des forces et des ressources du milieu, de ses populations. L'analyse de ce portrait devait ensuite permettre d'identifier les zones prioritaires d'action et de dégager les conditions nécessaires à la conduite d'actions efficaces. L'annexe 2, qui résume notre analyse de l'évolution des planifications et leur degré de réalisation, fournit de plus amples données sur toute cette question.

Le constat concernant la réalisation d'un portrait de situation est plutôt positif. Les écoles ont fait davantage et mieux qu'avant en matière de collecte de données pour objectiver leur regard sur leur école et leur population (élèves, familles, communauté). Elles ont été nombreuses à utiliser les indicateurs et outils de monitoring mis à leur disposition par leur commission scolaire, le Ministère ou encore par l'équipe d'évaluation. À cet égard, l'animation et la stimulation associées à la passation/réception d'un outil diagnostique (le « Questionnaire sur l'environnement socioéducatif des écoles », ou QES)

permettant aux écoles de mieux documenter leur climat, leurs problèmes et priorités ont marqué la phase de démarrage de la Stratégie²⁷. Aussi, le fait que plusieurs écoles SIAA aient eu accès et aient tenu compte des informations inscrites aux différentes vagues du bilan QES doit être compté comme un impact positif propre à la Stratégie et qui a marqué la manière par laquelle les écoles ont dès lors façonné leur offre de services. Cependant, les écoles sont surtout demeurées habiles à faire ressortir leurs faiblesses comme environnements éducatifs ou celles de leurs élèves et de leur milieu de vie. Elles ont davantage peiné à dégager les forces et les ressources présentes qui pouvaient être consolidées ou utilisées.

Le bilan sur la capacité des écoles à analyser leur situation est plus sévère. L'analyse explicative préconisée dans le cadre de la Stratégie visait à séparer les causes des effets et à identifier, en fonction du portrait de situation, les causes sur lesquelles intervenir. Cette méthode d'analyse ne s'est pas généralisée, sinon tardivement, par bribes et au sein de documents qui ne semblent pas avoir eu beaucoup d'impact sur le choix des actions. L'analyse réalisée reconduit des lectures en silo des problèmes documentés dans le portrait de situation. Elle ne mène qu'à hiérarchiser ces différents problèmes plutôt qu'à chercher des explications plus systémiques et sous-jacentes. Notons également que les portraits et analyses de situation sont devenus avec le temps affaire de « personnels dédiés » plutôt que d'une démarche collective.

Au sein de plusieurs milieux, une attention considérable a été consacrée à parfaire les portraits de situation. Du temps a été investi, des accompagnements et de l'expertise ont été offerts et les améliorations apportées à cette opération sont significatives. Quant à la difficulté à interpréter les données recueillies, force est de reconnaître qu'il ne s'agit pas ici d'une simple question de volonté. Cette tâche est complexe et nécessite à la fois une maîtrise des connaissances étiologiques sur l'échec scolaire en milieux défavorisés ainsi qu'une maîtrise des



²⁷ Cet outil ne devait, initialement, être utilisé qu'à des fins évaluatives par l'équipe d'évaluation. Cependant, devant la rareté d'instruments valides et pertinents pour permettre aux écoles de faire leur portrait de situation, le QES a été rendu accessible aux écoles SIAA comme outil d'auto-évaluation du climat scolaire et du potentiel éducatif en général. L'instrument a été utilisé non seulement par les 70 écoles échantillonnées mais aussi par plusieurs écoles SIAA non échantillonnées (n = 76). La CIMD a offert aux écoles une formation de quatre jours sur son utilisation. L'utilisation du QES a pris beaucoup de place, en 2002-2003, et plusieurs écoles en sont venues à confondre et à amalgamer la SIAA avec le QES, du moins au début de la Stratégie. Des bilans individualisés QES ont ensuite été fournis aux écoles en 2004-2005 puis en 2006-2007.

méthodes et outils propres à l'analyse. Très peu de soutien a été offert pour le développement de telles expertises. Enfin, plusieurs écoles ont interprété la Stratégie comme une allocation en soutien aux actions qu'elles entendaient déjà mener. L'analyse de situation a alors été utilisée comme une justification des priorités d'action en cours et non comme une opération pouvant mener à une redéfinition de celles-ci.

Les écoles ont-elles appris à se doter d'objectifs mesurables et de moyens cohérents et détaillés fondés sur des actions éducatives prometteuses ?

Le plan de réussite des écoles SIAA devait se baser sur des orientations claires issues des enjeux prioritaires dégagés de l'analyse de situation. De ces orientations devaient découler une série d'objectifs opérationnels (clairs et mesurables) ainsi que des moyens d'action devant logiquement permettre de les atteindre (étape 4 de la Stratégie)²⁸. Le choix de ces moyens devait aussi reposer sur des connaissances scientifiques établissant leur efficacité ou, encore, sur des connaissances expérimentelles ou théoriques permettant de présager de leur efficacité (c.-à-d. des pratiques dites prometteuses). Objectifs et moyens d'action devaient aussi traduire une compréhension de la nature multidimensionnelle (systémique) du défi posé par la réussite éducative en milieux défavorisés. Enfin, la planification SIAA devait montrer que l'école avait réfléchi aux conditions nécessaires pour réaliser l'action planifiée (étape 5 de la Stratégie).

La formulation d'objectifs opérationnels (et donc évaluable) et la description étoffée des moyens ne se sont concrétisées que partiellement et tardivement. Dans les premières années surtout, les objectifs ont été rédigés de manière très générale et très peu opérationnelle (difficilement ou non mesurable; difficile d'avoir une idée de comment atteindre l'objectif). De même, la description des moyens inscrits au plan de réussite SIAA a, lors de la phase de démarrage, été peu investie. La « programmation » de l'action planifiée n'était qu'exceptionnellement détaillée et son déroulement demeurait, pour l'essentiel, inconnu : on ne savait que rarement, à la seule lecture du document soumis, qui allait faire quoi, auprès de qui, quand, où, comment et pourquoi. Malgré les progrès notés en fin de Stratégie dans certaines écoles sur la formalisation des objectifs et la description des moyens, il reste que des écarts significatifs ont été identifiés entre la planification et

la réalisation. Ces écarts entre le planifié et le réalisé ne sont pas étrangers au fait que peu d'attention ait été accordée à identifier les conditions nécessaires à la mise en œuvre des moyens d'action et à s'assurer de leur implantation.

Notre enquête mène également à conclure que les intervenants rapportent rarement s'être inspirés des connaissances issues de la recherche pour déterminer leurs moyens d'action (voir annexe 2). L'annexe 3 approfondit de son côté l'importante question de l'utilisation des connaissances issues de la recherche par les écoles SIAA. Notons enfin que le choix, la conception, la préparation et la réalisation des objectifs et des moyens sont davantage le fait de certains (la direction, les personnels qui l'entourent et la soutiennent) que le fait de l'ensemble. Ce confinement de l'action SIAA à certains membres de l'école s'observe tout particulièrement au sein des grandes écoles ou encore en fin de Stratégie.

Est-ce à dire que les écoles ont fait peu de choses dans le cadre de la SIAA ? Certainement pas. Les écoles ont été très actives et ont mené de très nombreuses actions. Cependant, ces actions ont rarement été le produit de la démarche de planification rationnelle souhaitée. Dans les faits, les écoles ont (1) souvent fonctionné à rebours, prenant d'abord les décisions d'action²⁹ et les inscrivant ensuite au sein des documents à déposer, (2) souvent obéi à la logique pragmatique de répondre aux tensions inhérentes au milieu (logique de répartition « équitable » de l'allocation reçue, de redistribution des allocations entre différents projets de l'école), (3) cherché à maintenir et étendre des actions ou des ressources professionnelles déjà existantes (embauches et réembauches, augmentation du temps de présence), ou (4) cherché à soutenir des interventions organisationnelles (diminution de ratios, constitution de classes homogènes, libérations d'enseignants) ou parascolaires beaucoup plus que des interventions pédagogiques en classes centrées sur les apprentissages des élèves ou leur motivation (voir annexe 2). De manière générale, les écoles ont donc eu tendance à faire plus de ce qu'elles faisaient

Les écoles ont eu tendance à faire plus de ce qu'elles faisaient déjà, à répéter leurs savoir-faire et projets précédents

²⁸ Rappelons que l'annexe 2 offre une analyse plus spécifique de la qualité formelle des planifications SIAA ainsi que de la conformité de leur mise en œuvre.

²⁹ Quelques cas d'écoles ayant opté pour des actions aux finalités plutôt nébuleuses (modification de la surface du terrain de soccer, achat de machines/outils, financement d'une serre écologique, etc.) peuvent être notés. Ils permettent de marquer qu'au sein de certaines écoles farouchement « autonomes », la Stratégie a d'abord été mise au service de ce que les meneurs de l'école entendaient en faire.

déjà, à répéter leurs savoir-faire et projets précédents plutôt que de suivre une démarche qui aurait pu les conduire à remettre en cause les pratiques existantes au profit de nouvelles actions nécessitant un apprentissage.

La situation observée s'explique de différentes manières. D'abord, elle correspond à la façon dont plusieurs directions d'établissement ont interprété la Stratégie, c'est-à-dire comme une allocation qui allait leur donner les moyens d'apporter les changements qu'elles souhaitaient voir se réaliser dans leur école. Ajoutons que cette vision décentralisée de la Stratégie a peu souvent été contredite par les commissions scolaires. Ensuite, concevoir autrement l'action à mener localement n'est pas une mince affaire, surtout lorsque le nombre de personnes à mobiliser est élevé. En ce sens, cette opération est apparue plus difficile dans les grandes écoles ainsi que pour les commissions scolaires ayant un grand nombre d'écoles de grande taille à mobiliser. Penser faire autrement est plus réaliste lorsque des modèles (et outils) concrets d'interventions nouvelles sont proposés, lorsque l'accès aux connaissances issues de la recherche est facilité (et leur utilisation encouragée), ou lorsque de la formation et de l'accompagnement plutôt que seulement de l'information sont offerts pour maîtriser des pratiques nouvelles ou non usuelles pour le milieu. Comme nous le verrons plus loin, ces conditions ont trop souvent fait défaut. Enfin, il y a lieu de se questionner sur le réalisme du défi posé aux écoles et aux instances devant les soutenir, dans un contexte où les objectifs poursuivis étaient aussi larges et variés. Peut-on vraiment exiger des écoles qu'elles développent, en l'espace de quelques années, des expertises nouvelles et simultanées sur autant de problématiques différentes (p. ex. motivation, lecture, problèmes de comportement et d'adaptation, collaboration avec les familles et la communauté, climat scolaire, etc.)? N'avons-nous pas mis la barre un peu trop haute à vouloir que commissions scolaires et directions régionales soutiennent les écoles sur autant de fronts simultanément?

Les écoles ont-elles appris à évaluer la mise en œuvre et les effets de leurs actions et à se réajuster à la lumière de ce pilotage?

Les écoles devaient, en fonction des sixième, septième et huitième étapes de la Stratégie, mettre en œuvre le plan de réussite SIAA, en évaluer la mise en œuvre et les effets. Ce suivi évaluatif devait aider les écoles à se réajuster et donc à revoir leur planification. Ce pilotage (mise en œuvre, évaluation et ajustement) devait être collectif et impliquer l'ensemble des partenaires des communautés éducatives locales.

Près du tiers des écoles affichent un plus grand soin à suivre et à documenter la mise en œuvre des actions planifiées. Ce soin est conséquent aux efforts déployés par des agents de soutien (en général, des responsables régionaux) afin que les écoles apprennent à piloter leurs actions (voir annexe 2 pour plus de détails). Dans ces cas, la mobilisation entourant la SIAA tend à se maintenir : des rencontres d'information sont tenues, des documents sont partagés, les comités SIAA se réunissent au moins quelques fois dans l'année, différents membres du personnel sont mobilisés. Par ailleurs, dans plus du deux tiers des écoles, le suivi et l'évaluation de la mise en œuvre des actions se confondent avec les activités de supervision et de bilan que les écoles conduisaient déjà. Dans le cas de ces écoles, la mobilisation entourant la SIAA tend à s'estomper et à se limiter à la direction, aux personnes nommées par elle pour la soutenir ou encore aux personnels directement concernés par les actions financées par la SIAA. Cette situation s'observe notamment au sein des grandes écoles du territoire métropolitain.

L'évaluation rigoureuse des objectifs s'est peu développée dans la majorité des écoles. Globalement, peu d'expertise a

été développée pour évaluer avec une certaine rigueur l'atteinte des objectifs; en fait, peu d'écoles en sont venues à se doter de mécanismes internes qui les aideraient à y arriver (voir annexe 2 pour plus de détails). Même lorsqu'elles ont cours, les activités d'évaluation comptent pour peu dans les décisions d'action prises dans l'école. Par conséquent, le réajustement des actions SIAA (prolongation, interruption) a davantage reposé sur des enjeux pragmatiques locaux que sur des activités et résultats d'évaluation. Les réajustements observés se traduisent fré-

quemment par un abandon/estompement des actions d'abord lancées et par l'adoption de nouveaux moyens plus au goût du jour ou de l'équipe en place.

Les progrès réalisés, comme les limites observées, semblent dépendre de plusieurs facteurs : l'interprétation de la Stratégie et l'importance alors reconnue à cette étape de la démarche; les efforts réellement consentis par les instances de soutien (les progrès sont plus importants là où le soutien - connaissances, outils, formation - a été offert); la capacité des directions d'établissement à faire émerger une culture de planification/d'auto-évaluation et à pouvoir compter sur des expertises en la matière. Bref, plusieurs des enjeux de clarté, d'expertise, de temps, de soutien et d'outillage déjà mentionnés se trouvent de nouveau invoqués.



FAITS SAILLANTS – LA MISE EN ŒUVRE DE LA STRATÉGIE AU SEIN DES COMMISSIONS SCOLAIRES ET DU MINISTÈRE

L'évaluation de la mise en œuvre de la Stratégie au sein des écoles indique que plusieurs d'entre elles ont éprouvé des difficultés à réaliser la démarche structurée. Nous avons également signalé que la présence d'un agent de soutien capable de porter et d'animer la Stratégie avait, en certains milieux, joué un rôle considérable dans le déploiement et la pénétration de la SIAA dans l'école. Cette section nous instruit, à partir des résultats de questionnaires d'enquêtes et d'entrevues réalisées auprès d'acteurs centraux dans les commissions scolaires et au Ministère, des conditions à mettre en œuvre afin de s'assurer que pareille collaboration puisse se développer davantage³⁰ (voir annexe 4 pour plus de détails méthodologiques).

Précisons tout d'abord que l'évaluation de la MEO au niveau des commissions scolaires et du Ministère n'affiche pas la même continuité (contenu, méthodologie) que les autres objets de l'évaluation. Comme ce volet de l'évaluation devait permettre de soutenir plus activement le pilotage de la Stratégie, certaines centrations ont eu préséance sur d'autres, selon les années. Cet ajustement est particulièrement significatif à partir de 2005-2006. Suite à ses propres observations et après consultation du bilan de mise en œuvre de mi-étape déposé par l'équipe d'évaluation (Roy et al., 2005; Dagenais et al., 2006), le Comité national de pilotage a, suite à l'adoption du *Plan de travail SIAA 2005-2006* (CNP, 2005)³¹, commandé un resserrement important dans l'application de certaines composantes de la Stratégie. Ces resserrements interpellaient les écoles, mais surtout les commissions scolaires (CS) et les agents ministériels³² chargés de soutenir les premières. Cinq domaines étaient définis comme nécessitant des améliorations : le soutien et l'accompagnement des écoles, l'appropriation et l'implication des CS et du personnel dans les écoles, le réseautage entre les écoles et le personnel impliqué dans la

Stratégie, le développement professionnel (surtout des enseignants) axé sur la transformation des pratiques professionnelles, éducatives et pédagogiques et, enfin, la stabilité du personnel.

Les résultats de l'évaluation de la MEO rapportés dans le rapport final traitent donc spécifiquement de la mise en œuvre du Plan de travail SIAA 2005-2006, plan qui a été révisé en 2006-2007 (CNP, 2006)³³. Ils portent sur le rôle joué par les acteurs des trois principales instances responsables de la MEO nationale, soit la Coordination des interventions en milieu défavorisé (CIMD), les directions régionales et les Services aux communautés anglophones (DR-SCA) et les commissions scolaires (CS). Trois questions plus spécifiques ont guidé notre analyse³⁴. La première est centrée sur la conformité de la mise en œuvre des plans de travail et la seconde sur les facteurs pouvant expliquer le niveau de conformité observé. La troisième, qui relève pour sa part des deux premières, porte sur l'identification des conditions de réussite à la mise en œuvre nationale de la Stratégie.

1. Les DR-SCA, les CS et la CIMD ont-elles joué le rôle attendu d'elles au cours des années 2005-2006 et 2006-2007 ?
2. Quels facteurs ont facilité ou entravé le rôle de chacune des instances (DR-SCA, CS, CIMD) dans la mise en œuvre de la Stratégie ?
3. Quelles sont, au niveau national, régional et des commissions scolaires, les principales conditions de mise en œuvre de la Stratégie ?

Par souci de synthèse, les résultats des analyses liées à ces deux dernières questions ont été regroupés.



³⁰ Cette section résume les résultats présentés dans Dagenais, Janosz, Brière, Chabot, Dupont, Dutil et al. (2010).

³¹ Nous référons ici uniquement au premier des quatre axes du Plan de travail. Les trois autres axes visaient à (1) assurer une plus grande visibilité à la SIAA; (2) réduire certains irritants liés à l'évaluation de la SIAA et améliorer la rétroaction des données de l'évaluation aux écoles; (3) amorcer les travaux nécessaires à la prise de décision concernant les suites de la Stratégie.

³² Les directions régionales, les Services à la communauté anglophone et la Coordination des interventions en milieu défavorisé (CIMD).

³³ Les principales conclusions des précédents rapports sont synthétisées à l'annexe 5. Elles sont importantes puisqu'elles renforcent les principales conditions énumérées plus loin quant à la MEO nationale de la Stratégie.

³⁴ Ces questions ont été formulées en lien avec la troisième orientation du modèle d'intervention de la Stratégie : *Création de conditions favorisant la mise en œuvre de la stratégie d'intervention Agir autrement* et font référence aux objectifs 10 et 11 de la Stratégie.

Les DR-SCA, les CS et la CIMD ont-elles joué le rôle attendu d'elles au cours des années 2005-2006 et 2006-2007?

Des variations importantes au soutien offert et au degré de mise en œuvre de la SIAA émergent des analyses. Cette variation d'implantation apparaît le plus clairement dans le nombre d'heures que les commissions scolaires accordent à la Stratégie, qui varie de zéro à plus de 50 heures par semaine. Bien que quelques CS aient accordé un temps substantiel à la Stratégie, il ressort globalement qu'elles y ont accordé peu de temps : la moitié d'entre elles y consacrant un temps total inférieur à cinq heures par semaine. Dans les deux tiers d'entre elles, moins de quatre heures par semaine ont été dévolues à chacune de leurs écoles et dans 40% des cas, moins de deux heures par semaine par école.

De manière générale - c'est-à-dire malgré quelques exemples de CS fortement impliquées dans la Stratégie et certains aspects mieux implantés que d'autres - il apparaît que le temps et les ressources consacrés à la SIAA n'auront pas permis aux CS de développer un lien intensif et continu avec leurs écoles SIAA. Nous constatons également que la portée de leur soutien a rarement atteint les enseignants, mais s'est surtout limitée aux directions d'écoles d'abord, et ensuite aux membres des comités SIAA des écoles.

En comparaison, les DR-SCA ont accordé considérablement plus de temps à la Stratégie, autant de manière absolue qu'en termes de ratio (nombre d'heures par CS). Ici, les principales limites de mise en œuvre constatées concernent la mobilité du personnel et l'inégalité de leur implication.

De manière générale, l'équipe de la CIMD a été en mesure d'assumer de manière satisfaisante la mise en œuvre de la SIAA. En fait, la CIMD a mené un bon nombre d'opérations, de l'ajustement des mécanismes de mise en œuvre de la Stratégie à des activités de transfert de connaissances. Ajoutons à ce sujet que plusieurs membres de la CIMD ont été amenés à intervenir auprès de différentes instances (CS, écoles) pour en quelque sorte compenser un manque de soutien en amont (lorsque, par exemple, certaines DR-SCA n'auraient pas consacré un temps suffisant aux interventions de soutien auprès de ses CS). Compte tenu du petit nombre de personnes à la CIMD, il nous est apparu que ces interventions ne pouvaient être efficaces qu'à très court terme et qu'elles ne pouvaient en aucun cas suppléer au travail d'une équipe intégrée capable de dispenser un soutien durable et adapté au contexte local.

Quels facteurs ont facilité ou entravé le rôle de chacune des instances (DR-SCA, CS, CIMD) dans la mise en œuvre de la Stratégie?

Quelles sont, au niveau national, régional et des commissions scolaires, les principales conditions de mise en œuvre de la Stratégie?

La première condition à l'implantation porte sur **l'importance de s'assurer d'une compréhension conforme aux rôles attendus des différents partenaires de la SIAA**. En effet, les résultats montrent que l'actualisation des rôles et responsabilités dans la pratique serait sujette à une interprétation variable par les acteurs des DR-SCA et des CS. En outre, plusieurs répondants en étaient toujours à définir ou à préciser la nature de leur positionnement à l'égard de l'intervention à mener dans le cadre spécifique de la Stratégie et avaient du mal à voir comment celle-ci pouvait s'intégrer avec les autres initiatives menées concurremment.

La deuxième condition renvoie à la **quantité et à la stabilité des ressources affectées au soutien offert par les CS**. Nos résultats mettent en évidence l'importance de réserver une partie des ressources allouées à la SIAA pour s'assurer d'une meilleure coordination des activités de soutien.

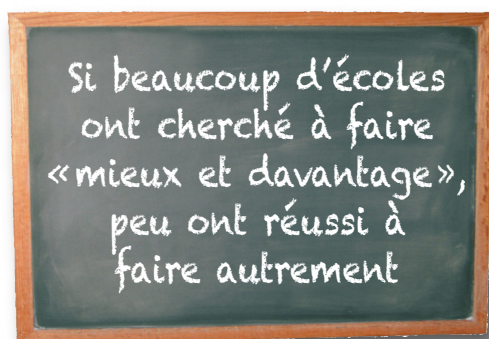
Bien que des efforts aient été consentis au niveau ministériel afin de promouvoir la stabilité du personnel, la mobilité au sein de tous les paliers demeurerait un obstacle majeur aux yeux des répondants. La troisième condition de la mise en œuvre de la SIAA porte sur le **développement de stratégies pour réduire la mobilité du personnel ou pour en atténuer les conséquences**.

La quatrième condition de mise en œuvre de la SIAA concerne **l'intégration**, au sein des CS, **des différentes ressources de soutien** (services éducatifs, adaptation scolaire, services complémentaires, etc.) **et de l'expertise développée dans le cadre de différentes initiatives** (Renouveau pédagogique, Programme de soutien à l'école montréalaise, approche École en Santé, etc.).

La cinquième condition consiste à **s'assurer de l'expertise des intervenants de soutien** afin que cette expertise puisse se traduire par un meilleur accompagnement des écoles. En ce sens, posséder des compétences pertinentes et offrir des interventions personnalisées aux différents contextes permettrait de créer un climat de confiance propice à la relation de soutien. Il peut s'avérer nécessaire de fournir, au préalable,

de la formation aux personnes responsables d'accompagner les écoles avant de les mettre en situation de soutien.

La sixième condition concerne **les mécanismes de reddition de comptes**. Pour un bon nombre de répondants, le programme devrait être accompagné d'une exigence de reddition qui concernerait tant l'engagement des écoles que les résultats atteints en termes d'actions mises en œuvre et de réussite des élèves. Il apparaît important de préciser ici qu'une augmentation de la reddition n'implique pas une remise en question de l'autonomie des écoles. Nos résultats évoquent plutôt un manque de soutien ou d'accompagnement de la part d'une instance détentrice de pouvoir pour repousser les résistances, favoriser l'engagement et la mobilisation de certaines écoles et s'assurer que le soutien offert permette d'atteindre les objectifs de la Stratégie.



L'implication des directions générales des CS apparaît comme la septième condition de mise en œuvre de la SIAA. En effet, le rôle de la direction des CS est mis de l'avant par l'ensemble des répondants, autant pour expliquer les obstacles que les succès de l'implantation de la SIAA. Ce rôle attendu englobe trois domaines d'action : (1) l'exercice d'un leadership pour la promotion et l'intégration de la SIAA au sein même de la CS et dans les écoles, (2) l'implication dans le suivi et le dossier de la reddition de comptes et (3) l'intervention pour ouvrir les portes fermées lorsque nécessaire.

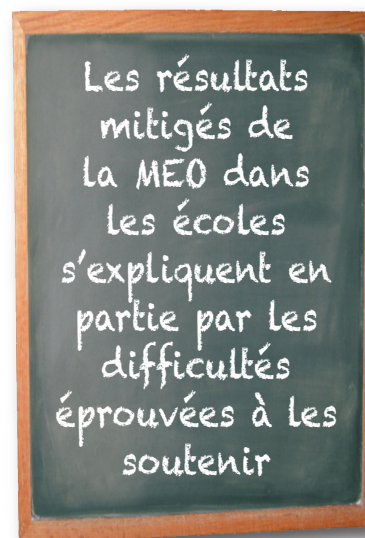
La huitième condition émergeant des analyses touche à **l'intensité du soutien offert aux écoles**. Plusieurs insistent en effet sur la nécessité de mobiliser suffisamment de ressources dans tout l'appareil de soutien pour atteindre les objectifs de la SIAA. Ainsi, une intensification du soutien et une propagation à plus large échelle de la SIAA sont considérées comme essentielles pour introduire des changements à l'échelle du réseau québécois de l'éducation. La plupart de ces conditions sont reprises plus longuement dans la discussion des résultats et les recommandations.

CONCLUSION

La démarche structurée à laquelle les écoles étaient censées se modeler dans le cadre de la SIAA était très exigeante. Les résultats de l'évaluation de sa mise en œuvre suggèrent que certaines attentes de la Stratégie étaient probablement trop ambitieuses. Si beaucoup d'écoles, à commencer par leurs directions, ont cherché à faire « mieux et davantage » (dans le portrait de situation, dans la conduite d'actions de réussite), peu ont réussi à faire autrement (dans l'analyse, dans la conception/préparation/mise en œuvre des moyens, dans la mobilisation et dans l'utilisation des ressources disponibles, dans l'évaluation). Au final, trop peu d'écoles ont réussi à mettre en pratique l'ensemble des étapes préconisées ou encore avec le degré de rigueur souhaité. Ceci n'invalide pas nécessairement le potentiel d'efficacité théorique du modèle d'action de la SIAA, mais témoigne de la complexité de son implantation et de la nécessité d'en repenser les modalités.

Cela dit, ce n'est pas dans toutes les écoles que la mobilisation entourant la SIAA s'est estompée; ce n'est pas non plus dans toutes les écoles que les efforts entourant la planification et l'encadrement des changements de pratiques se sont effrités. Certaines écoles ont, mieux que d'autres, su poursuivre et s'engager plus à fond dans le type d'apprentissages valorisés par le modèle d'action de la Stratégie. À cet égard, certaines conditions organisationnelles et sociogéographiques ont semblé faciliter l'adoption des pratiques promues par la SIAA (écoles de taille restreinte, présence à proximité d'un responsable SIAA en provenance du MELS capable de prolonger l'animation du dossier). Les résultats de la section suivante sur les effets de la SIAA soutiennent ces constats.

L'analyse des processus entourant la mise en œuvre de la SIAA a permis de mettre en lumière plusieurs facteurs explicatifs de l'écart entre ce qui était souhaité et ce qui a été réalisé dans les écoles dont, entre autres : la mobilité du personnel, les compréhensions variées et la complexité de la Stratégie (dans ses visées, dans ses actions), la mobilisation limitée de l'équipe-école et la centralisation de la SIAA



autour des directions, un processus de planification peu mobilisant et trop administratif, un développement professionnel qui tarde à soutenir le changement de pratiques en classe, une gestion peu axée sur l'atteinte des résultats. L'analyse de ces différentes entraves à la MEO locale de la Stratégie pave la voie à certaines pistes de redressements pour le futur de la Stratégie. Nous les énumérons au dernier chapitre.

L'évaluation permet
de dégager une
série de conditions
pour améliorer la
MEO de la SIAA

Les résultats mitigés de la MEO de la SIAA dans les écoles s'expliquent en partie par les difficultés éprouvées par les instances chargées de les soutenir. En effet, les résultats de l'évaluation au niveau des commissions scolaires et du Ministère³⁵ nous conduisent à dresser un bilan plutôt mitigé de l'actualisation de leurs rôles et responsabilités. Certains milieux (commissions scolaires, directions régionales) ont consolidé ou amélioré leur capacité à jouer leur rôle durant les deux dernières années, mais leur nombre apparaît toujours insuffisant pour conclure à une mise en œuvre réussie de la SIAA au niveau des commissions scolaires et du Ministère. Beaucoup a été fait durant les cinq premières années de la SIAA et un effort réel a été consenti par plusieurs pour aider les écoles à s'engager avec succès dans la démarche rigoureuse à laquelle elles étaient soumises. Cependant, trop de difficultés ont été éprouvées par trop de commissions scolaires et de directions régionales pour s'assurer que les spécificités et les innovations propres à la Stratégie pénètrent et se déploient durablement dans les écoles. Au final, on comprendra que plusieurs écoles n'ont pu bénéficier de tout le soutien et de l'encadrement nécessaires et initialement prévus. Néanmoins, l'évaluation a aussi permis d'identifier une série de conditions qui peuvent être mises en place pour faciliter le travail d'accompagnement des commissions scolaires et du Ministère.

En somme, nous retenons de cette section que plusieurs écoles ont éprouvé des difficultés à mettre en œuvre l'intégralité de la démarche structurée au cœur du modèle d'action de la Stratégie et que le soutien et l'encadrement qui leur aurait été utile pour ce faire ont été insuffisants. D'une certaine façon, la propension des écoles à mouler la Stratégie à leur réalité et à leurs façons de faire, en prolongeant leurs manières de faire, de prendre et de fonder leurs décisions, de mobiliser les mêmes acteurs, s'est montrée plus grande que la capacité de la Stratégie à changer ces réalités et façons de faire.

Cependant, des cas marqués par une plus grande capacité d'adaptation mutuelle ont aussi été recensés, notamment en matière d'attention portée à améliorer leur environnement socioéducatif. Cette situation posée, il reste encore à répondre à la question suivante : en faisant davantage la même chose mais peu de l'« autrement » souhaité, les écoles SIAA ont-elles réussi à améliorer leur potentiel éducatif et à accroître la réussite éducative de leurs élèves ?



³⁵ Il est important de rapporter que les résultats issus de données recueillies auprès des différents agents de soutien (CIMD, DR, CS) en 2006 et 2007 sont similaires à ceux dégagés lors des rapports précédents (voir annexe 5) ainsi qu'à ceux obtenus dans l'analyse du point de vue des écoles quand au soutien et à l'encadrement reçus. Nous invitons le lecteur à consulter les questions 1, 4, 6, 9, 11 et 13 du chapitre 14 de l'évaluation de la MEO locale (premier volume du rapport détaillé d'évaluation).

LES EFFETS DE LA STRATÉGIE

L'objectif général de ce volet de l'évaluation est de documenter les changements attribuables à la Stratégie sur le potentiel éducatif des écoles et la réussite³⁶ de leurs élèves entre 2002 et 2008³⁷. La logique d'analyse sur laquelle se base la présentation des résultats est davantage guidée par notre cadre conceptuel que par le modèle d'action de la Stratégie. En effet, ce dernier ne postule pas formellement que les améliorations attendues sur les indicateurs de réussite des élèves découlent ou dépendent de l'amélioration du potentiel éducatif de l'école. Selon notre cadre conceptuel cependant, il est difficile de concevoir que les apprentissages ou les conduites sociales des élèves puissent s'améliorer en l'absence de changements au niveau du potentiel éducatif des écoles. Comment les élèves en viendraient-ils à mieux réussir si la Stratégie n'aide pas les écoles à faire différemment, voire mieux ? En d'autres mots, selon notre point de vue, un effet positif de la SIAA sur le potentiel éducatif des écoles est nécessaire pour envisager des effets sur la réussite des élèves. La démarche SIAA devrait permettre d'améliorer le potentiel éducatif des écoles - c'est-à-dire accroître la qualité de l'école comme environnement éducatif et accroître l'efficacité des pratiques et collaborations y ayant cours - qui, à son tour, devrait conduire à une plus grande réussite des élèves, c'est-à-dire une amélioration de leurs apprentissages, de leur adaptation sociale et de leur qualification. De ce fait, la synthèse des résultats se présente sous la forme de réponses aux huit questions d'évaluation suivantes :

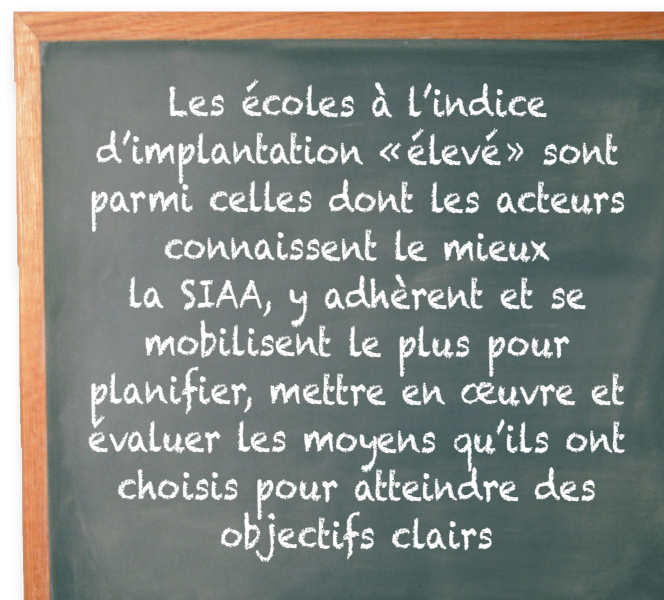
1. La Stratégie a-t-elle eu des effets positifs sur le potentiel éducatif des écoles aux plans...

- ... de la perception des élèves, de leur famille et du personnel scolaire à l'endroit du climat de l'école ?
- ... de la perception des élèves et du personnel scolaire à l'endroit des problèmes de violence et d'indiscipline dans l'école ?
- ... de la perception des élèves et du personnel scolaire à l'endroit des pratiques éducatives ?
- ... de la perception des enseignants sur leur vécu professionnel ?
- ... de la collaboration entre l'école et les familles, et entre l'école et la communauté ?

2. La Stratégie a-t-elle eu des effets positifs sur la réussite des élèves aux plans...

- ... des apprentissages et de la motivation des élèves en général et, plus précisément, dans leur langue d'enseignement (particulièrement en lecture) et en mathématiques ?
- ... des relations sociales des élèves avec leurs pairs et leurs enseignants, de leur bien-être psychologique, ainsi que sur leurs conduites sociales et leurs habitudes de vie ?
- ... de la qualification des élèves, sous l'angle de leurs aspirations et de leur persévérance scolaires ?

Les résultats qui suivent nous apprennent que lorsque des effets ont été détectés, ceux-ci sont habituellement plus importants dans les écoles qui affichent le plus les caractéristiques promues par la Stratégie; en d'autres mots, que le degré d'implantation de la Stratégie est relié à l'ampleur de certains effets. Comme ce vecteur est très important pour apprécier les résultats, il importe de décrire brièvement à quoi font référence le degré d'implantation et sa mesure. Pour plus de détails méthodologiques, le lecteur est invité à consulter l'annexe 4.



³⁶ Rappelons que la notion de réussite dans le contexte de la Stratégie se veut large et globale, collée à la triple mission de l'école québécoise, c'est-à-dire qui relève de la qualité de l'instruction, de la socialisation et de la qualification des élèves.

³⁷ Ce volet de l'évaluation fait référence aux objectifs 1, 2, 3 de la première orientation et aux objectifs 4, 6, 7 de la seconde orientation de la Stratégie.

L'indice du degré d'implantation de la SIAA a été élaboré *post-facto* à partir de données recueillies entre 2002 et 2007 dans le cadre de l'évaluation de la mise en œuvre. Cet indice repose sur une série d'indicateurs se rapportant aux principales étapes et opérations du modèle d'action SIAA. Huit dimensions ont ainsi été mesurées : (1) la connaissance de la SIAA, (2) l'adhésion et l'établissement d'une vision commune, (3) la mobilisation, (4) la qualité formelle des planifications, (5) la mise en place des conditions nécessaires à la démarche SIAA (soutien, développement professionnel, utilisation des connaissances issues de la recherche), (6) la conformité de la mise en œuvre des moyens prévus dans la planification, (7) l'évaluation de la mise en œuvre et de l'atteinte des objectifs, ainsi que (8) l'identification des conditions favorables et des entraves à la mise en œuvre de la démarche de la SIAA (la stabilité du personnel, la présence d'un comité SIAA, etc.)³⁸. L'indice calculé est un score relatif de qualité d'implantation et non pas un score absolu : une école qui obtient un score élevé à cet indice est une école qui, de manière générale, a fait mieux que la moyenne des écoles échantillonnées dans sa mise en place des différentes opérations prescrites par la Stratégie. Aussi, pour illustrer les effets liés au degré d'implantation, nous avons divisé les 66 écoles en trois groupes équivalents : les 22 écoles ayant les scores les plus élevés, les 22 écoles ayant les scores les plus faibles et les 22 écoles ayant des scores moyens. Les écoles dites d'implantation forte, ou dont l'implantation est de niveau élevé, désignent les 22 écoles dont le score d'implantation est le plus élevé au sein de l'échantillon et non les 22 écoles qui ont parfaitement implanté la Stratégie. La figure 10 de l'annexe 4 permet d'illustrer cette nuance.

Un autre élément important afin de comprendre les résultats qui suivent a trait à ce que l'on entend par « effet » de la Stratégie et à la notion d'effet « positif ». Tout d'abord, **dans le cadre de ce rapport, nous ne cherchons pas à savoir si les écoles SIAA (ou leurs élèves) ont progressé par rapport à elles-mêmes, mais si elles ont progressé différemment des écoles qui n'ont pas été exposées à la Stratégie.** Il ne s'agit pas ici d'une étude du développement des écoles ou des élèves de milieux défavorisés, mais bien d'une évaluation de l'efficacité de la SIAA sur le potentiel éducatif et la réussite des élèves. Ensuite, il est important de comprendre que l'efficacité ne se traduit pas uniquement en termes d'amélioration ou de gains, particulièrement lorsqu'il s'agit d'étudier les effets de la SIAA à partir de cohortes d'élèves. En effet, les études

sur le développement des adolescents montrent que plusieurs aspects de leur expérience scolaire ou de leur adaptation psychosociale se détériorent légèrement avec l'âge. Par exemple, la motivation scolaire tend à diminuer avec l'âge (Chouinard & Roy, 2008; Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles & Wigfield, 2002; Watt, 2004; Wigfield & Eccles, 1994), alors que certaines conduites, comme l'absentéisme ou la consommation de drogues, deviennent plus fréquentes (Dubé et al., 2009). Dans ces cas de figure, si la SIAA permet de freiner la détérioration de la motivation habituellement observée chez les adolescents, si elle limite l'augmentation des conduites délinquantes comparativement aux élèves qui ne sont pas dans les écoles SIAA, on en conclut alors qu'elle présente un effet bénéfique. C'est pourquoi, même si les objectifs formels de la Stratégie sont formulés en termes d'« amélioration » du potentiel éducatif et de la réussite, nous avons jugé préférable d'utiliser l'expression « effet positif ». Cela dit, si dans le texte nous employons les termes amélioration ou gain, nous le faisons alors sciemment.

Enfin, nous avons vérifié si des facteurs contextuels comme la taille de l'école, sa localisation, son indice IMSE, la langue d'enseignement, la proportion de garçons ou d'élèves en difficulté avaient une influence systématique sur les résultats (effet modérateur), ou si ces derniers variaient en fonction du sexe des élèves. Bien que certains effets modérateurs aient effectivement été observés ici et là, aucun de ces facteurs n'a présenté d'influence systématique digne de mention³⁹.

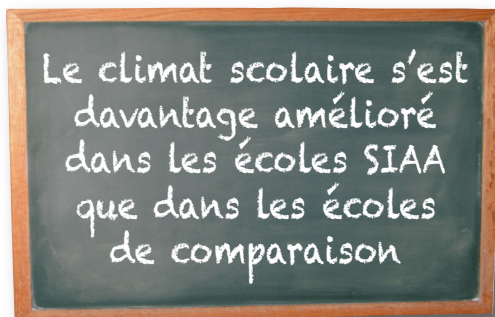


³⁸ Une quantité importante d'informations a été recueillie dans les écoles à chacune des années de la SIAA sur ces différentes dimensions. Un score d'implantation annuel a d'abord été calculé en effectuant la moyenne des scores de chacune des huit dimensions d'une même année. Puis, la moyenne des scores annuels a été calculée pour obtenir un score global d'implantation pour les cinq années sous observation.

³⁹ Les effets modérateurs ont été testés en tenant compte de l'effet de l'indice d'implantation.

FAITS SAILLANTS - LES EFFETS SUR LE POTENTIEL ÉDUCATIF DES ÉCOLES

La SIAA a-t-elle eu des effets positifs sur le climat de l'école ?



La SIAA semble avoir engendré des effets positifs sur le climat scolaire des écoles. Que l'on parle de climat relationnel entre les élèves ou entre les élèves et les enseignants, de climat éducatif, d'appartenance ou de justice, les résultats des élèves et des membres du personnel convergent : ces différentes facettes du climat scolaire se sont améliorées davantage dans les écoles SIAA que dans les écoles de comparaison. Les données recueillies auprès des parents interrogés corroborent ces résultats. De plus, cette amélioration est modulée par la qualité de l'implantation de la SIAA : plus l'implantation est de qualité, plus l'effet est apparent (voir la figure 3 pour une illustration de cet effet sur le climat éducatif de l'école). L'ampleur des effets sur le climat d'école peut être qualifiée de modérée, ce qui est appréciable en sciences sociales⁴⁰.

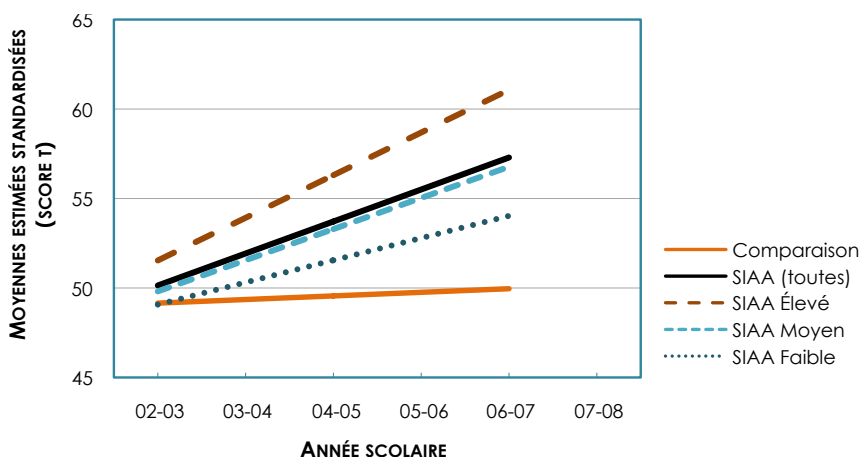


Figure 3 - Illustration des effets de la SIAA sur le climat éducatif de l'école, selon les élèves (analyses sur les données agrégées)



Un point de non convergence cependant : selon les membres du personnel, la SIAA est associée à une forte amélioration du climat de sécurité alors que les élèves SIAA ne rapportent aucune différence significative comparés aux élèves du groupe de comparaison. La SIAA ne semble pas non plus avoir agi sur le climat relationnel entre les membres du personnel ou entre les membres du personnel et la direction, climat qui, au moment de l'implantation de la SIAA, était déjà généralement positif⁴¹.

⁴⁰ Le calcul de l'ampleur ou taille des effets se base ici sur la méthode proposée par Feingold (2009) : on calcule la différence de l'ampleur du changement dans le temps entre une école typique de faible, moyenne ou forte implantation, et une école de comparaison. Les barèmes utilisés sont ceux proposés par Cohen (1988).

⁴¹ Tous les effets significatifs sur les indicateurs à l'étude, à l'avantage de la SIAA comme à son désavantage, sont présentés en annexe 4.

La SIAA a-t-elle eu des effets positifs sur la violence et l'indiscipline dans l'école ?

Les constats de l'évaluation des effets de la SIAA en termes de problèmes de violence et d'indiscipline varient selon l'identité des répondants : les effets sont nettement positifs du point de vue des adultes, mais le sont beaucoup moins clairement selon les élèves. L'analyse des résultats des membres du personnel indique un effet positif (modéré) de la SIAA à l'endroit de l'indiscipline, des violences de gravité mineure et majeure, de la présence d'élèves intoxiqués en classe et de l'accessibilité aux drogues dans l'école. Ces résultats sont cohérents avec les résultats observés sur le climat de sécurité. Cependant, selon les élèves, il n'y a pas eu de changements dans les manifestations de violence et d'indiscipline dans l'école. Par contre, tout comme les membres du personnel, les élèves des écoles SIAA rapportent une plus grande réduction de la présence de gangs délinquants dans les écoles et de la fréquence des conflits qui les opposent, comparativement aux répondants des écoles de comparaison (des résultats de forte d'ampleur). Les effets positifs de la SIAA sur ces différents indicateurs de problèmes de violence et d'indiscipline sont cohérents avec les données relevant des conduites délinquantes rapportées par les élèves. En effet, les élèves des écoles SIAA rapportent une moins grande augmentation de leurs conduites délinquantes avec l'âge que les élèves des écoles de comparaison. Encore une fois, les résultats sont toujours plus grands pour les écoles dont l'indice d'implantation est plus élevé.

Les membres du personnel des écoles SIAA rapportent une réduction des comportements inappropriés et violents à l'école

La SIAA a-t-elle eu des effets positifs sur les pratiques éducatives ou sur le vécu professionnel des enseignants ?

Les résultats de nos analyses ne permettent pas de détecter de changements dans les pratiques éducatives en classe ou sur le vécu professionnel des enseignants. Quelques effets positifs ressortent néanmoins sur certaines pratiques globales dans l'école.

À l'exception d'un effet contradictoire sur la perception des élèves des pratiques pédagogiques des enseignants⁴², l'analyse des résultats ne révèle aucun effet de la Stratégie à l'endroit de l'enseignement des stratégies d'apprentissage, du type d'activités pédagogiques privilégié, des pratiques évaluatives ou des méthodes pour encourager ou motiver les élèves (si ce n'est une diminution de la fréquence des devoirs et des leçons au sein des écoles d'implantation élevée). De même, les données recueillies auprès des enseignants n'indiquent aucun effet de la SIAA sur leur engagement au travail, leur satisfaction professionnelle, leur sentiment d'efficacité, leur épuisement professionnel, leurs expériences de victimisation ou encore sur leurs perceptions de la capacité de réussite des élèves.

Aucun effet de la SIAA n'est apparent sur les pratiques éducatives en classe, mais quelques changements favorables sont observés sur certaines pratiques générales de l'école, dont le soutien offert aux élèves en difficulté



⁴² Les résultats de l'analyse des données agrégées par école laissent entendre que les élèves perçoivent une amélioration des pratiques pédagogiques, mais l'analyse des résultats de la cohorte 2002-2007 conduit à la conclusion inverse (c.-à-d. que la qualité des pratiques pédagogiques en classe se serait détériorée dans les écoles SIAA).

Néanmoins, certaines pratiques éducatives générales à l'école semblent avoir fait l'objet d'importants effets positifs de la SIAA, notamment le soutien offert aux élèves en difficulté (voir figure 4 pour une illustration de cet effet chez les élèves), le soutien réellement reçu par les élèves, ainsi que les occasions pour les élèves de participer à la vie de l'école (possibilité pour les élèves de s'exprimer sur l'école et son fonctionnement)⁴³.

La SIAA ne semble avoir eu aucun effet sur le leadership et ou le style de gestion des directions d'établissement, ni sur le travail en équipe. Par contre, plus l'indice d'implantation est élevé, plus l'école voit s'améliorer la vision et l'engagement collectif des membres du personnel, ce qui rend compte d'une attente émise à l'endroit des écoles SIAA.

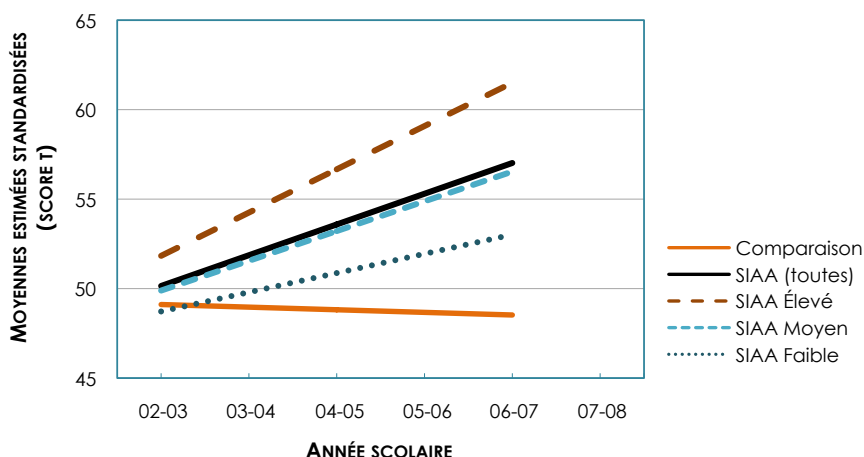
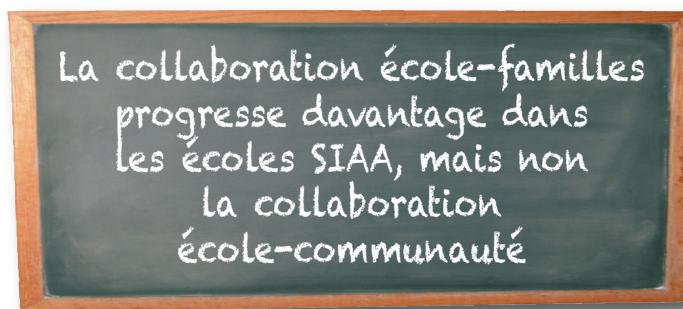


Figure 4 - Illustration des effets de la SIAA sur la perception de l'offre de soutien aux élèves en difficulté, selon les élèves (analyses sur les données agrégées)

La SIAA a-t-elle eu des effets positifs sur la collaboration école-familles et sur la collaboration école-communauté ?

Les résultats laissent entrevoir des effets positifs de la SIAA sur la collaboration école-familles, mais non sur la collaboration école-communauté. Des effets positifs sur les relations parents-enfants sont aussi observés. Des améliorations à l'avantage de la SIAA sont notés sur le plan de la collaboration école-familles telle que perçue par les élèves et les membres du personnel (voir figure 5 pour une illustration de cet effet chez les membres du personnel)⁴⁴. Ce résultat favorable trouve écho dans d'autres résultats obtenus auprès des élèves SIAA. En effet, ces derniers perçoivent un meilleur soutien et un meilleur engagement scolaires de la part de leurs parents⁴⁵. Par ailleurs, nous n'observons aucune amélioration en ce qui a trait aux aspirations scolaires parentales. Ce bilan en faveur des écoles de la SIAA semble aussi toucher les relations plus générales entre les élèves et leurs parents. Les résultats indiquent ainsi des effets positifs pour les élèves SIAA en ce qui concerne le temps passé à discuter avec les parents, les règles à la maison et les conflits avec les parents⁴⁶.



⁴³ Effet dont l'ampleur augmente avec le degré d'implantation de la SIAA (perceptions partagées chez les élèves et les membres du personnel). Pour les élèves de la cohorte 2003-2008, la détérioration perçue des occasions de participer à la vie de leur école est moins prononcée à mesure que le degré d'implantation de la SIAA augmente.

⁴⁴ Les résultats auprès de notre échantillon de parents n'indiquent cependant pas de changement.

⁴⁵ Les parents des écoles SIAA tendent de leur côté à rapporter une plus grande participation aux rencontres de parents.

⁴⁶ Les résultats provenant des parents ne permettent pas de détecter de tels effets.

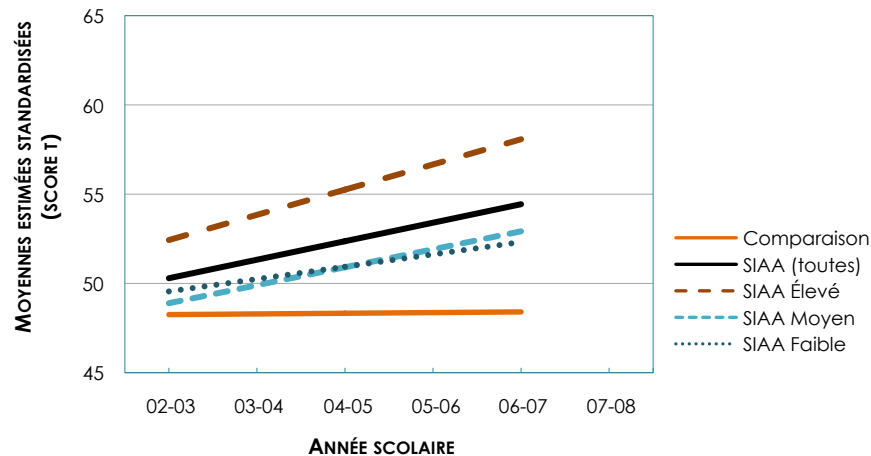


Figure 5 - Illustration des effets de la SIAA sur la collaboration école-familles, selon les membres du personnel (analyses sur les données agrégées)

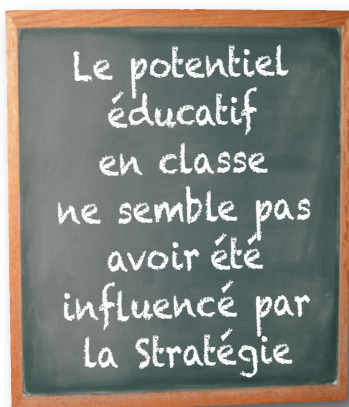
En résumé, la Stratégie semble avoir permis d'améliorer le potentiel éducatif des écoles, mais uniquement dans les dimensions globales et périphériques à la classe (c.-à-d. climat scolaire, violence et indiscipline, soutien aux élèves en difficulté, participation des élèves à la vie de l'école, vision et engagement collectif de l'équipe école, collaboration école-familles). De manière générale, ces résultats sont visibles tant chez les élèves que chez les adultes, ce qui contribue à corroborer la validité des observations. Même les écarts de perceptions relevés sur la question de la violence perçue sont moins grands qu'il n'y paraît, dans la mesure où il existe une convergence de perception à l'égard d'effets positifs de la SIAA sur plusieurs conduites inappropriées (présence d'élèves intoxiqués en classe, accessibilité des drogues, présence et conflits entre gangs délinquants). Qui plus est, comme nous le verrons dans la section suivante, les élèves des écoles SIAA rapportent un effet positif sur leurs conduites délinquantes et leur consommation de drogues.



Ces résultats sont tout à fait convergents avec les résultats de la mise en œuvre locale et l'analyse des planifications, qui soulignent un déséquilibre dans la centration des actions dans les écoles, les interventions globales prévalant sur les interventions en classe et l'essoufflement de leur mobilisation. Ces résultats apparaissent aussi teintés de l'utilisation prédominante, dans les premières années, du Questionnaire sur l'environnement socioéducatif des écoles (QES), qui traite principalement du climat et de la violence scolaires et des pratiques globales à l'école, mais qui aborde peu les questions de motivation scolaire, d'apprentissage en classe et de pratiques pédagogiques. Cet outil ayant été largement utilisé par les écoles dans l'élaboration de leurs premiers portraits de situation et pour leurs premières planifications (choix d'objectifs et des moyens) et ce, grâce au soutien formatif offert par la CIMD, il est possible que les résultats observés sur le potentiel éducatif des écoles traduisent



l'influence du QES. Cette observation conforte l'utilité des outils et indicateurs de monitoring lorsque les écoles sont accompagnées dans l'utilisation qu'elles en font, mais elle propose aussi un effet non souhaité, celui d'avoir peut-être détourné l'attention des pratiques en classe. Il était par ailleurs attendu que la mobilisation des écoles autour du QES se poursuive dans les années suivantes par une mobilisation similaire autour de la réussite des élèves, mais celle-ci a peu eu lieu. Peut-être a-t-on cru que ces interventions globales seraient suffisantes pour générer les effets souhaités, peut-être aussi que l'essoufflement des écoles a nui à l'émergence de cette seconde vague de mobilisation. Peut-être encore est-il plus difficile de modifier les pratiques pédagogiques des enseignants et les modèles organisationnels des écoles secondaires, particulièrement au sein des grosses écoles (Connell, Klem, Broom, Kenney & McLaughlin, 2006; Desimone, 2002).



Les résultats auprès des parents apparaissent tout aussi intéressants que surprenants dans la mesure où notre évaluation de la MEO ne permet pas de souligner une mobilisation significative des écoles autour d'interventions sur ce thème. Comme nos entrevues dans les écoles et l'analyse des planifications ne peuvent nous assurer que nous avons bien capturé toute la diversité des actions menées dans les écoles, cet aspect nous a peut-être échappé. Il est possible qu'en nous rapportant les actions menées dans le cadre de la Stratégie, plusieurs écoles aient omis de nous mentionner des actions mises en place dans l'école dans le cadre d'autres mesures gouvernementales ou locales contemporaines à la SIAA.

Enfin, les résultats indiquent que les effets sont plus importants lorsque les écoles affichent les caractéristiques promues par la démarche SIAA. Ce résultat laisse entendre que plus les écoles arrivent à mettre en œuvre la Stratégie et plus elles améliorent leur potentiel éducatif, un résultat qui milite en faveur de la validité de l'approche SIAA.

FAITS SAILLANTS – LES EFFETS SUR LA RÉUSSITE SCOLAIRE

La SIAA a-t-elle eu des effets positifs sur les apprentissages et la motivation des élèves, particulièrement en lecture et en mathématiques ?

Globalement, la SIAA ne semble pas avoir eu d'effets positifs appréciables sur les apprentissages des élèves⁴⁷. Certains indices pointent même vers une légère détérioration du rendement scolaire en langue d'enseignement (tel que perçu par les élèves; voir figure 6 pour une illustration de cet effet) et en mathématiques. Résultat surprenant, cet effet négatif apparaît plus prononcé chez les élèves qui fréquentent les écoles où le degré d'implantation de la SIAA est le meilleur. Enfin, le temps passé à lire pour les études demeure stable selon les élèves SIAA, mais est en hausse dans les écoles de comparaison, et le temps passé à lire pour le plaisir, stable dans les écoles de comparaison, tend à diminuer chez les élèves des écoles SIAA, et encore davantage dans les écoles au degré d'implantation élevée.

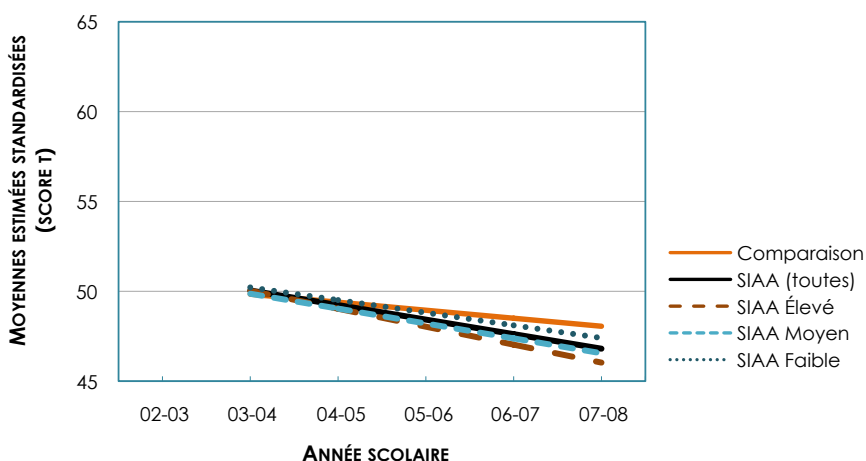
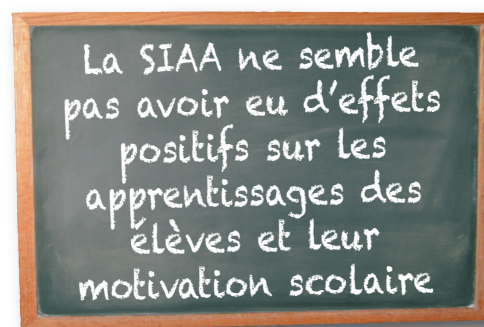


Figure 6 - Illustration des effets de la SIAA sur le rendement scolaire en langue d'enseignement tel que rapporté par les élèves (cohorte 2003-2008)

⁴⁷ On observe par ailleurs un effet isolé à l'avantage de la SIAA quant aux résultats au test uniforme de rendement en mathématiques : les élèves de la cohorte 2002-2007 s'y améliorent, et d'autant plus lorsque l'implantation de la Stratégie dans leur école est élevée.

Les résultats sur la motivation vont dans le même sens. Nous ne détectons aucun effet positif de la SIAA sur la motivation générale (attrait de l'école ou absentéisme) et retrouvons même quelques traces d'une détérioration de l'utilité perçue de l'école, de l'attribution du succès à l'effort et de l'engagement scolaire. Observation toujours aussi surprenante, certaines de ces détériorations apparaissent plus marquées dans les écoles où l'implantation de la SIAA apparaît plus conforme. Toujours selon nos données, la SIAA ne semble pas avoir généré d'effets positifs sur la motivation scolaire spécifique à la langue d'enseignement ou aux mathématiques. Nos résultats ne permettent pas non plus de détecter d'effets positifs de la SIAA quant à l'engagement tel que perçu par les élèves lors de l'apprentissage par la lecture. De plus, et de manière cohérente avec nos observations sur le rendement scolaire, nous notons de légers effets au désavantage de la SIAA sur la perception de compétence en langue d'enseignement et en mathématiques. Les résultats pour le sous-échantillon d'élèves évalués par les enseignants et les parents ne conduisent pas à une conclusion différente.

La SIAA a-t-elle eu des effets positifs sur les relations sociales des élèves avec leurs pairs et leurs enseignants, sur leur bien-être psychologique ainsi que sur leurs conduites sociales et leurs habitudes de vie ?

Dans l'ensemble, les résultats indiquent des effets positifs de la SIAA à l'égard des relations interpersonnelles et des problèmes de comportement. Les résultats révèlent des effets positifs d'ampleur modeste sur certains aspects des relations sociales des élèves. Notamment, les élèves SIAA rapportent

bénéficier d'un meilleur soutien de la part de leurs amis et être moins isolés socialement, résultat qui est cohérent avec les effets positifs notés sur le climat social de leurs écoles. Par ailleurs, les épisodes de victimisation pour les agressions graves n'ont pas été modifiés par la Stratégie. Quant aux relations avec leurs enseignants, les élèves exposés à la SIAA rapportent qu'elles sont empreintes d'une plus grande chaleur, sans toutefois noter de différence dans l'intensité ou la fréquence des conflits. Enfin, nous observons un effet contraire à ce qui était attendu sur la victimisation de gravité mineure : dans une des cohortes, la diminution avec l'âge de la victimisation de gravité mineure (insultes) apparaît moins prononcée chez les élèves de la SIAA que chez ceux du groupe de comparaison.



Si la Stratégie ne semble guère avoir modifié la fréquence avec laquelle les jeunes se disent victimes de violence à l'école, elle semble par contre avoir eu plusieurs effets bénéfiques sur les problèmes de comportement des élèves. En effet, les analyses révèlent des effets positifs en ce qui concerne la fréquence des conduites délinquantes générales (voir figure 7 pour une illustration de cet effet), de la violence relationnelle, de la consommation et de la vente de drogues, ainsi que des problèmes attribués à la consommation de drogues et d'alcool.

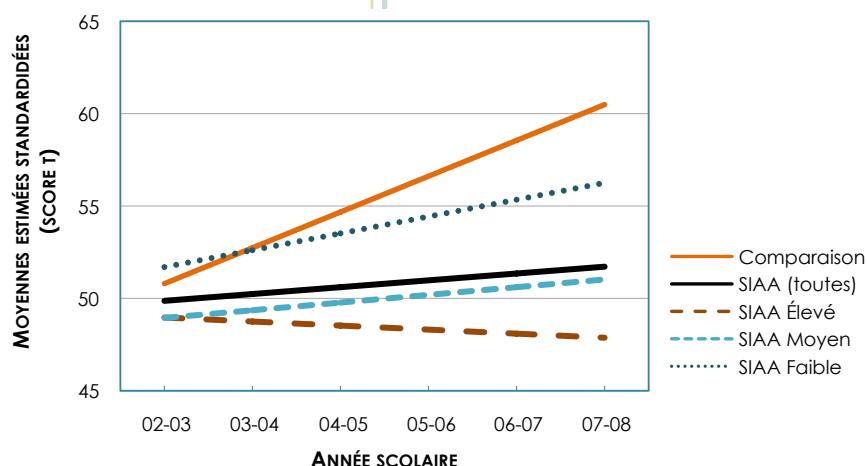


Figure 7 - Illustration des effets de la SIAA sur la délinquance générale agie, telle que rapportée par les élèves (analyses sur les données agrégées)

Tous ces effets gagnent en ampleur dans les écoles qui ont le mieux implanté la Stratégie. En revanche, la SIAA aurait engendré des effets indésirables au sein d'une cohorte d'élèves en ce qui concerne la fréquence des conduites d'indiscipline en classe.

Quant au bien-être psychologique, la SIAA ne semble reliée à aucun changement du niveau d'anxiété scolaire ou du sentiment dépressif. Par contre, l'estime de soi progresse chez les élèves d'une des deux cohortes SIAA examinée, alors qu'elle demeure stable chez les élèves du groupe de comparaison. Les résultats pour le sous-échantillon d'élèves évalués par les enseignants et les parents ne révèlent aucun effet sur le plan de la socialisation.

La SIAA a-t-elle eu des effets positifs sur les aspirations et la persévérance scolaire des élèves?

Dans l'ensemble, la SIAA ne semble avoir eu que très peu d'effets positifs sur les aspirations et la persévérance scolaire des élèves, à l'exception d'une diminution des avantages perçus à abandonner l'école (voir figure 8 pour une illustration de cet effet) et de l'importance accordée à l'obtention d'un diplôme. Les résultats sur les aspirations scolaires varient : ils sont ou bien en faveur de la Stratégie (importance accordée à l'obtention d'un diplôme; importance accordée à l'obtention d'un diplôme pour améliorer leurs chances de trouver un emploi) ou bien en sa défaveur (aspirations à la formation professionnelle).

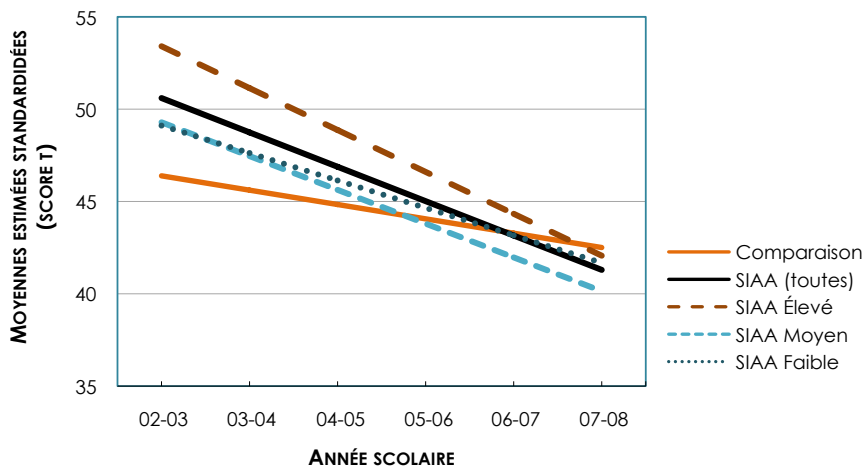
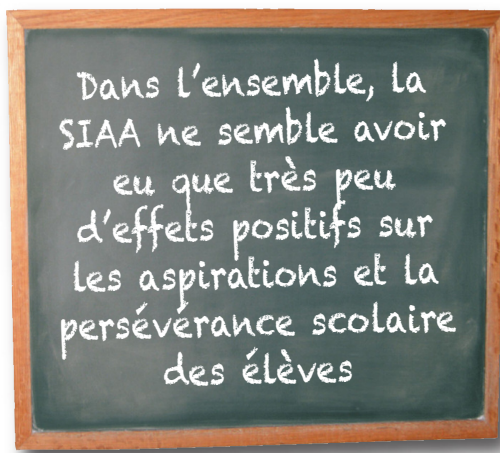


Figure 8 - Illustration des effets de la SIAA sur les avantages perçus par les élèves au décrochage scolaire (analyses sur les données agrégées)



Par ailleurs, nos analyses indiquent que le risque de décrocher tend à s'accroître davantage chez les élèves qui fréquentent les écoles dont le niveau d'implantation de la SIAA est élevé (résultats qui apparaissent dans l'analyse des données agrégées et dans l'une des cohortes; voir figure 9 pour une illustration de cet effet). Ce résultat n'est pas étonnant puisque l'indice de risque de décrocher est en bonne partie basée sur le rendement et la motivation scolaires qui, comme nous l'avons vu, semblent être davantage en baisse dans ces écoles. Cela étant, les analyses réalisées sur les cohortes d'élèves n'indiquent aucune différence significative dans les taux de diplomation ou de sorties sans diplôme, quelle que soit la qualité de la mise en œuvre de la Stratégie. Il en est de même pour l'analyse au niveau agrégé.

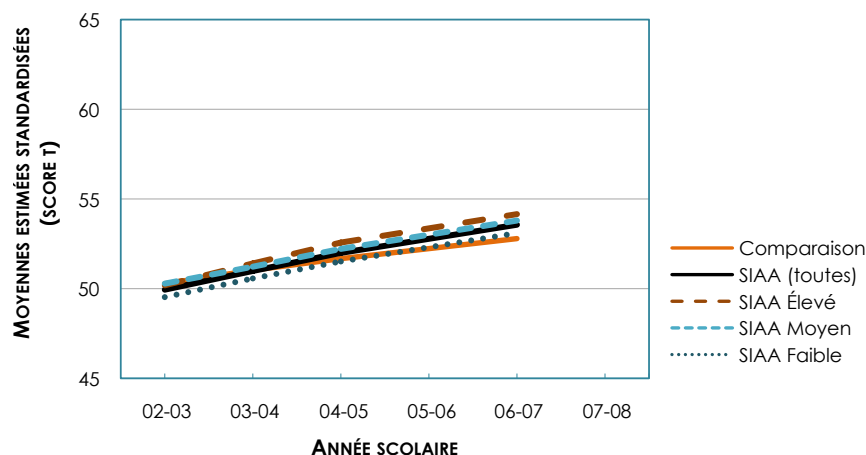
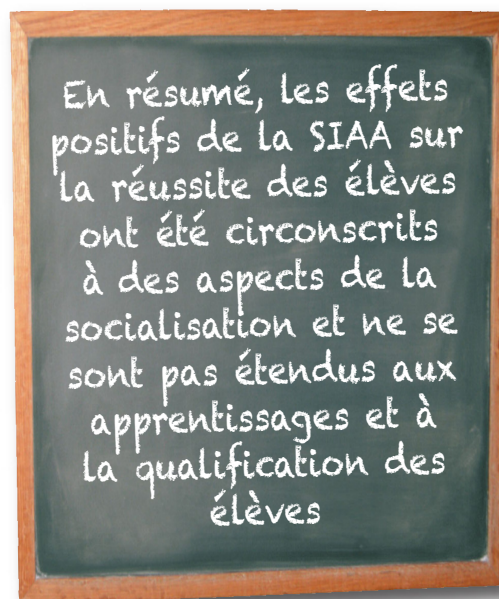


Figure 9 - Illustration des effets de la SIAA sur l'indice de risque de décrocher (cohorte 2002-2007)

Les effets positifs de la Stratégie sur la réussite des élèves apparaissent circonscrits à la sphère de la socialisation (relations avec les pairs et avec les enseignants, estime de soi, délinquance et violence relationnelle, consommation de psychotropes, problèmes associés à la consommation de drogues ou d'alcool, vente de drogue). Plusieurs de ces effets positifs de la SIAA sur la socialisation des élèves sont cohérents avec les effets positifs relevés précédemment sur les climats scolaires et les problèmes perçus.

Malgré quelques petits changements à l'avantage de la SIAA (aspirations scolaires des élèves, avantages perçus au décrochage), il demeure que les effets de la Stratégie sur la réussite des élèves sur le plan de l'instruction et de la qualification semblent à peu près inexistantes. Plus encore, la Stratégie semble même associée à des effets inattendus: les élèves des écoles SIAA dont le degré d'implantation est parmi les plus élevés rapportent une légère détérioration de leurs apprentissages et de leur motivation scolaire ainsi qu'une hausse du risque d'abandonner l'école. Si ces effets sont bien souvent de faible ampleur et se limitent à l'une ou l'autre des cohortes d'élèves à l'étude, ils demeurent préoccupants. Nous discutons de tous ces résultats dans la prochaine section.



CONCLUSION

La Stratégie visait à améliorer la réussite scolaire des élèves fréquentant les écoles secondaires publiques de milieux défavorisés du Québec. Cette amélioration devait passer, entre autres, par une amélioration du potentiel éducatif de ces écoles. Sur la base de l'évaluation conduite de 2002 à 2008, nous estimons que, malgré certains effets dignes de mention, la Stratégie n'a que partiellement atteint les objectifs liés au potentiel éducatif des écoles et très partiellement ceux liés à la réussite des élèves.



Ainsi, à la lumière de notre conceptualisation présentée en début de section sur les liens entre le potentiel éducatif et la réussite des élèves, nous pourrions résumer notre interprétation des résultats ainsi : la Stratégie n'a pas permis d'accroître les apprentissages et la qualification des élèves parce que les améliorations du potentiel éducatif de l'école n'ont pas réussi à s'étendre aux pratiques en classe, au potentiel éducatif de la classe, comme en font foi les données rapportées par les enseignants relativement à leurs pratiques pédagogiques ou les perceptions des élèves. Les constats liés au premier volet ne nous apparaissent donc pas étrangers à ceux du second et il convient d'y revenir brièvement. Nous revenons aussi sur l'influence du niveau d'implantation de la SIAA dans les écoles sur les effets observés, ainsi que sur les quelques effets négatifs et contre-intuitifs observés sur les apprentissages, la motivation scolaire et le risque de décrocher des élèves.

Changements périphériques à la classe, effets périphériques sur l'instruction et la qualification. Tous les changements observés nous parlent de l'école SIAA comme d'un lieu davantage protégé, stimulant et où il fait de mieux en mieux vivre. Dans les écoles SIAA, et tout particulièrement dans celles qui ont le plus actualisé les éléments de démarche souhaitée, on soutient davantage les élèves en difficulté, on donne à ces adolescents des tribunes où se faire entendre et s'affirmer. Les rapports sociaux s'améliorent, la violence et l'indiscipline diminuent et le climat d'école se bonifie. Plus encore, malgré des améliorations modestes dans les rapports entre les écoles et les familles, celles-ci semblent s'accompagner d'un plus grand engagement des parents dans la vie scolaire de leur enfant. Bref, plusieurs écoles en milieux défavorisés se sont améliorées comme milieux de vie et de socialisation. Ces effets sont marquants et nécessaires, mais malheureusement insuffisants pour générer des améliorations sur le plan de l'instruction et de la qualification. Pour que le niveau d'instruction des élèves s'améliore, il faut aussi que les pratiques pédagogiques et éducatives en classe s'ajustent, car c'est d'abord et avant tout en classe que les apprentissages se réalisent, que l'engagement dans les situations d'apprentissage se manifeste et que la motivation scolaire se construit. Les perceptions des enseignants à l'endroit de leurs pratiques en classe démontrent peu de changement, l'engagement et les apprentissages scolaires des élèves non plus. Comme la qualité des apprentissages et de l'engagement scolaire sont parmi les plus puissants prédicteurs du décrochage scolaire (Janosz et al., 1997), l'absence d'effets sur les taux de diplomation surprend peu.

Un certain soutien empirique à l'efficacité du modèle d'action de la SIAA. C'est dans les écoles où l'on actualise le plus les principes promus par la Stratégie que les résultats sont les plus probants. Ce sont surtout ces écoles et les élèves les fréquentant qui surpassent les résultats obtenus dans les groupes de comparaison. Ce résultat apporte un soutien empirique au potentiel de changement de la Stratégie et justifie que l'on continue de s'y intéresser. Ajoutons ici que des analyses sur les caractéristiques structurelles des écoles indiquent des différences notables entre les écoles dont l'indice d'implantation est élevé, moyen ou faible⁴⁸. D'abord, ces écoles ne se distinguent aucunement en fonction des compétences scolaires des élèves et de leur niveau de difficulté (proportion d'élèves HDAA). Par contre, les résultats indiquent que les écoles d'implantation élevée se caractérisent par un plus haut niveau de défavorisation. D'autres analyses exploratoires montrent que ces écoles se distinguent aussi par une population d'élèves plus à risque de décrocher et affichant plus de problèmes de drogues. Ces résultats tendent ainsi à démontrer que les écoles qui ont le plus réussi à actualiser les principes de la Stratégie n'étaient pas des écoles qui avaient les élèves les plus faciles. Par contre, ces mêmes analyses indiquent que ces écoles bénéficiaient d'un meilleur climat scolaire (qui s'est néanmoins amélioré) au début de la SIAA⁴⁹.



⁴⁸ Voir les tableaux 7 et 8 en annexe 4 pour plus de détails à ce sujet.

⁴⁹ Un approfondissement de ces analyses sera effectué prochainement pour mieux comprendre les conditions organisationnelles liées à la capacité des écoles de mettre en place des interventions complexes comme la SIAA.

Mais ce sont surtout les résultats liés à la taille des écoles et à leur localisation géographique qui frappent (voir tableau 1) : ce sont les petites écoles et les écoles situées dans de plus petites localités qui ont les indices d'implantation les plus élevés. À l'inverse, seules 20% des écoles de grande taille (contre 64% pour les écoles de petite taille et 43 % pour les écoles de taille moyenne) et aucune école sur l'île de Montréal (qui sont pratiquement toutes des écoles de grande taille) ont pu être classées dans les écoles d'implantation élevée. Nous revenons sur ce résultat et sur ce que cela implique dans la section portant sur les recommandations. Signalons ici que les résultats d'évaluation de la mise en œuvre ont, à maintes reprises, rendu compte des difficultés plus importantes pour les grandes écoles à appliquer la Stratégie et à bénéficier du soutien pour ce faire. Cette observation est conforme aux connaissances scientifiques (Orland et al., 2008) qui soulignent la difficulté accrue des écoles de grande taille à créer des conditions optimales sur le plan éducatif, et des grandes commissions scolaires à porter auprès des écoles des orientations et directives émanant des instances supérieures (climat, travail en équipe, etc.). Ainsi, malgré les progrès réalisés par certaines écoles, il reste, comme nous l'avons vu dans la section sur la MEO, qu'une majorité d'écoles a éprouvé des difficultés à mettre en œuvre localement les principes de la Stratégie, en particulier les écoles de grande taille.

Tableau 1 - Distribution des 66 écoles SIAA en fonction de la qualité de leur mise en œuvre de la SIAA, de leur taille et de leur localisation sociogéographique

Localisation	Taille de l'école	Implantation de la SIAA		
		Faible	Moyenne	Forte
Rural	Petite école	-	2	7
	Moyenne école	-	1	3
	Grande école	-	-	1
	Total	-	3	11
Ville	Petite école	1	1	-
	Moyenne école	4	3	4
	Grande école	8	9	7
	Total	13	13	11
Métropole	Petite école	-	-	-
	Moyenne école	1	-	-
	Grande école	8	6	-
	Total	9	6	-

Des effets négatifs intrigants. Comment expliquer que nous observons de manière assez systématique que les écoles qui ont le mieux implanté la Stratégie sont celles qui génèrent le plus d'effets positifs et que c'est aussi dans ces dernières que les élèves ont le moins progressé sur le plan de la motivation et du risque à décrocher? Nous émettons ici l'hypothèse d'un effet de *diversion*. Comme nous l'avons noté précédemment, les efforts consentis par les écoles se sont surtout concentrés à améliorer des pratiques ou des structures générales liées à l'ensemble de l'école et ont privilégié l'ajout de ressources à la mise en œuvre de pratiques novatrices et exemplaires. Il est possible que les ressources mobilisées dans le cadre de la Stratégie l'aient été au détriment du travail en classe; que les énergies mises sur des projets périphériques aient pris le pas sur les activités d'apprentissage en classe. Il est aussi possible que les écoles davantage mobilisées à mettre en œuvre la Stratégie aient davantage investi le contrôle du milieu, ce qui pourrait avoir mené les élèves à se conformer davantage sans toutefois être plus engagés dans leurs études. Cette interprétation, liée à la précédente sur les liens entre la nature du potentiel éducatif amélioré et la nature des résultats observés, nous conduira à proposer une révision des objectifs à atteindre et à promouvoir davantage les actions centrées sur les apprentissages et l'engagement scolaire des élèves.

Les résultats obtenus par la Stratégie jusqu'en 2008 sont limités, mais loin d'être triviaux. Compte tenu des multiples entraves rencontrées dans la mise en œuvre, une conclusion différente eut été surprenante. Malgré tout, des changements positifs et significatifs sur un plan éducatif sont au rendez-vous. Comme nous l'exposons dans la prochaine section, plusieurs des pas réalisés l'ont été dans la bonne direction, mais des redressements importants s'imposent, des redressements qui sont possibles à réaliser. L'interprétation intégrée des résultats d'évaluation de la mise en œuvre et des effets nous conduit maintenant à identifier les composantes à maintenir ou à revoir, ainsi que les conditions à réunir ou à consolider pour réussir la mise en œuvre d'une stratégie ministérielle, déployée à large échelle, visant à améliorer la réussite scolaire des élèves de milieux défavorisés.

CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS

Les enfants du Québec ne bénéficient pas tous des mêmes conditions pour profiter de l'offre scolaire. Comparés aux enfants des classes moyennes ou favorisées, les élèves de milieux défavorisés vivent davantage d'échecs et sont plus nombreux à abandonner l'école (CGTSIM, 2003; Deblois & Lamothe, 2005). L'impact des inégalités sociales sur la scolarisation se répercute bien au-delà de l'enfance et de l'adolescence, puisque la réussite scolaire est l'un des principaux déterminants du bien-être et de la santé à l'âge adulte (CCA, 2006; Frohlich, De Koninck, Demers & Bernard, 2008). La pauvreté accroît les risques d'échecs scolaires qui, à leur tour, augmentent les risques d'engendrer la pauvreté. L'échec scolaire, soit la difficulté à profiter pleinement de l'offre scolaire sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification, se présente donc comme une des pièces maîtresses du mécanisme de reproduction et du maintien des inégalités sociales. Ainsi, chercher à accroître la réussite scolaire des élèves de milieux défavorisés n'est pas seulement un objectif légitime pour favoriser le bien-être individuel. Pour la société, c'est aussi un levier privilégié pour lutter contre la pauvreté. C'est donc au défi colossal de contrecarrer les effets négatifs de la pauvreté et de court-circuiter le cercle vicieux de sa reproduction que s'attaque la stratégie d'intervention *Agir autrement*.

Entre 2002 et 2008, 197 écoles secondaires desservant les élèves des milieux les plus défavorisés de la province ont été appelées à améliorer la réussite de leurs élèves en s'engageant dans une démarche nouvelle, fondée sur des principes de collégialité et de rigueur. Guidées et soutenues par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, les commissions scolaires devaient à leur tour soutenir leurs écoles dans l'application des différentes étapes d'une démarche structurée et exigeante. Cette démarche devait mener à accroître le potentiel éducatif des écoles, soit leur capacité à répondre aux besoins éducatifs de leurs élèves en capitalisant sur les forces et en tenant compte des vulnérabilités spécifiques de leur population et de leur milieu. Cette démarche se voulait aussi fondamentalement collective, en appelant non seulement à la mobilisation du personnel scolaire, mais également à celle des membres de la communauté interpellés par la réussite des élèves : les parents, les organismes communautaires et sociosanitaires, la communauté des affaires, etc. La mobilisation de cette communauté éducative et l'amélioration du potentiel éducatif de l'école devaient, en retour, permettre d'accroître la réussite des élèves, tant sur le plan des apprentissages (instruction), que sur les plans de la socialisation et de la qualification.

Le déploiement de la Stratégie s'est accompagné d'une évaluation de sa mise en œuvre et de ses effets sur le potentiel éducatif des écoles et la réussite des élèves. L'évaluation de la mise en œuvre a permis de documenter comment et à quel point le Ministère et les commissions scolaires ont soutenu les écoles; comment et à quel point les écoles ont réussi à appliquer la démarche préconisée par la Stratégie. Le rapport de cette évaluation est important, non seulement parce qu'il nous renseigne sur l'atteinte des objectifs de la Stratégie, mais aussi parce qu'il apporte des connaissances essentielles sur ce qui a bien et moins bien fonctionné, sur les actions à maintenir et celles à abandonner. En un mot, cette évaluation permet d'apprendre de l'expérience d'implantation de la SIAA; elle contribue à enrichir les actions futures tout en évitant de reconduire les erreurs ou les actions inefficaces passées.

Avant de revenir sur les principaux résultats de l'évaluation et les leçons qu'il est possible d'en tirer, insistons sur le fait que les mérites de la Stratégie ne sauraient être jugés uniquement sur la base de l'atteinte de ses objectifs formels et des conclusions de ce rapport. Le regard posé par l'équipe d'évaluation ne s'est pas étendu aux impacts que la Stratégie a pu avoir sur des aspects importants comme la sensibilisation aux milieux défavorisés et aux besoins des élèves; le développement d'une expertise collective et durable en matière de gestion du changement; l'émergence d'une culture organisationnelle valorisant l'auto-évaluation des pratiques ou encore l'identification des exigences à l'innovation en milieu scolaire. Ces impacts devront être appréciés et jugés par d'autres. Le programme d'évaluation qui a accompagné la Stratégie durant ses six premières années jette cependant un éclairage important qui mérite attention.

QUELS SONT LES PRINCIPAUX CONSTATS DE L'ÉVALUATION ?

1. La Stratégie a été difficile à mettre en œuvre pour la majorité des directions régionales, des commissions scolaires et des écoles. Plusieurs facteurs ont limité la capacité du Ministère et des commissions scolaires à offrir l'encadrement et le soutien dont les écoles avaient besoin pour s'approprier les étapes exigeantes de la démarche SIAA. Par ailleurs, plus les écoles ont été soutenues et plus elles ont développé leur capacité à apporter les changements souhaités.

2. La Stratégie a conduit à une amélioration significative mais partielle du potentiel éducatif : des effets positifs ont notamment été observés dans plusieurs écoles à l'endroit du climat scolaire, du soutien offert aux élèves en difficulté, de la violence et des comportements perturbateurs, ainsi que sur la collaboration école-familles. Néanmoins, aucun changement n'a été détecté à l'endroit des pratiques éducatives en classe. La majorité des changements de pratiques sont ainsi demeurés périphériques à la classe.

3. Conséquemment, les effets positifs de la Stratégie sur la réussite des élèves ont surtout été notés en matière de socialisation (relations entre pairs et avec les enseignants, conduites délinquantes et consommation de drogues) mais ne se sont pas étendus aux apprentissages scolaires ou à la motivation (réussite scolaire sur le plan de l'instruction). Les effets de la Stratégie apparaissent aussi limités du point de vue de la qualification : à l'exception de quelques effets sur les attitudes à l'égard de la poursuite des études, les intentions de décrocher de l'école et le nombre d'élèves décrocheurs n'ont pas changé.

4. Le potentiel de la Stratégie à accroître la réussite des élèves en milieux défavorisés est corroboré par l'ampleur accrue des effets positifs au sein des écoles affichant le plus les caractéristiques promues par la Stratégie (p. ex. mobilisation du personnel, vision partagée, planification, utilisation des connaissances issues de la recherche, etc.). Certaines conditions organisationnelles et sociogéographiques ont semblé faciliter l'adoption des pratiques promues par la SIAA (écoles de taille restreinte, présence d'un soutien proximal et continu).

5. Si certaines écoles (environ le tiers) ont davantage avancé dans la réalisation de la démarche structurée de la SIAA, d'autres, en revanche, ont éprouvé plus de difficultés à s'y moudre. Les écoles ont souvent (1) fonctionné à rebours, prenant d'abord les décisions d'action et les inscrivant ensuite au sein de leur planification, (2) obéi à une logique pragmatique de réponse aux tensions inhérentes au milieu (logique de répartition « équitable » de l'allocation reçue, de redistribution des allocations entre différents projets de l'école), (3) cherché à maintenir et étendre des actions ou des ressources professionnelles déjà existantes (embauches et réembauches, augmentation du temps de présence) ou (4) cherché à soutenir des interventions organisationnelles (diminution de ratios, constitution de classes homogènes) ou parascolaires beaucoup plus que des interventions pédagogiques en classe centrées sur les apprentissages des élèves ou leur motivation. De manière générale, les écoles ont donc eu tendance à éviter les conflits et à faire plus de ce qu'elles faisaient déjà, à répéter leurs savoir-faire et projets précédents plutôt que de suivre une démarche qui aurait pu les conduire à remettre en cause

les pratiques existantes au profit de nouvelles actions nécessitant un apprentissage.

6. L'analyse des processus entourant la mise en œuvre de la démarche planifiée de la SIAA a permis de mettre en lumière plusieurs facteurs explicatifs de l'écart entre ce qui était souhaité et ce qui a été réalisé dans les écoles dont, entre autres, la mobilité du personnel, les compréhensions variées et la complexité de la Stratégie (dans ses visées, dans ses actions), la mobilisation limitée de l'équipe-école et la centralisation de la SIAA autour des directions, un processus de planification peu mobilisant et trop administratif, un développement professionnel qui tarde à soutenir le changement de pratiques en classe, une animation et un soutien au changement au mieux timide au sein de plusieurs commissions scolaires, la faible valorisation, par les décideurs et praticiens, des connaissances issues de la recherche.

À LA LUMIÈRE DE CES CONSTATS, QUE POUVONS-NOUS CONCLURE DU POTENTIEL DE LA STRATÉGIE À ACCROÎTRE LA RÉUSSITE DES ÉLÈVES DE MILIEUX DÉFAVORISÉS ?

Prometteurs pour les uns, décevants pour les autres, les effets observés paraissent dans tous les cas limités. Pourquoi en a-t-il été ainsi ? Est-ce parce que la Stratégie et le modèle d'action qu'elle promeut ne permettent pas d'attaquer efficacement les causes du problème ? Est-ce plutôt parce que le modèle d'action n'a pas été appliqué adéquatement ? Ou, enfin, est-ce à la fois ces deux raisons qui sont en cause, ou d'autres encore qui nous échappent ici ?

Trois éléments conduisent à éliminer la première hypothèse. Tout d'abord, pour remettre en question empiriquement la validité intrinsèque de la démarche SIAA, il eut fallu constater une absence d'effets malgré une application hautement conforme. Ceci n'est pas le cas : la mise en œuvre a été difficile et certains effets sont observés. Ensuite, plusieurs des principes avancés par la Stratégie (vision commune et mobilisation; choix, implantation et auto-évaluation de moyens d'action reconnus pour leur efficacité) continuent, du point de vue de la recherche, à être des principes d'action gagnants pour accroître la réussite scolaire (Ungerleider, 2009; Levin 2006, 2008 a et b; Blankstein & Fullan, 2009). Enfin, et cet élément empirique est certainement celui qui milite le plus

fortement en faveur d'une certaine validité du modèle SIAA, nous avons observé une tendance systématique voulant que les écoles qui affichaient davantage les caractéristiques promues par la SIAA soient celles qui généraient le plus d'effets⁵⁰. Ainsi, **des arguments à la fois théoriques et empiriques soutiennent le potentiel prometteur de la Stratégie comme mesure pour améliorer la réussite scolaire des élèves de milieux défavorisés.**

Nos observations indiquent par ailleurs que les différents acteurs de la Stratégie ont rencontré suffisamment de difficultés à mettre en œuvre la Stratégie pour en affecter la capacité à produire les effets escomptés. L'examen des entraves à sa mise en œuvre met en lumière plusieurs facteurs externes à la Stratégie (p. ex. les mécanismes de communication, le manque de préparation, certaines conditions organisationnelles). Ceci conforte donc la seconde hypothèse explicative. Par contre, d'autres difficultés d'implantation apparaissent directement liées à la formalisation actuelle du modèle d'action de la Stratégie (p. ex. le nombre et la nature des objectifs poursuivis, la relative indépendance des objectifs poursuivis dans les écoles par rapport aux objectifs nationaux, la complexité de l'opération d'analyse de situation). Nous penchons donc pour la troisième hypothèse : les difficultés d'application de la SIAA ne semblent pas uniquement le fait de conditions externes au modèle d'action et à ses mécanismes de déploiement, mais aussi dépendantes de certains éléments mêmes de la Stratégie, difficilement applicables ou qui la rendent trop complexe à mettre en œuvre.

En ce cas, la Stratégie est-elle vraiment applicable ? Nous y reviendrons plus longuement dans la section des recommandations, mais notre réponse à cette question est : oui, si la volonté est présente. Nous avons, collectivement, les savoirs et savoir-faire qui permettent de réduire ou de contourner les entraves importantes identifiées dans cette évaluation; la capacité d'apporter des modifications à la Stratégie pour en faciliter la mise en œuvre et accroître son potentiel de changement. La question n'est pas de savoir si c'est possible, mais plutôt de savoir si nous sommes prêts à investir l'énergie requise et à faire les choix qui permettent d'agir autrement. Comme ces décisions relèvent autant d'enjeux politiques, administratifs, organisationnels, que professionnels et personnels, tous les acteurs de la SIAA se retrouvent interpellés par ces

questions, des leaders politiques aux enseignants en passant par les directions d'établissement et de commissions scolaires et le personnel du Ministère. Pour faire autrement, il faut changer des façons de voir et de faire; il faut aussi changer les conditions qui tendent à maintenir les façons de faire actuelles et créer celles qui facilitent les changements souhaités. Porter attention à ces conditions, c'est accroître notre capacité collective et se donner le pouvoir d'agir autrement. Certaines de ces conditions peuvent être rassemblées à court terme, d'autres prendront plus de temps à se mettre en place. Dans tous les cas, il nous apparaît que les **leviers pour mettre en place les conditions nécessaires à la mise en œuvre d'une initiative ministérielle du type de la Stratégie sont, en très grande majorité, sous le contrôle des politiciens, des fonctionnaires, des administrateurs et des professionnels de l'éducation (enseignants et non-enseignants).**



En résumé et compte tenu de l'analyse précédente, nous en arrivons à la conclusion qu'une mesure gouvernementale comportant plusieurs ingrédients actuels de la Stratégie, mais accompagnée de modifications substantielles à ses objectifs, ses mécanismes et ses conditions de déploiement, présenterait le potentiel d'accroître significativement la réussite scolaire des élèves de milieux défavorisés et ce, sur tous les plans (instruction, socialisation, qualification).

Nous aborderons donc maintenant successivement les composantes de la Stratégie que nous recommandons de reconduire, les modifications que nous proposons d'y apporter, ainsi que les conditions à réunir pour faciliter sa mise en œuvre. Précisons que les avis⁵¹ qui suivent reposent sur l'analyse des résultats de l'évaluation, sur les connaissances issues de la recherche dans ce domaine⁵² ainsi que sur l'expertise des membres de l'équipe d'évaluation.

⁵⁰ Nous continuons à penser que les tendances (faibles) négatives sur la motivation et l'instruction, en défaveur des écoles d'implantation élevée, ne traduisent pas un effet négatif direct de la SIAA, mais plutôt l'effet négatif d'une mobilisation élevée de l'équipe-école autour d'actions périphériques à la classe, tel un effet de diversion.

⁵¹ Le lecteur averti remarquera que certaines des recommandations qui suivent ont déjà trouvé écho, en tout ou en partie, dans les reformulations les plus récentes de la SIAA. Des versions préliminaires et partielles de ce rapport final ont été présentées au Comité national de pilotage de la Stratégie dès juin 2008.

⁵² Les travaux, entre autres, de Levin et Fullan (2008), de Blanksstein & Fullan (2009), de Bryk et Schneider (2002) et du NRCIM (2004) ont été particulièrement inspirants à cet égard.

COMPOSANTES DE LA STRATÉGIE À MAINTENIR

D'entrée de jeu, l'équipe d'évaluation confirme l'importance et la pertinence de maintenir une stratégie ministérielle visant à contrecarrer les effets délétères de la pauvreté sur la réussite scolaire; une stratégie visant à soutenir les écoles pour leur permettre de répondre plus efficacement aux besoins des élèves vivant dans des conditions qui entravent leurs capacités à profiter de l'offre scolaire. De plus, la décision d'étendre la SIAA aux écoles primaires ayant déjà été prise, il n'apparaît plus nécessaire de présenter un plaidoyer en faveur d'une intervention précoce et continue, tout au long du parcours scolaire des élèves.

Trois grands éléments de la SIAA devraient, selon nous, être maintenus : (1) la promotion d'une démarche rigoureuse pour guider le déploiement de nouvelles pratiques; (2) la promotion du changement de pratiques basé sur une mobilisation collective des acteurs dans l'école et (3) l'évaluation de sa mise en œuvre et de ses effets.

RECOMMANDATION 1 - QUE LE MINISTÈRE MAINTIENNE, AU SEIN DU MODÈLE D'ACTION DE LA STRATÉGIE, UNE DÉMARCHE STRUCTURÉE ET RIGOREUSE POUR GUIDER LE DÉPLOIEMENT ET LA CONSOLIDATION DE PRATIQUES EFFICACES DANS LES ÉCOLES.

Tout en devant être plus ciblée, plus réflexive et plus mobilisatrice (voir plus loin), la démarche SIAA fait appel à des opérations que nous continuons à croire gagnantes pour le développement et la consolidation de pratiques (éducatives et organisationnelles) pertinentes, significatives, efficaces et durables. Nous retenons tout spécialement les actions de :

1. Analyser des données fiables sur les forces et vulnérabilités du milieu.
2. Partager et échanger en équipe sur les causes des problèmes ciblés et sur les moyens reconnus pour les enrayer ou les prévenir; confronter les idées et les impressions personnelles avec les connaissances issues de la recherche.
3. Échanger et analyser en équipe sur l'efficacité des pratiques en cours et de l'organisation scolaire sur la réussite des élèves.
4. Choisir des moyens d'action connus ou reconnus pour leur efficacité (connaissances empiriques et scientifiques).
5. Documenter et évaluer son action : documenter la mise en œuvre des interventions et évaluer leurs effets.
6. Ajuster l'action en fonction de l'évaluation.

Notre conception d'une pratique efficace englobe non seulement les pratiques qui ont démontré, à répétition et sur la base d'évaluations très rigoureuses, leur capacité à produire les changements ou les apprentissages souhaités, mais aussi celles qui apparaissent prometteuses sur le plan scientifique. Par prometteuse, nous entendons une pratique qui, sans rencontrer tous les critères d'une pratique efficace, repose néanmoins sur des assises théoriques solides et pour laquelle il existe certaines preuves empiriques de son efficacité. Une intervention nouvelle ne doit pas être confondue avec une pratique prometteuse.

RECOMMANDATION 2 - QUE LE MINISTÈRE CONTINUE À PROMOUVOIR LE CHANGEMENT DE PRATIQUES SUR LA BASE D'UNE MOBILISATION COLLECTIVE DES ACTEURS DANS L'ÉCOLE.

Il serait certainement plus simple de travailler à l'amélioration des pratiques avec une poignée d'individus très motivés, mais la portée des interventions dans l'école seraient restreinte aux élèves exposés à ces quelques personnes. Il serait aussi possible d'imposer une pratique efficace à toute l'équipe-école, mais cette fois-ci, c'est la pérennité, la continuité de l'intervention qui serait menacée. L'expérience montre en effet que le niveau d'appropriation des nouvelles pratiques est supérieur lorsque les acteurs sont partie prenante, dès le début, du choix et de la préparation de ces pratiques (Desimone, 2002). Nous continuons ainsi à penser que, pour induire des changements significatifs et durables dans les écoles, les membres du personnel, les enseignants en premier lieu, doivent se retrouver au centre du processus de changement de pratiques (Fullan, 2010). L'ajustement ou le changement de pratiques commande un effort, voire un certain inconfort. Pour s'engager dans cette voie, l'effort doit avoir du sens, être significatif aux yeux de ceux et celles de qui on l'exige. Donner un sens à l'effort passe, croyons-nous, par la participation à des activités d'échange et de partage qui permettront de développer progressivement une vision commune, non seulement sur la destination à atteindre collectivement, mais aussi sur le chemin à emprunter.

Cela dit, le processus de mobilisation aura beau être des plus exemplaires, il n'aura que peu d'impact si l'exercice ne conduit pas à répondre aux besoins spécifiques des élèves sur la base des pratiques les plus efficaces. En ce sens, la mobilisation du personnel et de la communauté éducative est une condition nécessaire, mais non suffisante. Aussi, comme cela a trop souvent été observé, le changement de pratiques ne doit pas valoir que pour des pratiques générales sans toucher celles de la classe et chercher à maximiser le pouvoir éducatif des enseignants.



RECOMMANDATION 3 - QUE LE MINISTÈRE MAINTIENNE UN PROGRAMME D'ÉVALUATION DE LA MISE EN ŒUVRE ET DES EFFETS DE LA STRATÉGIE.

Qu'avons-nous appris des multiples mesures gouvernementales conduites depuis la fin des années '80 pour prévenir le décrochage scolaire ? De toute évidence, elles ont été peu efficaces à modifier le visage de la diplomation au Québec, mais pourquoi ? L'absence d'évaluation rigoureuse aura favorisé la répétition des mêmes erreurs et l'abandon des initiatives heureuses. Il ne nous revient pas de juger de la qualité de notre travail dans le cadre de la SIAA. Nous sommes néanmoins convaincus de sa pertinence. Il ne s'agit pas ici de promouvoir un programme d'évaluation identique à ce qui a été fait jusqu'à présent. Les modalités et l'ampleur de ce programme d'évaluation pourraient être modifiées, particulièrement si les resserrements proposés sont apportés (p. ex. réduire le nombre d'objectifs poursuivis). L'approche évaluative pourrait aussi varier. Devant la nature fortement évolutive de la Stratégie, l'équipe d'évaluation a jugé pertinent d'adopter un modèle d'évaluation de programme plus participatif, centré autant sur le processus d'implantation que sur l'atteinte des objectifs (Chen, 1990; Alain & Dessureault, 2009). Ce choix sera plus facile à revisiter à mesure que la Stratégie gagnera en maturité, qu'elle se stabilisera dans sa formalisation et qu'il sera possible de la mettre en œuvre avec un degré de conformité satisfaisant. L'évaluation doit se trouver au cœur de toute démarche de développement ou d'intervention rigoureuse; elle est nécessaire pour vérifier l'atteinte des résultats, pour comprendre ce qui fonctionne et identifier les améliorations possibles.

COMPOSANTES DE LA STRATÉGIE À REVOIR

Deux composantes de la Stratégie nous apparaissent importantes à revoir et à recentrer pour en faciliter la mise en œuvre et en maximiser l'effet mobilisateur et structurant : les objectifs de la Stratégie et le processus de planification. Nous proposons d'abord de réviser à la baisse le nombre et la nature des objectifs à atteindre. Cette modification devrait à elle seule faire boule de neige et faciliter plusieurs autres opérations de la démarche structurée que les écoles doivent conduire (p. ex. le portrait et l'analyse de situation, le choix des moyens d'action et l'évaluation de leurs effets). Le soutien à offrir aux écoles par les commissions scolaires et le Ministère devrait aussi s'en trouver facilité. Nous proposons ensuite de recadrer la manière d'utiliser et de promouvoir les planifications SIAA, de façon à renforcer leurs fonctions mobilisatrice et structurante de l'action.

RECOMMANDATION 4 - QUE LE MINISTÈRE RÉDUISE LE NOMBRE D'OBJECTIFS NATIONAUX DE LA STRATÉGIE ET LES CENTRE AUTOUR DES PRINCIPAUX DÉTERMINANTS DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE.

Une stratégie efficace pour régler un problème complexe ne saurait être simple. Cependant, si la Stratégie est trop complexe, c'est sa mise en œuvre qui devient problématique. Un facteur déterminant de la complexité de tout plan d'action est le nombre et la spécificité des objectifs poursuivis (Desimone, 2002). Un plan d'action qui contient trop d'objectifs a peu de chance de se réaliser ou de jouer son rôle structurant; il disperse les énergies, génère trop d'actions et de changements (Collerette, 2008). Vouloir améliorer le potentiel éducatif des écoles (le climat scolaire, le partenariat école-familles-communauté, etc.) et toutes les facettes de la réussite des élèves (instruction, socialisation et qualification) traduit une compréhension globale et systémique de la qualité de l'expérience scolaire des élèves. Cependant, attendre simultanément des changements sur tous ces fronts multiplie le nombre d'objectifs à atteindre et complexifie le déroulement d'autres opérations cruciales et prioritaires, notamment l'analyse de situation et le développement d'expertise pour mettre en œuvre des actions nouvelles.

Prenons l'analyse de situation par exemple. Cette opération vise, rappelons-le, à identifier, à partir du portrait de situation, les « causes », les facteurs déterminants des problèmes observés localement; à faire des liens entre ces différents facteurs pour comprendre les interdépendances en jeu; à distinguer les déterminants modifiables par des interventions scolaires de ceux qui sont davantage sous l'influence des partenaires de la communauté; à établir des priorités, etc. Bref, pour analyser son portrait de situation et les données qui s'y rattachent, il convient d'être guidé par un modèle explicatif qui permet de donner un sens à la pluralité des informations recueillies (caractéristiques, forces et difficultés des écoles, des élèves, de leurs familles, de leur communauté). Laisser aux écoles le soin de construire elles-mêmes ces cadres d'analyse et de les adapter à une multitude de finalités (p. ex. un modèle explicatif du décrochage scolaire est différent d'un modèle explicatif de la motivation scolaire, du développement des compétences en lecture ou des problèmes de consommation de drogues) représente une commande dont on peut questionner le réalisme, d'autant plus si on espère que cette analyse se fasse collectivement. Bref, limiter le nombre d'objectifs et leur finalité simplifiera le processus d'analyse de situation.

Cette simplification aura aussi des répercussions sur le changement de pratiques. Il y a une limite au nombre d'innovations et d'apprentissages qui peuvent se réaliser et être soutenus

simultanément au sein d'une organisation. L'expertise du personnel scolaire ou de celui chargé de le soutenir n'est pas tous azimuts. En restreignant le nombre d'objectifs et en limitant le champ des changements attendus, il sera plus facile de rassembler un corpus de connaissances et d'outils sur les moyens d'action reconnus efficaces ou prometteurs par la communauté scientifique; de créer une mobilisation et un réseau de partage autour du développement d'expertise et d'utilisation de ces connaissances.

Évidemment, pour engager un tel resserrement, deux conditions s'imposent. La première est que les écoles soient invitées à inclure en priorité l'atteinte des objectifs nationaux dans leur planification. Comment atteindre un objectif national si les écoles ne se mobilisent pas autour des mêmes priorités? Rien n'empêcherait l'école d'ajouter d'autres objectifs à sa planification, mais ceux de la SIAA devraient nécessairement en faire partie. L'autonomie sur le choix des moyens, sur le *comment* atteindre localement les objectifs nationaux devrait demeurer, encadrée d'un principe clair cependant : **que les moyens choisis reposent sur des connaissances issues de la recherche qui attestent de leur potentiel à générer les effets attendus.**

La seconde condition a trait à la pertinence des objectifs. D'abord, la pertinence des objectifs nationaux devrait être largement partagée par les écoles et leur personnel, ainsi que par les commissions scolaires et la population dans son ensemble. Ensuite, ces objectifs devraient être particulièrement pertinents aux yeux de ceux qui sont ciblés par les changements de pratique. Par exemple, si on s'attend à ce que les pratiques en classe soient bonifiées par la Stratégie, il faut que les objectifs interpellent directement les enseignants et aient du sens à leurs yeux. Ceci est d'autant plus important que la mise en œuvre de la SIAA constitue une grande innovation dans les pratiques des écoles. En ce sens, fixer des objectifs signifiants sera rassurant et mobilisateur. À cet effet, compte tenu du consensus social établi au Québec sur l'importance de réduire le décrochage scolaire, problème qui frappe plus durement les élèves de milieux défavorisés (McKinsey & al., 2009 ; MELS, 2009) et compte tenu des connaissances issues

de la recherche sur les principaux déterminants du décrochage sur lesquels les écoles et les enseignants ont une influence directe, nous proposons :

RECOMMANDATION 4A - Que le Ministère réduise à un minimum les objectifs généraux de la Stratégie et qu'ils soient circonscrits à l'amélioration des compétences en littératie et en numératie ainsi que de l'engagement scolaire des élèves.

RECOMMANDATION 4B - Que les écoles intègrent les objectifs généraux de la Stratégie à leur planification et précisent les objectifs spécifiques poursuivis localement.

Cet appel à circonscrire les objectifs de la Stratégie aux apprentissages et à l'engagement scolaire des élèves ne doit en aucune façon être compris comme une volonté de réduire la notion de réussite scolaire à sa dimension d'instruction ou comme une non-reconnaissance de la dimension écosystémique du problème du décrochage. Nous sommes parmi les premiers à reconnaître l'importance des environnements sociaux et éducatifs dans le parcours scolaire des élèves (c.-à-d. l'école, la classe, la relation maître-élèves; la famille; le groupe de pairs; la communauté). Ce que nous affirmons cependant, sur la base des connaissances scientifiques, c'est que pour réduire le décrochage scolaire de manière significative, il est impératif de travailler à améliorer les compétences en littératie et en numératie⁵³ et d'accroître l'engagement scolaire⁵⁴ des élèves et ce, dès le début de la scolarisation. De plus, il est important de cibler les actions sur des déterminants de la réussite sur lesquels les écoles ont une emprise, une influence directe. Les actions menées dans le cadre de la Stratégie, qu'elles se déroulent en classe, dans l'école, auprès des familles ou dans la communauté, devraient prioritairement être orientées en fonction de ces objectifs nationaux.

Enfin, il importe d'insister sur le fait que les objectifs nationaux généraux devront donner lieu à des objectifs plus spécifiques,

⁵³ La **littératie** désigne la capacité de comprendre, d'utiliser et d'analyser des textes écrits afin de pouvoir réaliser des objectifs personnels, développer des connaissances et des capacités et prendre part active dans la société. La **numératie** renvoie à la capacité d'identifier et de comprendre les rôles joués par les mathématiques et de porter des jugements fondés à leur propos, ainsi que d'utiliser les mathématiques en fonction des exigences de la vie actuelle et future, en tant que citoyen constructif, responsable et intelligent (nous retenons ici les définitions utilisées dans le cadre de l'enquête PISA dirigée par l'OCDE).

⁵⁴ Pour nous, l'**engagement scolaire** est une notion multidimensionnelle qui exprime à la fois la prédisposition et la disponibilité psychologiques de l'élève envers l'école et la mobilisation active et observable de ces dispositions. Outre sa dimension **comportementale** manifeste (aller à l'école, faire ses devoirs, poser des questions en classe), elle renvoie aussi à une dimension **affective**, qui se définit en termes de sentiment d'appartenance, d'attrait et d'intérêt pour l'école, et une dimension **cognitive**, qui renvoie à l'autorégulation et à l'investissement actif dans les activités d'apprentissages (Appleton, Christenson & Furlong, 2008; Boekaerts, 2006; Fredericks, Blumenfeld & Paris, 2004).



plus opérationnels. Ceci est important, non seulement pour faciliter l'évaluation (nationale, mais aussi locale) des effets de la Stratégie, mais aussi pour structurer et encadrer la mobilisation et l'action dans les commissions scolaires et les écoles. Les objectifs généraux sont habituellement propices à l'interprétation et imprécis en matière d'évaluation. Prenons l'exemple suivant : « Que les élèves des écoles SIAA améliorent leurs compétences en lecture ». A priori clair, cet objectif deviendra soudainement plus vague au moment de réfléchir aux interventions à privilégier et à soutenir, ainsi qu'aux indicateurs à mesurer pour juger de l'atteinte des objectifs. De quelles compétences parle-t-on au juste ? Les compétences visées sont-elles les mêmes au début et à la fin du primaire ou du secondaire ? Vise-t-on une amélioration chez tous les élèves de l'école ou seulement chez ceux qui manifestent certaines difficultés ? S'adresse-t-on à tous les élèves du secondaire ou priorise-t-on les élèves du 1^{er} cycle ? Qu'entend-on par « *amélioration* » ? Quel critère observable et mesurable permet de rendre compte d'un changement dans le niveau de compétence ? Bien plus qu'un simple exercice de planification de l'évaluation, cet effort de spécification permettra de réviser la cohérence entre le moyen choisi et l'objectif visé (c.-à-d. est-ce que *cette* intervention permettra vraiment de développer *cette* manifestation de la compétence en lecture chez ces élèves ?).

Qui devrait apporter ces précisions ? Bien qu'utiles dans une perspective d'évaluation nationale des effets de la Stratégie, nous ne croyons pas que les objectifs spécifiques devraient être uniformisés à toutes les écoles et donc définis par le Ministère. Le personnel scolaire sera le mieux placé pour décider, par exemple, quels sont les élèves qui ont le plus de besoins en fonction de cet objectif, lesquels sont les plus susceptibles de bénéficier de leurs actions, ou auprès desquels il est plus facile de se mobiliser, d'intervenir. Il sera cependant important que le Ministère, s'il entérine nos propositions, définisse clairement les concepts invoqués dans ses objectifs généraux et qu'il précise aux écoles et aux commissions scolaires les indicateurs qu'il retiendra pour évaluer, au niveau national, l'atteinte de ses objectifs.

Les objectifs spécifiques devraient-ils comporter des cibles précises à atteindre ? Le facteur le plus important est que l'objectif spécifique précise un ou des critères mesurables qui serviront à évaluer s'il y a eu changement ou non. L'établissement de cibles quantitatives est une stratégie utile pour préciser l'ampleur du changement attendu et, par le fait même, établir le défi (réalisme, signifiante) posé à l'intervention (p. ex. que 95 % des élèves de 3^e secondaire manquent moins de X jours d'écoles non motivés par semestre; que 90 % des élèves de 1^{ère} secondaire obtiennent 70 % et plus à l'examen annuel de compréhension en lecture). Cette stratégie implique généra-

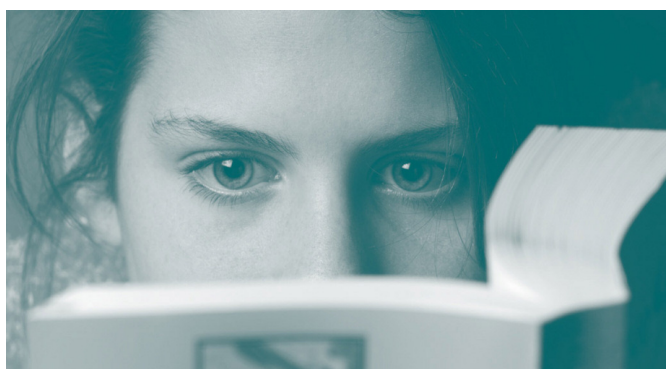
lement que l'on connaisse au préalable le point de départ du critère mesuré (sinon on ne sait pas si l'ampleur du changement attendu est réaliste), ce qui n'est pas toujours le cas.

RECOMMANDATION 5 - QUE LE MINISTÈRE DÉPOUILLE LES PLANIFICATIONS SIAA DE LEUR FONCTION DE « REDDITION DE COMPTES » AU PROFIT DE LEURS FONCTIONS DE MOBILISATION ET DE STRUCTURATION DE L'ACTION.

L'accent mis sur la qualité formelle des planifications, la révision et le dépôt annuels de documents parfois lourds et complexes, en a conduit plusieurs (écoles et commissions scolaires) à réduire cette opération à un simple exercice de reddition de comptes et à l'investir comme tel. La fonction administrative de reddition de comptes a pris le pas sur la fonction mobilisatrice des planifications (c.-à-d. permettre au personnel de donner un sens aux objectifs nationaux et à la nécessité d'agir autrement, permettre au personnel d'identifier les pratiques à maintenir et de choisir les nouvelles à expérimenter, amener le personnel à prendre des décisions collectives sur le partage des tâches et des ressources, etc.) et celle de structuration de l'action (qui fait quoi, où, quand, comment, auprès de qui, en fonction de quels objectifs). En proposant d'enlever au processus de planification le poids de la reddition de comptes, nous cherchons à réduire la lourdeur associée à la planification et à réduire la perte de temps et de ressources accordées à la formalisation de moyens d'action qui ne verront jamais le jour, le tout au profit d'une plus grande implication du personnel scolaire dans le choix et le déploiement structuré des innovations ou des actions efficaces en cours à consolider. Le Ministère doit développer un mode de reddition de comptes qui soit moins intrusif dans le quotidien de l'action en se centrant plutôt sur un bilan des actions réalisées avec les fonds consentis à la SIAA et leurs effets en lien avec les objectifs poursuivis. Quelques avenues peuvent être envisagées pour aider à recentrer le processus de planification sur la mobilisation du personnel et la structuration des interventions.

1. Distinguer le document de reddition de comptes du ou des documents liés à la planification. Il est légitime pour une commission scolaire d'exiger de la direction d'école qu'elle fasse rapport de l'atteinte des objectifs, de la nature et du degré d'avancement des activités financées dans le cadre de la Stratégie. Cette reddition de comptes peut fort bien prendre la forme d'un bilan d'activités, pas particulièrement long ni complexe, qui peut être déposé annuellement. Il ne nous apparaît cependant ni nécessaire, ni souhaitable que les autres documents liés au processus et aux activités de planification soient acheminés d'office aux instances supérieures (Ministère, commission scolaire). Toutefois, des traces écrites de ce processus (p. ex. le bilan du portrait et de l'analyse de situation,

les objectifs généraux et spécifiques et les mesures d'action qui y sont reliées, etc.) sont absolument nécessaires, qu'elles soient ou non consignées dans un document maître. Ces documents écrits permettront de laisser une trace de ce qui a été réalisé et comment. Ils deviendront précieux pour les « nouveaux arrivants » et il s'agit d'un moyen nécessaire pour pallier au problème de mobilité du personnel (voir recommandation 13). Ces documents seront aussi utiles aux personnes chargées de soutenir et d'accompagner les écoles dans la mise en œuvre de la Stratégie (voir point suivant). Enfin, ces documents permettront à la personne ou, mieux encore, au comité en charge dans l'école, de piloter la mise en œuvre de la Stratégie, de jouer son rôle efficacement. Car, bien que nous remettons en cause la fonction de reddition de comptes des planifications face aux instances supérieures, nous ne remettons aucunement en cause la nécessité d'assurer, au sein de l'école, un mécanisme de pilotage général de la Stratégie (p. ex. examiner l'avancement des travaux, questionner la vraisemblance des actions pour atteindre les objectifs, s'assurer de la présence du soutien nécessaire au déploiement des interventions, etc.). Tous ces documents serviront à la direction d'école pour rédiger son bilan d'activités, mais ils ne devraient pas être produits en fonction d'une reddition de comptes aux instances supérieures.



2. Éviter que les personnes chargées du soutien direct aux écoles et aux enseignants soient associées aux opérations de reddition de comptes. L'accompagnement et le soutien à l'apprentissage de nouvelles compétences nécessitent l'établissement d'un climat et d'un lien de confiance (Bryk & Schneider, 2002). Demander aux agents de soutien proximaux aux écoles d'assumer également des responsabilités liées à la reddition de comptes et au contrôle (p. ex. se charger de la passation de questionnaires d'enquête ou de vérification des activités liées à la Stratégie) risque de nuire à l'établissement de ce lien de confiance. Ce n'est pas que ces agents ne doivent pas faire preuve de vigilance et ignorer ce type d'informations. Ces dernières, de même que le matériel écrit lié à la planification, sont potentiellement utiles au soutien qu'ils peuvent

apporter. Mais ils ne doivent pas être perçus à la fois comme agents de soutien et agents de contrainte.

3. Favoriser la tenue d'activités d'analyse réflexive, de prises de décision et d'actions en équipe. Une manière de concilier planification et mobilisation est certainement d'associer les fonctions de la planification à une démarche collective d'analyse réflexive, de prise de décision et d'action (Cartier, 2009; Ungerleider, 2009). Ceci se traduit d'abord par le développement d'une vision commune en amenant les membres du personnel à réfléchir et à échanger sur le sens et la valeur accordée à la démarche de la Stratégie, sur l'efficacité des pratiques en cours en lien avec les objectifs de la SIAA, sur la pertinence de maintenir certaines pratiques ou d'en expérimenter de nouvelles, sur le choix des pratiques à expérimenter, sur leur mise en œuvre et leur évaluation collective. Cet exercice de réflexion et d'action devrait se traduire par une volonté d'améliorer ou de changer certaines pratiques, et ce, de manière encore plus prononcée s'il s'accompagne d'un soutien critique. Le suivi et l'évaluation de ces nouvelles pratiques serviront à les améliorer et à les consolider. Une telle démarche permettrait non seulement de donner un sens à l'effort d'apprentissage et de changement demandé, mais aussi à redistribuer cet effort parmi un plus grand nombre d'acteurs au sein de l'école et du système. À cet égard, soutenir l'enseignant dans les tâches qui lui incombent et mettre en branle les conditions pour que son travail lui paraisse davantage satisfaisant et signifiant se situe au cœur de ce qu'il y a à établir.

4. Demander aux intervenants de documenter minimalement la planification et la mise en œuvre de leurs interventions. La fonction structurante du processus de planification renvoie à l'effort de réfléchir, avant de passer à l'action, aux différents paramètres qui donnent à l'activité éducative son potentiel de changement et d'apprentissage. Quels sont les buts et les objectifs poursuivis auprès de quelle clientèle? Quels sont les meilleurs moyens pour les atteindre (contenu et stratégie de gestion des apprentissages et des comportements)? Qui seront les animateurs de ces activités? Quelle sera la durée ou la fréquence des interventions et où se dérouleront-elles? Comment évaluera-t-on l'atteinte des objectifs, sur quels critères, mais aussi la qualité de sa mise en œuvre, les ajustements effectués? Le fait de s'astreindre à consigner ce type d'informations permettra non seulement de maximiser le potentiel éducatif des interventions, mais offrira aussi un matériau de choix pour alimenter le processus d'analyse réflexive, de prise de décision et d'action. Cela sera aussi utile pour préciser le type d'accompagnement que les agents de soutien pourront être amenés à prodiguer. De plus, ce matériel alimentera la réflexion à l'endroit des conditions à mettre en place afin de s'assurer que les prises de décision s'effectuent et que l'action prévue se réalise. Enfin ces traces écrites du travail accompli

permettront aux nouveaux intervenants de s'approprier les actions qui ont été réalisées dans le passé, la façon dont elles l'ont été et avec quel succès (Cartier, 2009).

LES CONDITIONS À RÉUNIR ET À CONSOLIDER POUR RÉUSSIR LA MISE EN ŒUVRE DE LA STRATÉGIE

La précipitation qui a caractérisé la mise en œuvre de la première année de la SIAA a eu des répercussions négatives sur plusieurs années. Certaines conditions nécessaires à la mise en œuvre nationale de la Stratégie n'ont pas été installées avant son démarrage. Le manque de préparation s'est traduit, entre autres, par des compréhensions variées de la Stratégie qui ont conduit à des actions non conformes; par un manque d'outils pour aider les écoles à réaliser leur portrait et leur analyse de situation; par un manque d'outils et de formations pour aider les responsables des directions régionales et des commissions scolaires à jouer leur rôle de soutien; par un flou persistant sur les « pratiques efficaces » qu'il s'agissait de mettre en œuvre. Bref, en partant trop rapidement on a fini par aller moins vite. Le manque de préparation au Ministère et dans les commissions scolaires a affecté la mise en œuvre et réduit la capacité d'atteindre les objectifs. Certes, la pression qui s'exerce sur les leaders politiques et éducatifs est énorme : devoir montrer que l'on est en action, que l'on est conscient de la situation, que l'on est responsable, que l'on agit pour régler les problèmes, etc. Toute cette pression est malheureusement fort peu compatible avec la nécessité de prendre le temps de réfléchir, de planifier et de mettre en place les différentes conditions nécessaires à la mise en œuvre d'entreprises complexes comme la SIAA. Si nous n'avions eu crainte que cela ne soit considéré qu'utopie par les gens de terrain, nous aurions recommandé au Ministère, aux commissions scolaires et aux écoles de suspendre la Stratégie quelques mois, peut-être un an, le temps de permettre à chacun de reprendre son souffle, d'examiner les conditions de réussite et les entraves à la réalisation de leurs rôles et responsabilités et d'y travailler.

L'absence de ce contexte idéal ne minimise en rien la nécessité de resserrer, de recadrer, de modifier, d'éliminer, d'installer ou de contourner une série de conditions et de mécanismes qui affectent le déploiement d'une action globale comme la Stratégie. Huit grandes conditions ont émergé de notre évaluation. Elles ont toutes affecté de manière importante la capacité des écoles à s'engager avec succès dans les différentes étapes de la démarche SIAA, à mobiliser leur personnel ou à implanter des actions efficaces pour améliorer les apprentissages des élèves.

La première et la plus importante de ces conditions concerne la nature et l'intensité du soutien offert aux écoles en matière de développement professionnel ciblé pour agir autrement. Par soutien, nous entendons non seulement la diffusion d'informations, mais également la présence d'un accompagnement qui s'inscrit à l'intérieur d'un processus de développement professionnel continu. La seconde concerne les mécanismes de communication pour assurer une compréhension juste et élargie à l'ensemble des acteurs des fondements de la Stratégie, de ses caractéristiques ainsi que sur des rôles et responsabilités incombant à chacun. À ces deux conditions s'ajoutent la multitude des dossiers à mener en parallèle dans les écoles; le leadership non manifeste de certains administrateurs ou celui trop centralisé des directions d'établissement; la taille des écoles ou encore un climat organisationnel peu propice au changement de pratiques; les mécanismes de gestion peu orientés vers l'atteinte de résultats et, enfin, la mobilité du personnel. Nous reprenons maintenant brièvement chacune de ces conditions en les accompagnant de recommandations pour les gérer plus efficacement.

RECOMMANDATION 6 - QUE LE MINISTÈRE ET LES COMMISSIONS SCOLAIRES AUGMENTENT LEUR CAPACITÉ À SOUTENIR LE DÉVELOPPEMENT D'EXPERTISE DANS LES ÉCOLES ET CONCENTRENT CE SOUTIEN SUR LA MOBILISATION DU PERSONNEL, LE CHOIX, LA MISE EN ŒUVRE ET LE SUIVI DE PRATIQUES RECONNUES EFFICACES POUR ATTEINDRE LES OBJECTIFS NATIONAUX.

Les résultats de l'évaluation sur la question du soutien révèlent trois éléments en particulier. Premièrement, il y a eu un manque important de soutien à l'égard des opérations les plus novatrices de la Stratégie (p. ex. l'analyse de situation, le choix de moyens d'action reconnus efficaces ou prometteurs, le suivi et l'évaluation des moyens mis en œuvre dans les écoles). Deuxièmement, en plusieurs endroits, ce soutien n'était pas lié à la mise en œuvre de la SIAA dans les écoles et à l'atteinte des objectifs nationaux. Troisièmement, les changements dans les pratiques scolaires ont été plus apparents lorsque le soutien offert dépassait la diffusion d'informations et prenait la forme de formations et de supervisions. Les deux exemples les plus marquants à cet égard sont l'utilisation du QES par les écoles pour effectuer leur portrait de situation et le travail sur les aspects formels des planifications SIAA. Dans le premier cas et ce, pendant plusieurs années, le Ministère a facilité aux écoles l'accès à un instrument d'évaluation de leur environnement socioéducatif, donné une formation de plusieurs jours sur son utilisation (ainsi que le matériel pédagogique) et offert un accompagnement dans l'analyse des résultats. L'évaluation de la mise en œuvre

comme celle des effets a été marquée par l'utilisation de cet outil (p. ex. priorisation et travail sur le climat scolaire et la violence à l'école). De même, dans le second cas, le travail du Ministère à offrir annuellement des rétroactions individualisées sur la qualité des planifications SIAA a été en grande partie responsable des améliorations notées à ce sujet. Le lecteur sourcillera à l'évocation de ces deux exemples, se rappelant nos critiques précédentes : que trop d'importance a été mise sur l'environnement scolaire, au détriment des pratiques en classe; que l'importance accordée à qualité formelle des planifications a détourné l'attention de ses fonctions mobilisatrices. Ces activités ont certes pris trop de place, mais là est justement notre propos : si le QES et l'aspect formel des planifications ont pris autant de place, c'est entre autres parce qu'un accompagnement de qualité y a été associé. *A contrario*, les autres domaines qui auraient mérité pareil traitement n'ont pas bénéficié du même soutien (p. ex. le développement des pratiques en classe, l'évaluation de l'efficacité des moyens d'action mis en place dans les écoles).

L'évaluation de la SIAA, comme d'autres études ailleurs dans le monde (Orland et al., 2008 ; Rochex, 2008), force à reconnaître que les écoles n'ont pas les conditions (le temps, les ressources, l'expertise) pour développer seules les savoirs, savoir-faire et savoir-être ou encore le matériel (pédagogique, d'évaluation) nécessaires pour soutenir l'adoption des pratiques les plus efficaces pour améliorer la réussite des élèves de milieux défavorisés. Les écoles et les membres du personnel sont sur la ligne de front de l'action éducative, pris dans le feu roulant de l'action quotidienne. L'argent, les directives, les énoncés de principes et les encouragements sont certainement des leviers importants. Mais, à défaut d'être convaincu de devoir faire autrement, à défaut d'être accompagné dans l'amélioration des pratiques, d'être guidé et supervisé dans l'apprentissage de nouvelles façons de faire et l'application des meilleures pratiques, à défaut de se retrouver seul avec l'inconfort, l'incertitude et le sentiment d'incompétence qui précèdent parfois l'établissement de nouvelles compétences, le statu quo apparaît encore souvent la meilleure stratégie (Desimone, 2002). Dans ce contexte, continuer à faire ce que l'on sait bien faire est loin d'être une mauvaise décision et c'est le choix que nous avons le plus souvent observé dans les écoles. L'évaluation de la Stratégie nous mène à conclure qu'il ne suffit pas d'indiquer aux autres où aller en leur donnant les ressources financières pour prendre la route. Ceci est nécessaire, mais insuffisant lorsque ceux à qui l'on s'adresse ne connaissent ni le chemin, ni les véhicules les mieux adaptés pour le parcourir. En d'autres mots, pour soutenir le

changement de pratiques dans les écoles et dans les classes, le Ministère et les commissions scolaires doivent développer leur capacité⁵⁵ à accompagner les écoles et leurs enseignants dans les apprentissages et le développement des compétences nécessaires pour atteindre les objectifs de la Stratégie.



Le fait d'insister sur l'accroissement de la capacité de soutien plutôt que sur une augmentation de la quantité de soutien se veut une nuance importante. Certes, un nombre non négligeable de commissions scolaires ont tardé à assumer leurs responsabilités à cet égard, quand elles ne les ont tout simplement pas repoussées derrière leurs multiples priorités. Mais pourquoi ? Certaines conditions structurelles expliquent en partie ce choix (p. ex. les commissions scolaires comportant très peu d'écoles SIAA ou recevant peu d'argent supplémentaire - nous revenons plus loin sur ce cas de figure), mais elles ne peuvent rendre compte de l'ampleur de la difficulté. Un manque d'adhésion à la Stratégie ? Nos données indiquent plutôt que la très grande majorité des acteurs adhéraient plutôt fortement à la SIAA ou tout au moins à l'idée qu'ils s'en faisaient. C'est plutôt la capacité même du système (Ministère, commissions scolaires) à offrir le soutien souhaité qui nous apparaît en cause : à notre avis, la masse critique de personnes au sein des commissions scolaires et du Ministère possédant les expertises et les outils nécessaires est actuellement insuffisante pour aider les écoles à progresser

⁵⁵ Par capacité de soutien, nous entendons autant la quantité que la qualité de ce soutien, de même que son caractère continu dans le temps.

avec succès à travers les différentes étapes de la Stratégie et à tirer pleinement profit de cette démarche. Comment en arrivons-nous à cette supposition ?

La stratégie d'intervention *Agir autrement* n'est pas qu'ambitieuse par ses visées sociales et éducatives ou par les changements qu'elle souhaite voir opérés dans le quotidien des écoles et de leur communauté. Elle est également ambitieuse par son approche très rigoureuse, tant en pensée qu'en action. Précisons d'ailleurs à ce sujet que nous sommes profondément convaincus que ce chemin est la voie à suivre; que seule une démarche rigoureuse et reposant sur une mobilisation élargie des acteurs permettra, à terme, d'accroître la réussite scolaire des élèves, particulièrement ceux de milieux défavorisés. Certaines des opérations de la Stratégie font appel à des expertises qui sont plus communes aux universitaires et aux spécialistes en recherche et développement qu'aux professionnels de l'éducation (p. ex. le développement, l'articulation ou la formalisation de modèles théoriques explicatifs; le répertoire des meilleures pratiques à réaliser en classe et dans l'école; les méthodologies et les outils d'évaluation de programmes). Plusieurs commissions scolaires n'avaient pas plus d'expertise à l'endroit de plusieurs prescriptions de la Stratégie que les écoles qu'elles devaient soutenir⁵⁶. Et, comme nous l'avons noté à de multiples occasions, même en présence d'une telle expertise, c'est souvent le problème de la mobilité du personnel qui venait diluer la qualité et la quantité du soutien offert.

Au-delà des aspects de connaissances théoriques ou méthodologiques, la Stratégie en appelle aussi à une plus grande utilisation des connaissances issues de la recherche, tout spécialement celles portant sur les pratiques efficaces. Par utilisation des connaissances issues de la recherche, nous entendons le fait de faire des choix, de prendre des décisions ou de guider son action sur la base des connaissances produites par des études qualitatives ou quantitatives de grande qualité qui rencontrent les critères de validité scientifique ou encore

sur la base des recensions d'écrits systématiques (p. ex. méta-analyses) qui mettent en évidence les résultats de ces études. Simple en apparence, cette invitation se bute néanmoins à d'importants obstacles. D'abord, la culture et les habitudes d'utilisation des connaissances issues de la recherche sont encore peu développées dans le domaine de l'éducation (McNamara, 2002). Ce constat sur la scène mondiale se valide au Québec (CSÉ, 2005) et dans notre évaluation. Les résultats d'évaluation de la Stratégie montrent que les intervenants scolaires continuent à privilégier le sens commun et l'analyse pragmatique pour guider leurs pratiques plutôt que les informations scientifiques⁵⁷. Une panoplie de raisons sont avancées dans la littérature scientifique pour expliquer cette situation : des attitudes plus ou moins favorables à l'endroit des connaissances scientifiques (c.-à-d. croyance que ces informations sont plus ou moins valables ou utiles), des compétences insuffisamment développées dans la formation universitaire pour être en mesure de les apprécier (c.-à-d. pouvoir distinguer la qualité des informations et leurs sources), un accès limité à ces informations et dans des formats peu propices à leur transfert dans la pratique, des institutions qui valorisent peu ces activités ou qui ne fournissent pas de conditions organisationnelles propices à cet égard (p. ex. le temps, les ressources), un faible intérêt de la part des chercheurs à investir le transfert des connaissances, etc.⁵⁸ (Dagenais et al., 2008; Cordingley, 2009). Des avancées intéressantes au Québec durant la dernière décennie indiquent une volonté de faciliter l'utilisation et le transfert de connaissances⁵⁹, mais de nombreux progrès restent à faire, notamment afin de s'assurer que ce sont les besoins des écoles et des enseignants qui sont au cœur des savoirs transférés et non les seuls produits issus des intérêts premiers des chercheurs.

C'est donc pour ces raisons que nous pensons que, dans l'état actuel des choses, ni le Ministère ni les commissions scolaires n'ont accès à l'ensemble des expertises voulues pour assumer, seules, le poids des développements (contenus, matériel, outils) nécessaires pour accompagner efficacement les écoles.

⁵⁶ C'est sans doute ici que le départ précipité de la Stratégie a fait le plus mal. Si les agents de soutien avaient pu bénéficier de formations et avaient été outillés adéquatement pour assumer leur rôle, les choses se seraient fort probablement déroulées différemment.

⁵⁷ Nous renvoyons le lecteur au premier volume de notre rapport détaillé d'évaluation (Abrami et al., 2010) pour une présentation étendue de nos résultats d'évaluation et d'une recension assez exhaustive des écrits à ce sujet (le résumé synthèse de ce rapport se trouve en annexe).

⁵⁸ Dagenais, Abrami, Bernard, Janosz et Lysenco (2008) ont montré que ce sont les opinions envers les connaissances issues de la recherche et l'expertise personnelle qui prédisent le plus leur utilisation chez les enseignants des écoles SIAA.

⁵⁹ Pensons ici, par exemple, aux fonds supplémentaires octroyés aux chercheurs par le Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC; www.fqrsq.gouv.qc.ca) lorsque ces derniers s'engagent dans des activités de transfert de connaissances. Plusieurs groupes et centres de recherche ont ainsi accru leur investissement dans les activités de transfert (p. ex. le Groupe de recherche sur les environnements scolaires (GRES); le Centre d'étude sur l'apprentissage et la performance (CEAP/CSLP); le Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES); le Centre de recherche interuniversitaire sur la profession enseignante). Pensons aussi à la création du Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ; www.ctreq.qc.ca) ou, encore, aux travaux très intéressants de vulgarisation et de diffusion scientifique du Ministère (travaux liés au Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires (PRPRS)) (www.mels.gouv.qc.ca/sections/PRPRS/index.asp).

Est-ce à dire que la Stratégie est trop ambitieuse pour nos moyens, trop complexe pour être mise en œuvre? Nous ne le pensons pas. Tout d'abord, nous avons précédemment offert un certain nombre de pistes de resserrements qui permettraient de réduire significativement la complexité de la Stratégie et d'accroître son potentiel d'amélioration de la réussite des élèves en milieux défavorisés. Ensuite, comme nous l'évoquions plus haut, le caractère ambitieux et rigoureux de la Stratégie nous paraît essentiel pour conduire à un changement véritable et durable. Comment alors accroître cette capacité collective à soutenir les écoles? Voici quelques pistes d'action.

Tout d'abord, pour accompagner plus efficacement les écoles, il apparaît indispensable que les personnes chargées de les soutenir bénéficient elles-mêmes d'une formation continue à l'égard de leurs rôles et responsabilités, qu'elles aient accès et maîtrisent les connaissances et les outils permettant aux écoles de réaliser leur portrait et analyse de situation, de choisir et d'implanter les moyens d'action les plus efficaces pour atteindre les objectifs de la Stratégie et d'en évaluer les effets. Qui doit ou peut assumer la responsabilité de cette opération ou, tout au moins, l'encadrer? Notre analyse pragmatique de la situation nous mène à couper court aux débats politiques, administratifs, ou même idéologiques que pourrait engager la réponse à cette question. D'une part, nous ne voyons actuellement aucune institution publique québécoise possédant l'ensemble des expertises et ressources pour jouer seule ce rôle. D'autre part, si personne n'assume clairement le leadership de ce développement collectif d'expertises à l'endroit du développement professionnel dans les écoles, rien ne changera véritablement ou durablement; les écoles continueront à privilégier le statu quo dans leurs pratiques. La distribution des mandats de soutien entre les multiples paliers du système éducatif (p. ex. CIMD, directions régionales, Ministère) ne permet pas d'identifier clairement à qui revient cette responsabilité d'encadrer et de structurer ce développement d'expertise. Nous croyons que cette responsabilité devrait relever du Ministère qui, sans nécessairement prendre à sa charge le développement et le transfert des contenus et matériels nécessaires au développement professionnel dans les écoles SIAA, assumerait un rôle de catalyseur, de liant et de régulateur entre les différents partenaires pouvant assumer ces responsabilités. Il nous apparaît donc important, dans un premier temps :

RECOMMANDATION 6A - Que le Ministère assume clairement le leadership dans l'accroissement de la capacité du réseau (Ministère, commissions scolaires) à soutenir le changement de pratiques dans les écoles ciblées par la Stratégie.

L'évaluation de la Stratégie nous enseigne qu'il ne suffit pas de nommer une personne comme agent de soutien pour que celle-ci, indépendamment de ses qualités et de ses expériences, possède automatiquement l'expertise pour soutenir les écoles dans les apprentissages souhaités. La solution, à court et moyen termes, est de rassembler les différentes forces en présence au Québec et, plus spécifiquement, d'inviter le milieu universitaire et collégial à contribuer formellement à cet effort collectif pour développer une capacité de soutien efficace et durable.



Comme nous l'évoquions précédemment, plusieurs des connaissances et des compétences essentielles à une mise en œuvre optimale de la Stratégie se trouvent dans les universités, les équipes et les centres de recherche, ainsi qu'en certaines régions, dans les Collèges. Certes, de nombreuses collaborations existent entre chercheurs universitaires et milieux de pratique au Québec; celles-ci se font au gré des rencontres, de la vision des leaders locaux et universitaires, des intérêts des chercheurs, etc. À quelques exceptions près, elles se nouent et se dénouent en fonction de l'octroi de subventions et de la mobilité du personnel. Mais, principalement, elles sont éclatées et visent un développement de connaissances dans plusieurs directions qui ne sont pas nécessairement en liens avec les besoins prioritaires d'une mesure comme la SIAA. Pour accroître la capacité de soutien aux écoles, nous croyons nécessaire de mobiliser une masse critique de forces présentes dans le réseau supérieur de l'éducation et la joindre

à celles du Ministère et des commissions scolaires. Cette mobilisation permettrait de créer la synergie propice à l'accroissement d'expertises ciblées en fonction des besoins des écoles et des élèves de milieux défavorisés et à l'utilisation plus systématique des connaissances issues de la recherche. C'est pourquoi nous suggérons :

RECOMMANDATION 6B - Que le Ministère examine la possibilité de fonder un Institut de recherche et de développement en éducation.

Un tel institut, à l'instar des instituts de recherche en santé ou dans le milieu de l'intervention psychosociale (p. ex. les instituts de recherche en centres jeunesse), relèverait d'une cogestion entre les milieux de pratique (p. ex. les commissions scolaires) et le milieu universitaire. Cet institut serait voué au développement de savoirs et savoir-faire ciblés par les milieux scolaires pour les aider à mieux répondre aux besoins de leurs élèves et soutenir le développement professionnel. À cet égard, une attention devrait être portée aux pratiques liées à l'instruction et à la gestion de classe. La recherche qui s'y effectuerait serait donc très appliquée et dirigée (en fonction des besoins de la pratique) et nécessairement collaborative. L'institut aurait aussi pour fonction de transférer les connaissances issues de la recherche aux milieux, d'expérimenter et de valider les stratégies et mécanismes les plus efficaces à cet égard (p. ex. les processus de mobilisation, d'analyse réflexive collective). Cet institut pourrait prioriser une programmation en lien avec les besoins des élèves et des écoles en milieux défavorisés, sans toutefois s'y limiter⁶⁰. Par ailleurs, en attendant la création d'un tel institut, une façon de mobiliser une partie des forces vives en recherche au Québec serait :

RECOMMANDATION 6C - Que le Ministère finance un programme de recherche-action sur le développement et la validation d'outils et de programmes d'intervention en lien avec les besoins de la Stratégie.

Afin d'assurer la validité écologique de ces connaissances, soit leur pertinence auprès des milieux et leur efficacité à répondre aux besoins des élèves dans des conditions réelles d'application, ces recherches devraient être collaboratives (participation active des enseignants, des écoles ou des commissions scolaires).

Enfin, dans une perspective à plus long terme, il conviendrait d'améliorer la formation des futurs enseignants, professionnels

et gestionnaires de l'éducation à l'endroit des compétences exigées par la mise en place de processus aussi rigoureux que ceux exigés par la Stratégie. La bonification proposée ici implique assurément un rehaussement des exigences de cette formation. C'est pourquoi une révision à la hausse des critères de sélection (ou de réussite) des étudiants admis à ces programmes devrait être fortement examinée (tant pour les futurs enseignants que les directions d'école). Ainsi, nous proposons :

RECOMMANDATION 6D - Que le Ministère invite les universités à bonifier leurs programmes de formation, particulièrement aux cycles supérieurs, à l'endroit des connaissances et savoir-faire spécifiques pour améliorer la réussite scolaire en milieux défavorisés ainsi que les attitudes et les compétences qui favoriseront une utilisation continue des connaissances issues de la recherche.

Les recommandations précédentes concernent davantage la question d'une structuration des forces disponibles autour du développement de cette capacité collective. Néanmoins, comme nous le précisons dans notre recommandation générale, il est aussi nécessaire que l'accompagnement offert aux écoles soit resserré autour du processus de mobilisation des acteurs et la mise en œuvre de moyens efficaces pour atteindre les objectifs nationaux. Voici les éléments qui, suite à notre évaluation, mériteraient tout particulièrement d'être améliorés à cet égard.

1. Au sujet de la mobilisation. Nous ne reviendrons pas davantage ici sur la dimension de la mobilisation, question abordée plus tôt et pour laquelle nous privilégions un accompagnement axé sur un processus d'analyse réflexive collective. Ce processus doit amener les membres de l'équipe-école à réfléchir sur les impacts de la pauvreté sur la vie des élèves et la vie de l'école, sur leurs conceptions et attitudes à l'égard de la pauvreté, sur les impacts de ces attitudes sur leurs pratiques. L'analyse réflexive devrait aussi porter sur les impacts de leurs pratiques actuelles sur la réussite des élèves. Nous insistons ici sur l'importance de mettre en place les conditions pour s'assurer d'une participation de l'ensemble des enseignants et éviter de circonscrire cette étape à l'équipe de direction et ses proches collaborateurs. Cette opération nous apparaît essentielle pour que le soutien offert, les outils et les interventions proposés apparaissent significatifs, crédibles et acceptables aux yeux des membres du personnel.

⁶⁰ Aux États-Unis, pareil rôle est souvent exercé par des organismes privés à but non lucratif (<http://www.learningpt.org/> ; <http://www.sedl.org/> ; <http://www.wested.org/>).

2. Au sujet du portrait et de l'analyse de situation. Tel que nous l'avons souligné à plusieurs reprises, les écoles n'ont ni le temps ni les expertises pour développer des stratégies, mécanismes ou outils conviviaux et valides, pour leur permettre de recueillir rapidement, auprès des élèves, des membres du personnel et des membres de la communauté, les informations nécessaires pour, minimalement⁶¹, (1) situer les niveaux de compétence des élèves en lecture, en mathématiques et la qualité de leur engagement scolaire; (2) identifier les élèves qui éprouvent des difficultés sur ces plans; (3) mesurer la progression de ces indicateurs. L'expérience d'utilisation du QES Web dans le cadre de la Stratégie illustre que de tels outils sont utilisés lorsqu'offerts aux écoles et accompagnés d'une formation adéquate et soutenue. À notre connaissance, aucun outil répondant aux trois fonctions ciblées n'existe actuellement. Son développement à relativement court terme est réaliste en réunissant les expertises disponibles au Québec. Mais qui serait responsable de son développement et de sa diffusion dans les milieux? Les ténors de la gestion décentralisée exigeront sans doute que chaque région ou commission scolaire soit responsable de ce développement. Cette façon de faire est d'ailleurs celle qui prévaut actuellement. Trois problèmes accompagnent selon nous cette option. La première porte sur l'iniquité des moyens : certaines commissions scolaires, par leur taille (et donc les ressources disponibles), leur situation sociogéographique (proximité des universités par exemple) ou pour d'autres raisons, n'ont pas les mêmes capacités pour construire de tels dispositifs (choix des indicateurs, outil pour les mesurer) et les rendre disponibles à leur milieu. La seconde renvoie à la multitude et à la diversité des indicateurs et des outils de mesure qui ne manqueront pas d'émerger ici et là, ce qui rendra difficiles les comparaisons quant aux avancées réalisées dans les différentes régions du Québec. Il nous apparaîtrait par ailleurs très peu efficient dans le contexte actuel d'imaginer les personnes chargées de soutenir les écoles SIAA, chacune dans leur coin, réinventer la roue, s'attaquer à une tâche relativement technique et potentiellement très exigeante en l'absence d'expertise spécifique, au lieu de s'approprier et de transmettre les savoirs et savoir-faire sur les interventions efficaces en matière de littératie, numératie et d'engagement scolaire.

À la capacité de recueillir l'information pertinente pour guider son action, doit s'accompagner celle de savoir l'interpréter et l'analyser. Nous avons insisté précédemment sur la faiblesse

de cette opération, en grande partie déterminée par la complexité des modèles explicatifs qui se devaient d'être maîtrisés et devant la multitude des données disponibles et des objectifs poursuivis. En recentrant la Stratégie sur quelques objectifs, il est possible de simplifier l'opération, d'articuler et d'illustrer un modèle explicatif (ou deux ou trois au maximum en fonction des objectifs visés) qui aidera les écoles à interpréter et à utiliser les données recueillies, à faire des liens entre les différentes dimensions de leur portrait de situation, à faire ressortir autant les forces que les vulnérabilités et les besoins du milieu et des élèves. L'élaboration et l'offre d'une formation à l'utilisation de ce(s) modèle(s) explicatif(s) sont aussi déterminantes que l'articulation et la diffusion de ces modèles. C'est pourquoi nous suggérons :

RECOMMANDATION 6E - Que le Ministère mette sur pied, en collaboration avec les commissions scolaires et avec la participation d'experts, un comité de travail chargé (1) de développer ou d'identifier les différents outils d'évaluation existants ou nécessaires à la mise en œuvre de la SIAA dans les écoles; (2) d'articuler les modèles explicatifs permettant de guider l'analyse de situation et l'utilisation des données recueillies; (3) d'identifier les mécanismes de diffusion, de gestion et d'utilisation de ces outils et (4) de développer les contenus et modalités de formation à leur utilisation.

Au sujet du choix des moyens d'action. Les moyens d'action retenus dans le cadre du processus de planification SIAA doivent prioritairement permettre d'atteindre les objectifs nationaux et être choisis sur la base de leur efficacité connue à ce faire. La reconnaissance de cette efficacité devrait s'établir sur la base de la qualité de la justification théorique sous-jacente à l'intervention (c.-à-d. l'argumentaire, les connaissances invoquées qui permettent de prétendre que telle action produira tel résultat) ainsi que sur les évidences, les preuves empiriques de son efficacité. À la lumière des limites actuelles quant à la capacité des écoles à identifier ces moyens d'action, à transformer les connaissances disponibles en outils et matériel concrets pour soutenir l'intervention, nous recommandons :

⁶¹ On peut penser que les outils pour permettre un bon portrait de situation devraient aussi, idéalement, s'étendre à la mesure des principaux déterminants des facteurs que l'on cherche à modifier (p. ex. la relation maître-élèves comme déterminant de l'engagement scolaire), des déterminants susceptibles aussi d'être ciblés par les interventions dans les écoles et donc potentiellement objets d'évaluation. Cette relative complexification des outils pourrait se faire progressivement. Aussi, et nous y revenons plus loin, il y aura lieu de réfléchir à un éventuel élargissement de l'outil pour qu'il puisse aussi être utilisé dans le cadre d'autres mesures ministérielles qui nécessitent aussi de faire un portrait de situation (p. ex. le plan sur la lecture, le plan de prévention de la violence ou l'approche École en santé).



RECOMMANDATION 6F - Que le Ministère, en collaboration avec les commissions scolaires et en partenariat avec différents experts du domaine, établisse au profit des écoles un tri des connaissances sur les pratiques efficaces pour atteindre les objectifs nationaux de la Stratégie.

L'accès à ces connaissances est primordial, mais souvent insuffisant pour conduire à leur intégration dans la pratique. Comment appliquer ces principes d'action ou ces programmes d'intervention démontrés efficaces? Où pouvons-nous obtenir le matériel nécessaire à la mise en œuvre de ces interventions? Quelles sont les conditions pour implanter efficacement ces interventions? Qui peut offrir une formation et un accompagnement à leur appropriation? En l'absence de réponses concrètes à ces questions, nous continuons de penser que les changements de pratiques demeureront limités, contingents aux expertises disponibles et à leur précarité. Aussi, en attendant de pouvoir compter sur un institut de recherche et de développement également responsable de faire le pont entre la production et l'utilisation de connaissances ciblées pour les besoins de la Stratégie (ou d'autres mesures ministérielles complémentaires), nous suggérons :

RECOMMANDATION 6G - Que le Ministère et les commissions scolaires forment un partenariat avec différents organismes universitaires et non universitaires⁶² actifs dans le transfert de connaissances, afin de soutenir un programme de développement accéléré de matériel d'intervention et de formation sur les pratiques les plus efficaces pour atteindre les objectifs de la Stratégie.

Au sujet du suivi et de l'évaluation des moyens d'action.

Enfin, l'évaluation de la Stratégie a aussi mis en lumière les difficultés des écoles à évaluer les impacts de leurs actions ou à suivre leur mise en œuvre, des compétences propres à l'évaluation de programme. Le soutien accordé aux écoles devrait se resserrer à cet égard. Au-delà de la diffusion de notions, cet accompagnement devrait aussi être instrumentalisé (c.-à-d. permettre de proposer aux écoles différentes stratégies et outils d'évaluation ou, à la limite, pouvoir aider les écoles à construire des outils conviviaux et valides). Encore une fois, la formation (information, accompagnement) doit faire partie du soutien. Plusieurs des outils développés et identifiés par le comité de travail suggéré en 6d pourraient

être utilisés ici. En terminant, nous insistons encore sur la nécessité de séparer les rôles et responsabilités à l'égard du soutien au suivi et à l'évaluation des actions et à l'égard de la reddition de comptes. Les personnes appelées à soutenir les écoles dans ces opérations ne doivent pas être celles qui auront charge de vérifier si la Stratégie se déroule comme souhaité dans le milieu.



RECOMMANDATION 7 - QUE LE MINISTÈRE FAVORISE LA MISE EN PLACE DE MÉCANISMES DE COMMUNICATION PERMETTANT D'ASSURER UNE COMPRÉHENSION COMMUNE, ADÉQUATE ET ÉTENDUE DES FONDEMENTS ET OBJECTIFS DE LA STRATÉGIE, DES RÔLES ET RESPONSABILITÉS DE CHACUN, ET DU SOUTIEN DISPONIBLE POUR DÉVELOPPER LES EXPERTISES NÉCESSAIRES À LEUR ACTUALISATION.

Nous avons vu à plusieurs reprises comment les variations dans les compréhensions de la Stratégie et dans l'attribution des rôles et responsabilités ont nui à sa mise en œuvre. Nous avons pu voir aussi que l'information émanant du Ministère parvenait difficilement à rejoindre l'ensemble des membres du personnel dans les écoles et leurs partenaires de la communauté; que les efforts de *traduction* et de *simplification*, opérés par les multiples agents intermédiaires entre la CIMD et l'équipe école (directions régionales, commissions scolaires), ont souvent conduit à la transmission d'une information partielle, parfois même distordue. La structure de relais et d'intermédiaires qui prévaut dans le réseau de l'éducation peut compromettre la diffusion rapide, intégrale et étendue d'une information identique pour tous. Il faut pouvoir rejoindre plus directement l'ensemble des acteurs, surtout ceux des écoles (membres du personnel et de la communauté éducative). L'usage du courriel, de bulletins informatiques et d'un site Web clairement dédié à cette fin peut compter parmi des moyens privilégiés pour y arriver. Conséquemment, nous proposons :

⁶² En plus des organismes cités précédemment, on peut penser aux unités de formation universitaire (p. ex. programmes de formation continue de 2^e cycle) et aux fondations privées (p. ex. la Fondation Lucie et André Chagnon).

RECOMMANDATION 7A - Que le Ministère instaure un dispositif de communication et de diffusion de l'information lui permettant de rejoindre directement les écoles (directions et personnel).

RECOMMANDATION 7B - Que le Ministère et les commissions scolaires accordent un soin à valider la compréhension des différents acteurs à l'endroit des fondements et visées de la Stratégie, de la distribution des rôles et responsabilités ainsi que des mesures de soutien prévues.

Il ne suffit malheureusement pas de produire des documents explicatifs sur les fondements et les principes d'action de la Stratégie ou sur la distribution des rôles et des responsabilités pour que les acteurs visés se les approprient. Se doter de moyens pour que l'information parvienne intégralement et rapidement au plus grand nombre possible d'acteurs est certainement un pas dans la bonne direction, mais cela n'est pas suffisant. Pareille mesure ne garantit aucunement, par exemple, que l'information aura été consultée ou comprise comme souhaité. Il est important de vérifier minimalement ce que les acteurs ont compris du message et d'apporter les correctifs, si nécessaire. Il est important que l'équipe ministérielle qui coordonne le déploiement de la Stratégie, (p. ex. la CIMD) vérifie d'abord la justesse de la compréhension au sein des milieux chargés de soutenir les écoles, soit les directions régionales et les commissions scolaires. Une fois cette compréhension commune validée, il appartiendrait aux individus chargés de soutenir directement les écoles de reprendre le processus, cette fois avec les directions d'établissement et les membres du personnel et, idéalement aussi, avec leurs partenaires de la communauté (parents, organismes communautaires et sociosanitaires, etc.).

Quels moyens privilégier pour entreprendre cette validation des compréhensions et leur recadrage ? Une approche concordante avec notre position sur l'analyse réflexive serait de privilégier l'animation de groupes de discussion où les participants seraient invités à partager leurs compréhensions respectives, puis à échanger sur les différences de point de vue. L'animateur, une personne responsable du soutien de la SIAA (au niveau national, régional ou local selon le niveau d'action), pourrait utiliser le contenu des discussions pour renforcer ou recadrer, le cas échéant, les interprétations ou les compréhensions trop divergentes. Quel que soit le moyen privilégié, nous proposons, afin de maximiser l'établissement d'une vision partagée mais aussi conforme de la Stratégie :

RECOMMANDATION 8 - QUE LE MINISTÈRE RESTREIGNE LE NOMBRE DE DOSSIERS ET DE MANDATS «PRIORITAIRES» À MENER EN PARALLÈLE PAR LES ÉCOLES, QU'IL EXAMINE LA FUSION DE CERTAINES MESURES ET DES OPÉRATIONS DE PORTRAIT ET D'ANALYSE DE SITUATION QUI LES ACCOMPAGNENT.

Aux principaux encadrements et référentiels en vigueur dans les écoles (le *Programme de formation de l'école québécoise*, le *Régime pédagogique*) se greffent une panoplie de mesures, plans d'action et stratégies qui visent à renforcer la capacité de l'école à remplir sa mission (p. ex. la Stratégie d'action visant la persévérance et la réussite scolaires - *Tous ensemble pour la réussite scolaire* « *L'école, j'y tiens!* » - et à laquelle est maintenant intégrée la Stratégie d'intervention *Agir autrement*; les plans d'action sur la violence à l'école, pour l'*amélioration du français*, sur la lecture; l'approche *École en santé*). Leur pertinence ne saurait ici être remise en question, mais la façon dont elles atterrissent dans les écoles mène la plupart du temps à une gestion en « silo » de ces mesures, appréhendées de manière additive et non intégrée. Toutes ces mesures sont reliées et potentiellement complémentaires, mais elles sont rarement présentées comme tel et peu de soutien est offert pour aider les écoles à intégrer concrètement ces différents mandats. Par exemple, au moins trois de ces mesures appellent à la réalisation d'un portrait et d'une analyse de situation (c.-à-d. la SIAA, l'approche *École en santé* et le plan d'action sur la violence à l'école), mais aucun dispositif intégré n'est proposé aux écoles afin de les aider à combiner ces activités en une seule opération.

De plus, en demandant aux directions d'établissement d'être le relais et l'agent de coordination d'une multitude de politiques et plans d'action peu intégrés préalablement, il finit par se créer un goulot d'étranglement. La capacité « à faire » des directions a une limite et, à bien des égards, la coupe est pleine. Au final, on assiste dans les commissions scolaires et les écoles à une addition de mandats prioritaires qui conduit à une dispersion des énergies et des ressources, à de la confusion sur les priorités, à des conditions propices à l'estompement des projets et à l'épuisement des acteurs⁶³. Les gestionnaires de tous les paliers ont été nombreux à décrier, année après année, les effets négatifs de cette situation. S'attaquer au manque d'intégration des dossiers et mandats éducatifs que l'on demande aux écoles de gérer apparaît une condition de succès importante pour la mise en œuvre locale de la Stratégie.

⁶³ Voir Colletette (2008) sur cette question.



RECOMMANDATION 9 - QUE LE MINISTÈRE RAPPELE AUX PERSONNES EN AUTORITÉ DANS LES COMMISSIONS SCOLAIRES LA NÉCESSITÉ D’AFFICHER CLAIEMENT ET DE MANIÈRE CONTINUE L’IMPORTANCE ACCORDÉE À LA STRATÉGIE.

Les résultats de l'évaluation indiquent que lorsque les directions régionales de commissions scolaires se sont exprimées clairement et de manière continue sur la priorité accordée à la Stratégie, le soutien aux écoles s'est fait plus présent et l'engagement des écoles envers la Stratégie plus marqué. Ce leadership affirmé et répété de la haute direction à l'égard de la SIAA donne un signal clair à l'ensemble des écoles et membres du personnel sur les véritables priorités au sein de la commission scolaire. Cependant, comme nous l'évoquions plus tôt, la faible attention accordée à la SIAA dans certaines commissions scolaires peut s'expliquer dans certains cas par le peu de ressources financières additionnelles et le petit nombre d'écoles SIAA qu'elles hébergent. Rappelons que les ressources consenties dans le cadre de la SIAA sont distribuées en fonction du nombre d'élèves dans l'école et du niveau de défavorisation de la population desservie. En conséquence, certaines commissions scolaires ont peu d'écoles SIAA sous leur juridiction et d'autres beaucoup; certaines reçoivent beaucoup d'argent à redistribuer entre leurs écoles, mais d'autres, peu. Le manque d'intérêt à s'engager dans une démarche exigeante et à mobiliser temps et ressources humaines pour soutenir peu d'écoles (et souvent de petite taille), recevant relativement peu d'argent supplémentaire, se comprend un peu plus aisément dans ces situations et risque de perdurer sans modifications à ce chapitre. À défaut de revoir les règles de distribution des ressources, il conviendrait de moduler les attentes de soutien/pilotage en fonction du nombre d'écoles SIAA sur le territoire (CS) et de se montrer plus exigeant lorsqu'une masse importante d'élèves et d'écoles est touchée. Dans tous les cas, cependant, il convient que les personnes en autorité dans les commissions scolaires s'engagent de manière manifeste à l'endroit de la Stratégie.

RECOMMANDATION 10 - QUE LES COMMISSIONS SCOLAIRES ASSURENT L'ACCOMPAGNEMENT ET FACILITENT LA CRÉATION DE CONDITIONS PROPICES À UN ÉLARGISSEMENT DU LEADERSHIP DANS L'ÉCOLE ET AU TRAVAIL EN RÉSEAU.

Un autre constat important sur la question du leadership concerne la centralisation de la Stratégie autour des directions d'établissement. Les directions d'établissement ont été très nombreuses à porter la Stratégie dans leur école, mais elles ont eu tendance à la porter seule ou avec l'aide de quelques membres du personnel, proches collaborateurs. Il n'y a pas eu ce passage souhaité vers un leadership partagé, assumé collectivement, qui aurait permis d'assurer une mobilisation

maximale des forces en présence et une pérennité des actions ou des changements. En effet, cette concentration du leadership autour d'un petit nombre d'individus a rendu la Stratégie très vulnérable à la mobilité du personnel. Il suffisait que la direction change ou qu'une ou deux personnes, collaboratrices proches de la direction, partent pour que la SIAA trébuche dans l'école. Cette centralisation autour de la direction est particulièrement manifeste dans les grandes écoles, elles-mêmes souvent sises au sein de grandes commissions scolaires.

Si les directions d'établissement ont éprouvé des difficultés à relayer les responsabilités de la mise en œuvre de la SIAA, ce n'est pas parce qu'elles souhaitent conserver le pouvoir ou imposer un contrôle indu sur l'action. Notre analyse suggère plutôt que le contexte organisationnel y est pour beaucoup. D'abord, l'organisation classique de l'école secondaire est passablement hiérarchique et les directions ne sont pas invitées à revoir cette structure dans le cadre des autres mandats qui leur incombent. Comment, à l'intérieur d'une même organisation, faire coexister un projet qui touche toutes les sphères d'activité de l'école et qui appelle à une gestion collégiale et partenariale (ici la SIAA), alors que le reste des structures et processus organisationnels fonctionnent sur un modèle hiérarchique ou, à tout le moins, centralisé? De plus, la quantité de dossiers à mener en parallèle n'est pas sans affecter la capacité de gestion d'une démarche aussi complexe que la Stratégie. Ainsi, le maintien du leadership centralisé s'explique davantage selon nous par le contexte organisationnel qui les oriente vers cette concentration des rôles et responsabilités. Les directions d'établissement devraient bénéficier d'un accompagnement personnalisé et soutenu (supervision professionnelle) pour les aider à apprendre à adopter un mode de gestion favorisant l'engagement d'un plus grand nombre.

Une piste privilégiée mentionnée à quelques reprises consiste à gérer le changement et la mobilisation du personnel en engageant celui-ci dans une démarche collective d'analyse réflexive, de prise de décision et d'action. Par exemple, des aménagements dans l'horaire et l'organisation du travail apparaissent absolument essentiels, surtout dans les grandes écoles, pour permettre aux membres du personnel de s'engager dans un processus de mobilisation collective; pour soutenir l'appropriation, en équipe, de nouvelles pratiques; et, plus largement, pour que la Stratégie soit portée non pas par quelques individus, mais par la communauté éducative qu'est l'école. Les membres du personnel doivent pouvoir échanger régulièrement et travailler en équipe. L'espace et le temps doivent être accordés pour ce faire.

Aller dans cette direction nécessite d'engager une réflexion sérieuse sur le modèle organisationnel qui prévaut dans les

écoles secondaires. Pour plusieurs experts (Connell et al., 2006; Quint, 2006; Snipes, Holton, Holton, Ivory, Doolittle & Szejnberg, 2006), la structure organisationnelle actuellement dominante à l'école secondaire ne permet pas de bien répondre aux besoins des élèves, particulièrement sur le plan de l'établissement d'une relation pédagogique de qualité (p. ex. la possibilité de développer des relations positives et significatives entre les élèves et les enseignants est grandement limitée par une structure où les enseignants suivent 150 élèves, où les élèves voient leurs enseignants changer chaque année; il est plus difficile d'échanger spontanément au sujet des élèves ou de travailler en équipe en fonction des mêmes groupes lorsque les bureaux des enseignants sont regroupés par discipline plutôt que par cycle, etc.). Cette même organisation, souvent départementalisée en fonction des disciplines, ne favorise pas le travail en équipe et le développement professionnel. En contrepartie, les programmes d'interventions de type universel (c.-à-d. qui visent l'ensemble de la population scolaire) qui ont démontré leur efficacité à réduire le décrochage scolaire et à accroître la réussite, se caractérisent justement par des modifications apportées à l'organisation scolaire pour faciliter le travail en équipe et le développement professionnel continu, pour faciliter l'établissement de relations maître-élèves positives et le suivi des élèves en difficulté, pour faciliter la collaboration avec les familles, etc. (Connell & Broom, 2004; Gambone, Klem, Summers, Akey & Sipe, 2004).



À plusieurs égards, on est en droit de se demander si l'organisation scolaire et l'organisation du travail qui prédominent dans les écoles secondaires, et encore une fois tout particulièrement dans les grandes écoles, ne sont pas des entraves structurelles à la mise en œuvre d'initiatives comme la stratégie d'intervention *Agir autrement*. Est-il réaliste d'appeler à une nouvelle culture de gestion organisationnelle sans remettre en question les structures organisationnelles anciennes ? Pour véritablement agir autrement, nous croyons que nous n'aurons d'autre choix que d'entreprendre, collectivement⁶⁴, un examen critique des fondements de la structure et du fonctionnement organisationnels de nos écoles secondaires, comprendre en quoi ils encouragent le maintien des pratiques actuelles et identifier les modifications structurelles à entreprendre.

RECOMMANDATION 11 - QUE LE MINISTÈRE ET LES COMMISSIONS SCOLAIRES APPORTENT UNE ATTENTION ET UN SOUTIEN ACCRUS AUX ÉCOLES DE GRANDE TAILLE ET AUX ÉCOLES QUI PRÉSENTENT DES DÉFIS ORGANISATIONNELS PARTICULIERS.

Nous venons d'invoquer à plusieurs reprises la taille des écoles comme caractéristique organisationnelle posant un défi à la mise en œuvre d'une initiative comme la SIAA. Il est depuis longtemps documenté que les difficultés des élèves sont plus accentuées dans les écoles de grande taille. Anonymat, supervision moins étroite des élèves, climat scolaire moins positif, bref, plus l'école est grande, plus il est difficile d'implanter et de maintenir un environnement socioéducatif de qualité (Lee & Smith, 1995; Leithwood & Jantzi, 2009) ou un développement professionnel généralisé (Connell et al., 2006). Qui plus est, la taille des écoles affecterait particulièrement la réussite des élèves de milieux défavorisés (Leithwood & Jantzi, 2009). Les résultats de l'évaluation montrent clairement que les écoles de grande taille sont celles qui ont éprouvé le plus de difficultés à mettre en œuvre les principes de la Stratégie et généré le moins d'effets positifs. Ajoutons à cela que bon nombre de ces écoles sont concentrées dans des régions peuplées, dans des commissions scolaires elles-mêmes de grande taille. Dès lors, un constat bêtement mathématique s'impose : si la Stratégie n'arrive pas à s'implanter dans ces écoles et ces milieux, elle n'aura au final à peu près pas d'effets visibles sur l'ensemble de la population des élèves du Québec.

Implanter la Stratégie dans les écoles de grande taille et dans des commissions scolaires qui en gèrent plusieurs pose

⁶⁴ Ministère, commissions scolaires, syndicats de l'enseignement, universités, représentants des parents et de la population.

clairement un défi majeur à la mise en œuvre de la Stratégie, à sa pénétration auprès des membres du personnel. Plusieurs des pistes invoquées sur le changement organisationnel, de même que certaines recommandations précédentes concernent tout spécialement ces milieux. Dans tous les cas, un effort important devra être consenti pour mieux soutenir les commissions scolaires et les écoles de grande taille à s'approprier et à appliquer les principes promus par la Stratégie.

Les écoles de grande taille ne sont pas les seules à poser des défis à la mise en œuvre de la Stratégie. Les résultats de l'évaluation suggèrent que certaines écoles sont plus prêtes que d'autres à s'engager dans cette démarche exigeante d'analyse et de changement de pratiques. Certaines écoles évoluent dans un contexte organisationnel (p. ex. changements de direction à répétition, conflits entre les membres du personnel, changements drastiques dans le corpus d'élèves, etc.) tel que leur demander de s'engager à court terme dans la démarche SIAA est non seulement peu réaliste et peu productif, mais pourrait aussi contribuer à détourner l'attention des problèmes plus urgents à régler. Dans d'autres cas, un soutien additionnel et spécifique pourrait être suffisant. L'état des connaissances actuelles ne permet pas d'identifier avec certitude les conditions initiales nécessaires pour s'engager dans une telle démarche. Une meilleure connaissance de ces facteurs pourrait éventuellement permettre de lier l'octroi des fonds additionnels à la démonstration, par les écoles, de l'établissement d'un contexte favorable et d'une capacité collective suffisante pour s'engager dans un processus d'amélioration des pratiques. En attendant de mieux cerner ces conditions, il convient de faire preuve de sensibilité et de réalisme auprès de certains milieux qui ne sont pas encore prêts à répondre aux exigences de la SIAA et de les soutenir pour qu'ils le deviennent.

Les écoles de petite taille n'offrent pas que des avantages et leur taille n'est pas garante de la réussite des élèves (Wainer & Zwerling, 2006). Elles présentent aussi des vulnérabilités structurelles qui réclament l'attention du Ministère et des commissions scolaires. D'abord, à cause de leur taille et des grandes distances qui souvent les séparent (plusieurs d'entre elles sont en milieu rural), elles ne bénéficient pas de la même quantité de soutien professionnel pour leurs élèves ou leurs enseignants (psychoéducateurs, orthophonistes, etc.). Donc, quoiqu'il apparaisse plus facile pour les plus petites écoles de se mobiliser et de travailler en équipe, moins de soutien leur est offert, ce qui posera problème au moment d'expérimenter de nouvelles pratiques en classe. Ensuite, l'offre de cours (contenu, expertise) peut aussi plus facilement venir à faire défaut. La poursuite de projets prometteurs comme celui d'*École éloignée en réseau* (<http://www.eer.qc.ca>) semble particulièrement importante pour les petites écoles en région éloignée.

Enfin, certaines observations laissent penser que la population des écoles à l'IMSE de rang 8 est beaucoup plus proche des milieux socioéconomiques moyens que des milieux vraiment défavorisés. Leur intégration à la Stratégie augmente la diversité des milieux à soutenir et la nature de leurs besoins. Il y aurait lieu d'examiner la pertinence de resserrer le critère de sélection des écoles et de limiter le choix des écoles à celles dont le rang IMSE est supérieur à 8.

RECOMMANDATION 12 - QUE LE MINISTÈRE, EN COLLABORATION AVEC SES PARTENAIRES, IDENTIFIE LES MÉCANISMES DE GESTION QUI PERMETTRONT DE S'ASSURER QUE LES RESSOURCES ALLOUÉES SOIENT UTILISÉES POUR ATTEINDRE LES OBJECTIFS CIBLÉS PAR LA STRATÉGIE.



Qu'il s'agisse de directions d'établissements, de directions de commissions scolaires ou de directions régionales, elles ont été nombreuses à nommer comme difficulté le manque de leviers pour assurer une certaine pression externe à l'endroit de la mise en œuvre de la Stratégie. Tous reconnaissent l'importance d'asseoir en priorité le changement de pratiques sur la motivation et la mobilisation des acteurs de terrain, sur leur adhésion à la Stratégie. Il arrive cependant que certains milieux utilisent de manière plus ou moins conforme les ressources allouées dans le cadre de la Stratégie ou que d'autres se montrent résistants devant le soutien offert pour engager les changements souhaités. De nombreux gestionnaires ont admis s'être sentis relativement impuissants devant ces situations. Certains expliquent ce malaise par la difficulté de réconcilier sur le terrain les principes de gestion décentralisée, déployés dans le système d'éducation québécois depuis la fin des années 1990, avec les principes de supervision et d'encadrement qui apparaissent toutefois nécessaires pour éviter l'éparpillement des actions et maintenir leur cohérence avec les objectifs poursuivis. Plusieurs cependant ont noté qu'en l'absence de certains mécanismes de reddition de comptes, il leur était parfois difficile d'opérer les redressements appropriés.

Le savant couplage de deux moteurs de changement, la mobilisation des acteurs de la base et une pression externe à ne pas perdre de vue les objectifs, s'impose de plus en plus comme une des conditions gagnantes au changement de pratiques à large échelle (Sun, Creemers & De Jong, 2007). En ce sens, l'appel des gestionnaires fait écho aux recommandations de plusieurs autres chercheurs dans le monde (Quint, Thompson & Bald, 2008). Avant de développer ce point plus avant, insistons sur le fait que, de notre point de vue, un resserrement des contraintes et de la pression externe n'aura d'effet positif **que s'il s'accompagne d'un investissement majeur et soutenu dans l'aide apportée aux acteurs pour mettre en œuvre la Stratégie**. La mise en place de nouveaux mécanismes de reddition de comptes doit obligatoirement s'accompagner d'une amélioration du soutien offert. À défaut, les résistances au changement se feront plus fortes et la mobilisation de la base sera minée. Plus encore, si les effets obtenus reposent davantage sur la contrainte, alors ils s'estomperont dès le relâchement de celle-ci. Soutien et pression vont de pair pour assurer des changements durables, mais la priorité de gestion se doit d'aller au soutien (Fullan, 2009).

Ce dernier principe en tête, sur quoi et comment exercer cette pression sans nuire à la nécessaire mobilisation de la base? Pour y arriver nous proposons trois avenues : (1) axer la reddition de comptes sur l'atteinte des objectifs et le soutien offert, (2) séparer les responsabilités de soutien et de contrôle et (3) prévoir des mesures de redressement pour gérer les situations problématiques.

Dans la structure présente, le Ministère soutient les commissions scolaires qui soutiennent les écoles. De plus, les écoles relèvent administrativement et légalement des commissions scolaires. Rappeler ce découpage permet de comprendre la pertinence de distinguer le Ministère et les commissions scolaires dans les deux recommandations qui suivent.

RECOMMANDATION 12A - Que le Ministère se dote, à l'endroit des commissions scolaires, de mécanismes de reddition de comptes centrés essentiellement sur l'atteinte des objectifs nationaux et sur le soutien offert pour atteindre ces objectifs.

RECOMMANDATION 12B - Que les commissions scolaires se dotent de mécanismes de reddition de comptes centrés sur le soutien reçu par les écoles, la progression dans l'atteinte des objectifs nationaux et les activités réalisées pour atteindre ces objectifs.

Ces propositions visent à renforcer, aux yeux de tous, le lien nécessaire entre les actions financées par la Stratégie et les objectifs poursuivis. Elles mettent aussi l'accent sur deux aspects majeurs : l'atteinte des résultats et le soutien offert pour les atteindre, deux des ingrédients les plus importants. Donc, de manière générale, la pression est mise à la fois sur le soutien offert et sur l'atteinte des objectifs. Comme c'est aux commissions scolaires que revient la responsabilité d'accompagner et de soutenir directement les écoles, il sera aussi important pour elles de connaître, outre le niveau d'atteinte des résultats et le soutien reçu, les activités réalisées en lien avec les objectifs de la Stratégie et le soutien reçu. En ce sens, la pression ici est redistribuée différemment : sur le soutien offert par la commission scolaire (mais aussi sur celui consommé par les écoles) ainsi que sur les actions menées pour atteindre les résultats souhaités.

Le ou les mécanismes ou procédures à mettre en place pour colliger ces informations doivent demeurer conviviaux et porter sur des indicateurs valides de l'information désirée. Pour l'école, l'information reliée au soutien reçu et aux activités menées dans le cadre de la SIAA pour atteindre les objectifs nationaux pourrait être facilement consignée par la direction d'école dans un rapport annuel d'activités ou même un journal de bord électronique. De même en est-il pour les commissions scolaires envers le Ministère. Pour ce qui est de l'atteinte des résultats, nous suggérons que le Ministère, à l'aide du comité de travail proposé à la recommandation 6d, identifie rapidement les indicateurs qui seront utilisés pour évaluer l'atteinte des objectifs nationaux de la Stratégie, tant au primaire qu'au secondaire; puis que soient transmis aux écoles les outils

permettant de les mesurer (p. ex. questionnaires en ligne). La mesure de l'atteinte des résultats devrait se faire minimalement une fois par année, pour les besoins des commissions scolaires et du Ministère. Par contre, pour les écoles, ces mesures devraient être prises au moins deux fois l'an, en début et en fin d'année scolaire, pour être en mesure d'apprécier les changements liés aux interventions menées cette année-là. Ces outils devraient être conviviaux, basés sur des mesures valides et comparables entre les milieux.

Il est clair que les informations colligées serviront aussi au monitoring local ou régional de la mise en œuvre de la Stratégie. Elles viendront renforcer la capacité des commissions scolaires et des directions régionales à savoir si les choses vont dans la direction voulue, à identifier les entraves et embûches à contourner, à identifier les milieux qui nécessitent davantage de soutien, à identifier les réussites qui méritent d'être soulignées, renforcées et partagées, etc. Mais un danger guette l'efficacité de cette opération si l'on ne prend garde à séparer les fonctions de soutien des fonctions de reddition de comptes chez les personnes responsables d'accompagner directement les écoles. Nous avons déjà abordé à quelques reprises l'importance pour les personnes en soutien direct aux écoles d'établir un lien de confiance avec leurs interlocuteurs. Se retrouver avec des responsabilités pouvant être associées à des pratiques de contrôle pourrait nuire à leur capacité à créer ce lien de confiance. C'est pourquoi nous recommandons fortement :

RECOMMANDATION 12C - Que le Ministère sépare les responsabilités de soutien et de contrôle entre les différents acteurs.

Enfin, comme nous l'évoquions précédemment, il arrive, peu fréquemment, mais en certaines occasions, que des milieux perdent de vue les fondements de la SIAA et soutiennent des activités qui ne cadrent pas avec les orientations de la Stratégie. Dans les cas les plus extrêmes, il peut même arriver qu'un milieu résiste ou déroge activement ou passivement aux orientations, directives ou mandats qui accompagnent les ressources supplémentaires allouées. Cet enjeu se résume assez bien à travers les questions suivantes : Qu'est-ce qui empêche une école ou une commission scolaire de prendre l'argent de la SIAA et de faire ce qu'elle veut ensuite ? Quelles sont les conséquences à utiliser les ressources allouées à d'autres fins que celles pour lesquelles elles ont été consenties ? Pour faciliter le travail d'encadrement des gestionnaires, il conviendrait d'identifier des mesures administratives propices à apporter les ajustements nécessaires.

Soyons clairs, nous ne référons pas ici aux milieux qui éprouvent des difficultés à mettre en place la Stratégie ou à ceux qui n'atteignent pas les objectifs malgré des efforts conformes (dans leur quantité ou leur nature) à ce qui est demandé. Nous pensons plutôt à ceux qui persistent, malgré le soutien et les rétroactions offerts, à utiliser les ressources en fonction d'objectifs autres que ceux de la Stratégie. Quoi faire dans ces cas ? Pour aider à dénouer ces situations problématiques, nous suggérons :

RECOMMANDATION 12D - Que le Ministère, en collaboration avec les commissions scolaires et les autres acteurs du réseau (directions d'établissement, personnel scolaire), identifie des mesures légitimes et cohérentes pour aider à redresser des situations problématiques à l'égard de la mise en œuvre de la Stratégie et la poursuite de ses objectifs.

Concrètement, cela implique d'identifier les conséquences qu'encourt un milieu qui refuse, activement ou passivement, de se conformer aux exigences de la Stratégie. Ces conséquences doivent être clairement connues par tous avant d'être appliquées. Ces conséquences doivent aussi être perçues comme étant légitimes aux yeux de ceux qui doivent les appliquer ou les assumer, c'est pourquoi il est important que tous les acteurs potentiellement impliqués par de telles mesures soient consultés et contribuent à les spécifier. Ensuite, elles doivent être cohérentes pour être efficaces. De la même manière qu'il est inefficace de suspendre et d'envoyer à la maison un élève non motivé qui fait l'école buissonnière, ces mesures seront peu utiles si les conséquences d'une utilisation non conforme des ressources ne sont pas reliées à une restriction d'accès à ces ressources. Ces conséquences pourraient aller des plus légères (avertissement) aux plus sévères (suspension de l'allocation). Il s'agit bien sûr ici de définir ce qui constitue un cas problématique et de se donner les moyens d'intervenir, mais en aucune façon n'est-il question ici de pénaliser les milieux qui peinent à atteindre les objectifs malgré une application des principes de la Stratégie. Pour ces derniers, c'est une intensification du soutien qui pourrait être offerte.

RECOMMANDATION 13 - RÉDUIRE LA MOBILITÉ DU PERSONNEL ET EN ATTÉNUER LES EFFETS.

La mobilité du personnel a affecté tous les paliers de la mise en œuvre de la Stratégie, du Ministère (Comité national de pilotage, CIMD) aux écoles, en passant par les commissions scolaires et les directions régionales. Dans plusieurs cas, cette

mobilité a eu des effets négatifs sur la mise en œuvre de la SIAA. Peu importe qu'un programme d'intervention soit de la plus grande qualité, si les personnes chargées de le mettre en œuvre ou d'en soutenir l'implantation vont et viennent continuellement, les bénéfices de son action n'arriveront jamais à se faire sentir pleinement. Travailler à mettre en place les conditions que nous venons d'énoncer sans tenir compte de cette mobilité risque de conduire à de profondes déceptions au moment d'établir le prochain bilan de la Stratégie.

De toute évidence, le nœud est de taille. Même si l'objectif 8 de la Stratégie y renvoyait sciemment, même si ce problème a été dénoncé dans notre rapport de mi-étape et que le Ministère en avait fait un objet spécifique de redressement dans son Plan de travail de 2005, force est de constater le peu de progrès réalisé à ce chapitre. L'évaluation de la Stratégie n'ayant pas porté sur les causes de cette mobilité, nous n'avons que peu de pistes concrètes à offrir ici, sinon de considérer que le problème est clairement multifactoriel. Cette mobilité semble le fait de facteurs aussi variés que le climat organisationnel dans le milieu de travail, la lourdeur de la clientèle ou de la tâche, les conventions collectives, le désir de se rapprocher des grands centres, etc. Afin que le réseau scolaire puisse à moyen terme mettre en place des mesures efficaces pour réduire le problème de la mobilité du personnel, nous recommandons :

RECOMMANDATION 13A - Que le Ministère commande rapidement une étude sur les causes de la mobilité du personnel dans le réseau scolaire et en particulier dans les écoles de milieux défavorisés.

En attendant de pouvoir mettre en place des mesures plus structurantes permettant de réduire significativement la mobilité du personnel, il conviendrait par ailleurs :

RECOMMANDATION 13B - Que le Ministère demande aux gestionnaires de tous les paliers de prioriser la stabilité du personnel dans leur gestion du personnel affecté à la Stratégie.

Cela pourrait se traduire, par exemple, par le fait de prendre le temps d'examiner les effets d'une réaffectation de personnel à l'endroit de la Stratégie; de sélectionner les intervenants à des postes stratégiques (p. ex. soutien ou expérimentation d'une nouvelle pratique) sur la base d'un engagement moral à s'y investir pour une durée minimale (p. ex. 3 ans) ou, à l'inverse, d'éviter d'attribuer des mandats stratégiques à des personnes dont le statut ou la situation rend leur présence à moyen terme incertaine.

Si des efforts doivent être consentis à court et moyen termes pour réduire la mobilité du personnel au sein du réseau, il faut aussi réfléchir aux moyens qui permettent d'en réduire les impacts négatifs et de les mettre en place. C'est pourquoi nous recommandons

RECOMMANDATION 13C - Que le Ministère et les commissions scolaires se concentrent sur la mise en place de mesures pour atténuer les effets de la mobilité du personnel.

Plusieurs des recommandations précédentes ou moyens qui y sont associés visent justement à pallier ce problème. Nous y revenons brièvement. Une première avenue consiste à accompagner les enseignants débutants dans l'exercice de leurs fonctions. La deuxième mène à multiplier les porteurs de dossiers dans les écoles, à élargir le plus possible la mobilisation des membres du personnel et le travail en équipe. En évitant de concentrer les savoirs et savoir-faire aux mains d'une minorité d'individus, le milieu est moins fragile à leur déplacement. Une troisième consiste à garder des traces écrites (ou audio) de ce que les gens ont fait et des fruits de leurs efforts: cahiers de bord, notes de dossiers, vidéos, etc. Peu importe le médium, il faut que les personnes qui arrivent en poste n'aient pas à réinventer la roue, qu'elles puissent construire à partir de ce qui a déjà été accompli. La description des principaux paramètres des interventions réalisées (c.-à-d. population ciblée, objectifs spécifiques, nature des interventions, cadre spatio-temporel, rôles et responsabilités, etc.) facilitera grandement la poursuite des interventions et leur amélioration. Une quatrième avenue, extension de la deuxième, consiste à mettre en réseau les personnes qui développent des expertises semblables ou des expertises différentes pour des objectifs similaires, de façon à maximiser l'émergence de collaborations et d'échanges d'expertise entre un plus grand nombre d'intervenants. Enfin, les directions et professionnels de l'éducation doivent prendre soin de planifier leurs départs et exiger le plus possible le temps ou les conditions nécessaires pour transférer leurs dossiers à leurs successeurs.

Enfin, il ne faudrait pas sous-estimer le potentiel de rétention et de réduction de la mobilité du personnel associé à plusieurs des recommandations précédentes. Bien que causes et conséquences tendent à s'interpeller ici, il reste que plus le personnel scolaire pourra bénéficier d'un accompagnement soutenu dans la mise en place de pratiques efficaces pour répondre aux besoins des élèves, plus grande sera leur satisfaction au travail et leur sentiment d'être équipé pour faire face aux défis de l'instruction, de la socialisation et de la qualification des élèves de milieux défavorisés.

RÉFÉRENCES

- Abrami, P.C., Bernard, B., Dagenais, C., Janosz, M., & Lysenko, L. (2010). *L'utilisation des connaissances issues de la recherche par les écoles*. Groupe d'évaluation de la SIAA, Université de Montréal et Concordia University.
- Akrich, M., Callon, M., & Latour, B. (Eds.). (2006). *Sociologie de la traduction : textes fondateurs*. Paris : Les Presses des Mines.
- Aladjem, D.K., & Boyle, A. (2006). Background. In D.K. Aladjem, K.C. LeFloch, & al. (Eds.), *Models matter-The final report of the national longitudinal evaluation of comprehensive school reform* (pp. 9-25). Washington, WA : American Institutes for Research.
- Aladjem, D.K., LeFloch, K. C., Zhang, Y., Kurki, A., Boyle, A., Taylor, J. E., & al. (2006). *Models matter-The final report of the national longitudinal evaluation of comprehensive school reform* (pp. 9-25). Washington, WA : American Institutes for Research.
- Alain, M., & Dessureault, D. (2009). *Élaborer et évaluer les programmes d'intervention psychosociale*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Allison, P.D. (2001). Multiple imputation : Basics. In D. Santoyo (Ed.), *Missing Data*. Thousand Oaks (CA) : Sage publications Inc.
- Appleton, J.J., Christenson, S.L., & Furlong, M.J. (2008). Student engagement with school : Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45, 369-386.
- Baillargeon, G. (2005). *La carte des unités de peuplement de 2003 : Les principales données socio-économiques et démographiques du recensement de 2001 selon les territoires des commissions scolaires*. Québec, Qc : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Berends, M., Bodilly, S.J., & Nataraj Kirby, S. (2002). *Facing the challenges of whole-school reform : New american schools after a decade*. New York : Rand.
- Bérubé, B. (2005). *L'accès à la recherche en enseignement et son utilisation dans la pratique : résultats d'une enquête auprès des enseignants et des enseignantes du préscolaire, du primaire et du secondaire*. Québec : Conseil Supérieur de l'Éducation.
- Blankstein, A., & Fullan, M. (2009). *Failure is not an option : 6 principles for making student success the only option*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Boekaerts, M. (2006). Self-regulation and effort investment. In E. Sigel, & K.A. Renninger, (Eds.), *Handbook of child psychology* (pp. 345-377). Hoboken, NJ : John Wiley & Sons.
- Bowen, F., Paquette, E., Kremer, C., & Janosz, M. (2010). *Description et analyse de la qualité formelle du contenu des planifications des écoles (entre 2003 et 2007) ainsi que du niveau de conformité de leur mise en œuvre*. Groupe d'évaluation de la SIAA, Université de Montréal, Montréal, Canada.
- Bryk, A.S., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools - a core resource for improvement*. New York : Russell Sage Foundation.
- Cartier, S.C. (2009). *Autorégulation de l'apprentissage des élèves et développement professionnel des enseignants dans une école primaire en milieu défavorisé : deuxième année de recherche-action en collaboration menée à l'école Jules-Verne*. Rapport final de recherche remis au Programme de soutien à l'école montréalaise, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Québec, Canada.
- Chen, H.T. (1990). *Theory-driven evaluations*. Newbury Park, CA : Sage.
- Chouinard, R., & Roy, N. (2008). Changes in high-school students' competence beliefs, utility value, and achievement goals in mathematics. *British Journal of Educational Psychology*, 78, 31-50.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2^e éd.). New Jersey, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Collerette, P. (2008). Pour une gestion du changement disciplinée dans l'administration publique. *Télescope*, 17, 33-49.

- Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal. (2003). *Impact de la défavorisation socio-économique sur la diplomation des élèves inscrits dans les écoles secondaires publiques de l'île de Montréal*. Rapport de Dominique Sévigny, Montréal, Canada.
- Comité national de pilotage de la SIAA. (septembre 2005). *Adoption du Plan de travail 2005-2006 de la Stratégie*. Bulletin spécial d'information, Québec, Canada.
- Comité national de pilotage de la SIAA. (octobre 2006). *Adoption du Plan de travail 2006-2007 de la Stratégie*. Bulletin spécial d'information, Québec, Canada.
- Comité national de pilotage de la SIAA. (mars 2009). *Tendances nationales des planifications 2008-2009 des écoles SIAA*. Bulletin spécial d'information, Québec, Canada.
- Coordination des interventions en milieu défavorisé. (2002). *Textes explicatifs accompagnant la présentation visuelle Agir autrement pour la réussite des élèves du secondaire en milieux défavorisés*. Québec, Qc : Ministère de l'éducation du Québec.
- Coordination des interventions en milieu défavorisé. (2004). *Stratégie d'intervention Agir autrement : orientations et objectifs généraux*. Document déposé au Comité national de pilotage du 4 novembre 2004, Ministère de l'Éducation du Québec, Québec, Canada.
- Connell, J.P., & Broom, J. (2004). *The toughest nut to crack : first things first (FTF) : Approach to improving teaching and learning*. Report prepared for the US Department of Education, Institute for Research and Reform in Education, Philadelphie, États-Unis.
- Connell, J.P., Klem, A.M., Broom, J.M., Kenney, M., & McLaughlin, M. (2006). *Going small and getting smarter: small learning communities as platforms for effective professional development*. Rapport, Institute for Research and Reform in Education, Philadelphie, États-Unis.
- Conseil canadien de l'apprentissage. (2006). *Les conséquences sociales des inégalités économiques chez les enfants canadiens : Une étude de la documentation canadienne*. Rapport, Ottawa, Canada.
- Cordingley, P. (2008). Research and evidence-informed practice: Focusing on practice and practitioners. *Cambridge Journal of Education*, 38, 37-52.
- Dagenais, C., Abrami, P.C., Bernard, R., Janosz, M., & Lysenco, L. (2008). *Integrating research-based information into the professional practices by teachers and school administrators: Towards a knowledge transfer model adapted to the educational environment*. Rapport présenté au Canadian Council on Learning, Ottawa, Canada.
- Dagenais, C., Janosz, M., Brière, F., Chabot, A., Dupont, D., Dutil, J., et al. (2010). *Rapport d'évaluation d'implantation et des processus de mise en œuvre de la stratégie d'intervention Agir Autrement (SIAA) aux plans national, régional et des commissions scolaires*. Montréal, Canada : Groupe d'évaluation de la SIAA, Université de Montréal.
- Dagenais, C., Janosz, M., Spielvogel, M., Léonard, M., & Chabot, A. (2006). *Rapport d'évaluation d'implantation et des processus de mise en œuvre de la stratégie d'intervention Agir Autrement (SIAA) aux plans national, régional et des commissions scolaires*. Montréal, Canada : Groupe d'évaluation de la SIAA, Université de Montréal.
- DeBlois, L., & Lamothe, D. (2005). *Réussite scolaire : comprendre et mieux intervenir*. Ste-Foy, Qc : Presses de l'Université Laval.
- Deniger, M.A., & Roy, G. (2003). *Des mesures compensatoires à l'obligation de résultat*. Notes de recherche, Centrale des Syndicats du Québec, Québec, Canada.
- Deniger, M.A., Janosz, M., & Larose, A. (2003). *Évaluation de la 1^{ère} année de mise en œuvre de la SIAA : volet politique et institutionnel 2002-2003*. Groupe d'évaluation de la SIAA, Université Laval et Université de Montréal, Canada.
- Deniger, M.A., Janosz, M., & Larose, A. (2005). *Rapport de recherche sur les activités des équipes régionales et le plan de travail du Comité national de pilotage en 2003-2004 : évaluation de la 2^e année de mise en œuvre de la SIAA - volet politique et institutionnel*. Groupe d'évaluation de la SIAA, Université Laval et Université de Montréal, Canada.
- Desimone, L. (2002). How can comprehensive school reform models be successfully implemented? *Review of Educational Research*, 72, 433-479.



- Dubé, G., Bordeleau, M., Cazale, L., Fournier, C., Traoré, I., Plante, N., & al. (2009). *Enquête québécoise sur le tabac, l'alcool, la drogue et le jeu chez les élèves du secondaire*. Québec, Qc : Institut de la statistique du Québec.
- Éducation, formation et jeunesse Manitoba. (2002). *Maternelle au secondaire 4 : Programme d'action en éducation du Manitoba favorisant la réussite chez les élèves*. Winnipeg, MAN : Direction de la recherche et de la planification.
- Feingold, A. (2009). Effect sizes for growth-modeling analysis for controlled clinical trials in the same metric as for classical analysis. *Psychological Methods*, 14, 43-53.
- Fredericks, J.A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement : Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109.
- Frohlich, K., De Koninck, M., Demers, A., & Bernard, P. (2008). *Les inégalités sociales de santé au Québec*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Fullan, M. (2001a). *The new meaning of educational change* (3^e éd.). New York : Teachers College Press.
- Fullan, M. (2001b). *Leading in a culture of change*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2003). *Change forces with a vengeance*. London : Routledge Falmer.
- Fullan, M. (2009). Large-scale reform comes of age. *Journal of Educational Change*, 10, 101-113.
- Fullan, M. (2010). *All systems go: the change imperative for whole system reform*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- Gambone, M.A., Klem, A.M., Summers, J.A., Akey, T.A., & Sipe, C.L. (2004). *Turning the tide: The achievements of the first things first education reform in the Kansas city, Kansas, Public School District* (Executive Summary). Philadelphia : Youth Development Strategies, Inc.
- Gouvernement du Québec. (2002). *Agir autrement pour la réussite des élèves du secondaire en milieux défavorisés : Stratégie d'intervention pour les écoles secondaires*. Québec, Qc : Ministère de l'éducation du Québec.
- Graham, J.W. (2009). Missing data analysis : Making it work in the real world. *Annual Review of Psychology*, 60, 549-576.
- Harris, A., & Bennet, N. (2001). *School Effectiveness And School Improvement: Alternative Perspectives*. Londres : British Library Cataloguing-in-Publication Data.
- Jacobs, J.E., Lanza, S., Osgood, D.W., Eccles, J.S., & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values : gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development*, 73, 509-527.
- Janosz, M. (2005, mars). Regard sur la complexité de la persévérance scolaire. Conférence plénière, Association québécoise d'information scolaire et professionnelle, 4^e Colloque de l'approche orientante(AQISEP), Québec.
- Janosz, M. (2006). Annexe 3 : Bilan provisoire des faits saillants de l'évaluation de la mise en œuvre de la stratégie d'intervention *Agir autrement*, après quatre années (2002-2006), Équipe d'évaluation de la SIAA. In CIMD (Éd.). *La stratégie d'intervention Agir autrement ; Exigences de la Stratégie, chemin parcouru et défis à venir : un aperçu des résultats de l'évaluation de la mise en œuvre de la Stratégie au terme de sa 4^e année*. Québec, Qc : Ministère de l'éducation du Québec.
- Janosz, M., & Bouthillier, C. (2007). *Rapport de validation du Questionnaire sur l'environnement socioéducatif des écoles secondaires*. Montréal : Université de Montréal.
- King, J.A., Morris, L.L., & Fitz-Gibbon, C.T. (1987). *How To assess program implementation: CSE program evaluation kit, Volume 5, Center for the Study of Evaluation*. New York : Office of Educational Research and Improvement.
- Lee, V.E., & Smith, J.B. (1995). Effects of high school restructuring and size on early gains in achievement and engagement. *Sociology of Education*, 68, 241-270.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2009). A review of empirical evidence about school size effects : a policy perspective. *Review of Educational Research*, 79, 464-490.

- Leithwood, K., Jantzi, D., & McElheron-Hopkins, C. (2006). The development and testing of a school improvement model. *School Effectiveness and School Improvement*, 17, 441-464.
- Levin, B. (2006). Schools in challenging circumstances : A reflection on what we know and what we need to know. *School effectiveness and School Improvement*, 17, 399-407.
- Levin, B. (2008a). Reform without (much) rancor. In M. Fullan & A. Hargreaves (Eds.), *Change Wars* (pp. 259-272). Bloomington, IN : Solution Tree.
- Levin, B. (2008b). *How to change 5000 schools : A practical and positive approach for leading change at every level*. Cambridge, MA: Harvard Educational Press.
- Levin, B., & Fullan, M. (2008). Learning about system renewal. *Educational Management Administration and Leadership*, 36, 289-303.
- Maroy, C. (2005). Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe? *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, 49, 1-30.
- Maroy, C. (2008). Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe? *Sociologie et sociétés*, 40, 31-55.
- Maroy, C. , & Van Zanten, A. (2007). Régulation et compétition entre établissements scolaires dans six espaces scolaires en Europe. *Sociologie du Travail*, 49, 464-478.
- Mash, E. J., & Barkley, R. A. (2003). *Child Psychopathology* (2^e éd.). New York : The Guilford Press.
- McKinsey & Company. (2009). *Savoir pour pouvoir : Entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire*. Rapport, Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec, Québec, Canada.
- McNamara, O. (2002). *Becoming an evidence-based practitioner : A framework for teacher-researchers*. London, New York : Routledge/Falmer.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1992). *Chacun ses devoirs : plan d'action sur la réussite éducative*. Québec, Qc : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation du Québec (2003a). *Programme d'intervention pour favoriser la réussite scolaire dans les milieux défavorisés : Le plaisir de réussir se construit avec mon entourage*. Québec, Qc : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation du Québec (2003b). La carte de la population scolaire et les indices de défavorisation. *Bulletin statistique de l'éducation*, 26, 1-9.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005). *Ce qui définit « le changement » préscolaire - primaire - secondaire : Secteur de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire*. Québec, Qc : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009). *L'école, j'y tiens. Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Québec, Qc : Gouvernement du Québec.
- Monnier, E. (1987). *Évaluations de l'action des pouvoirs publics : du projet au bilan*. Paris : Economica.
- National Research Council Institute of Medicine. (2004). *Engaging Schools : Fostering high schools students' motivation to learn*. Washington, WA : The National Academies Press.
- Orland, M., Connolly, B., Fong, T., Sosenko, L.D., Tushnet, N.C., Yin, R.K., & al. (2008). *Evaluation of the Comprehensive School Reform Program Implementation and Outcomes*. Rapport, US Department of Education, Washington, États-Unis.
- Patton, M.Q. (2008). *Utilization-focused evaluation* (4^e éd.). Newbury Park, CA : Sage.
- Quint, J. (2006). *Meeting five critical challenges of high school reform : Lessons from research on three reform model*. Rapport, Manpower Demonstration Research Corp, New York, États-Unis.



- Quint, J., Thompson, S.L., & Bald, M. (2008). *Relationships, rigor and readiness : Strategies for improving high schools*. Manpower Demonstration Research Corp, New York, États-Unis.
- Rochex, Y. (2008). Vingt-cinq ans de politique d'éducation prioritaire en France : une spécificité incertaine et des résultats décevants. In M. Demeuse, D. Frandji, D. Greger, & J.-Y. Rochex (Eds.), *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe : conceptions, mises en œuvre, débats*. Paris : Institut national de recherche pédagogique.
- Rowans, B., Camburn, E., & Barnes, C. (2004). Benefiting from comprehensive school reform : A review of research on CSR implementation. In C. T. Cross (Ed.), *Putting the pieces together, Lessons from Comprehensive school reform research*. Washington, WA : The National Clearinghouse for Comprehensive School Reform.
- Roy, G., Bélanger, J., Bowen, F., Janosz, M., & Dagenais, C. (2005). *Description du processus de soutien au changement durant les deux premières années de mise en œuvre de la stratégie d'intervention Agir autrement (2002-2004)*. Montréal, Canada : Groupe d'évaluation de la SIAA, Université de Montréal et Université du Québec à Montréal.
- Saint-Jacques, M. (1991). L'égalité des chances et l'inégalité des ressources en milieux défavorisés : un tandem indissociable. *Apprentissage et socialisation*, 14, 63-67.
- Saint-Jacques, M. (2000). Pauvreté à la carte. *Le Devoir*, 13 septembre 2000, A7.
- Snipes, J.C., Holton, G.I., Holton, J. C., Ivory, G., Doolittle, F., & Szejnberg, L. (2006). *Striving for student success: The effect of project GRAD on high school student outcomes in three urban school districts*. Rapport, Ford Foundation and Melinda Gates Foundation, Manpower Demonstration Research Corp, New York, États-Unis.
- Sun, H., Creemers, B. P., De Jong, R. (2007). Contextual factors and effective school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 18, 93-122.
- Tukey, J.W. (1991). The philosophy in multiple comparisons. *Statistical science*, 6, 100-116.
- Turcotte, L., Bélanger, J., Roy, G., Janosz, M., & Bowen, F. (2010). La mise en œuvre de la Stratégie au sein des écoles. In M. Janosz, J. Bélanger, C. Dagenais, F. Bowen & P.C. Abrami (Eds.). *Rapport final d'évaluation de la stratégie d'intervention Agir autrement. Volume 1 – La mise en œuvre de la Stratégie*. Montréal : Groupe de recherche sur les environnements scolaires, Université de Montréal.
- Ungerleider, C. (2009). *Évaluation de la Stratégie visant la réussite des élèves et l'apprentissage jusqu'à l'âge de 18 ans*. Rapport final, Conseil canadien de l'apprentissage, Toronto, Canada.
- Van der Maren, J-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Wainer, H., & Zwerling, H. L. (2006). Evidence that smaller schools do not improve student achievement. *Phi Delta Kappan*, 88, 300-303.
- Walker, H.M., Colvin, G., & Ramsey, E. (1995). *Antisocial behavior in school : Strategies and best practices*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Company.
- Watt, H. M. G. (2004). Development of adolescents' self-perceptions, values, and task perceptions according to gender and domain in 7th- through 11th-grade Australian students. *Child Development*, 75, 1556-1574.
- Wigfield, A., & Eccles, J.S. (1994). Children's competence beliefs, achievement values, and general self-esteem : Change across elementary and middle school. *Journal of Early Adolescence*, 14, 107-138.
- Yin, R.K. (1994). *Case study research : design and methods* (2^e éd.). Newbury Park, CA: Sage.

ANNEXE 1 - ORIENTATIONS ET OBJECTIFS DE LA SIAA⁶⁵

Orientation 1 _ Amélioration de la réussite des élèves sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification.

Objectif 1 - Accroître la réussite des élèves des écoles SIAA sur le plan de l'instruction :

- 1a - sous l'angle des apprentissages scolaires, et plus spécialement en lecture et en mathématiques;
- 1b - sous l'angle de la motivation envers leurs apprentissages scolaires en général, et plus spécialement à l'égard de la lecture et des mathématiques.

Objectif 2 - Accroître la réussite des élèves des écoles SIAA sur le plan de la socialisation :

- 2a - sous l'angle des relations avec leurs pairs et leurs enseignantes ou enseignants;
- 2b - sous l'angle du bien-être et des conduites sociales.

Objectif 3 - Accroître la réussite des élèves des écoles SIAA sur le plan de la qualification :

- 3a - sous l'angle des aspirations scolaires et professionnelles;
- 3b - sous l'angle de l'obtention d'un diplôme ou d'une qualification au moment de quitter l'école;
- 3c - sous l'angle de l'augmentation de la persévérance des élèves dans leur cheminement scolaire à chaque cycle du secondaire, dans leur école et au secteur des jeunes;
- 3d - sous l'angle de la diminution des sorties sans diplôme ni qualification au premier et au deuxième cycle du secondaire.

Orientation 2 _ Amélioration du potentiel éducatif de la communauté éducative.

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

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

- 5a - sous l'angle de l'adhésion du personnel des écoles aux objectifs et aux moyens retenus dans l'école dans le cadre de la Stratégie;
- 5b - sous l'angle de la participation à des activités de développement professionnel dans le cadre de la Stratégie (p. ex. mécanismes de participation du personnel, travail en collégialité, activités adaptées de formation continue, soutien au personnel enseignant débutant).

⁶⁵ Tiré de CIMD (2004).

Objectif 6 - Accroître la collaboration entre les différentes catégories de personnel des écoles engagées dans la Stratégie et les familles de leurs élèves :

6a - sous l'angle de la communication entre l'école et la famille;

6b - sous l'angle de la participation des parents à la vie et aux activités de l'école.

Objectif 7 - Accroître la collaboration entre les écoles engagées dans la Stratégie et les autres partenaires externes de la communauté :

7a - sous l'angle de l'établissement d'un réseau de partenaires externes de la communauté, concernés par le mieux-être des jeunes et de leur famille;

7b - sous l'angle de la mise en place de solutions concertées et harmonisées, liées aux besoins et aux enjeux de l'école et du milieu en matière de prévention et d'intervention.

Orientation 3 _ Création de conditions favorisant la mise en œuvre de la stratégie d'intervention *Agir autrement (...)* tout au long de son application (2002-2008).

En ce qui concerne les diverses instances concernées par la Stratégie :

Objectif 8 - Assurer la continuité des interventions et des services pertinents mis en place.

En ce qui concerne les écoles :

Objectif 9 - Mettre en place un processus continu de planification, de mise en œuvre et de pilotage relativement à l'ensemble de la démarche de la stratégie d'intervention *Agir autrement* et en accroître la qualité :

9a - sous l'angle de l'analyse de la situation de l'école qui dégage les forces, les vulnérabilités ainsi que les principaux facteurs explicatifs qui leur sont associés;

9b - sous l'angle de la cohérence entre les défis identifiés par l'analyse de situation et le choix des orientations, des objectifs et des moyens pour améliorer la réussite des élèves;

9c - sous l'angle de l'identification et de l'application des conditions reliées à l'efficacité des interventions en milieux défavorisés;

9d - sous l'angle de l'identification et de l'application des moyens ou des actions éducatives et des conditions de réalisation prometteuses en milieux défavorisés liées aux objectifs retenus⁶⁶;

9e - sous l'angle des mécanismes de pilotage, notamment le suivi de la réalisation des objectifs et des moyens ou des actions éducatives, leur évaluation et, le cas échéant, leur réajustement;

9f - sous l'angle de la clarté et de la précision des renseignements consignés dans la planification relativement à la stratégie d'intervention *Agir autrement*.

⁶⁶ Dans le respect de l'autonomie professionnelle du personnel de l'école.

En ce qui concerne les commissions scolaires :

Objectif 10 - Mettre en place des conditions facilitant la mise en œuvre de la Stratégie dans les écoles secondaires de milieux défavorisés engagées dans la Stratégie :

- 10a - sous l'angle du développement d'une expertise locale à l'égard de l'intervention en milieux défavorisés;
- 10b - sous l'angle du soutien et de l'accompagnement de leurs écoles relativement au processus de planification, de mise en œuvre et de pilotage prévu dans le cadre de l'ensemble de la démarche de la Stratégie;
- 10c - sous l'angle du pilotage de la Stratégie à l'échelle de la commission scolaire;
- 10d - sous l'angle de l'insertion professionnelle du personnel débutant et du personnel affecté pour la première fois dans une école en milieux défavorisés;
- 10e - sous l'angle de la répartition équitable entre les écoles de l'allocation consentie dans le cadre de la Stratégie;
- 10f - sous l'angle des mécanismes de communication et de diffusion permettant la circulation efficace de l'information.

En ce qui concerne le Ministère :

Objectif 11 - Accroître les conditions facilitant la mise en œuvre de la Stratégie dans les écoles secondaires de milieux défavorisés engagées dans la Stratégie :

- 11a - sous l'angle de l'expertise dont elle se dote et qu'elle rend disponible pour les commissions scolaires et les écoles au regard de l'intervention en milieux défavorisés;
- 11b - sous l'angle du soutien et de l'accompagnement des commissions scolaires et, s'il y a lieu, des écoles concernées par la Stratégie, relativement à l'ensemble de leurs rôles et de leurs responsabilités spécifiques à la Stratégie;
- 11c - sous l'angle du pilotage de la Stratégie à l'échelle régionale et nationale;
- 11d - sous l'angle des mécanismes de communication et de diffusion permettant la circulation efficace de l'information entre le Ministère, les commissions scolaires et les diverses instances concernées par la stratégie d'intervention *Agir autrement*.

En ce qui concerne le Comité national de pilotage de la Stratégie :

Objectif 12 - Dans une approche de gestion partenariale de la Stratégie d'intervention, assurer le pilotage national de la Stratégie :

- 12a - sous l'angle de la mise en œuvre de la Stratégie;
- 12b - sous l'angle de la diffusion des réalisations liées à la Stratégie;
- 12c - sous l'angle des ajustements à la Stratégie, compte tenu des obstacles rencontrés en cours de réalisation.



ANNEXE 2 - QUALITÉ FORMELLE DES PLANIFICATIONS ET CONTENU DES ACTIONS

Comme nous l'avons mentionné précédemment, beaucoup de temps et d'énergies ont été consacrés dans les écoles à l'élaboration et à la rédaction de leur planification. Cette concentration d'effort était attendue puisque la planification se veut une opération cruciale de la Stratégie. À chaque fin d'année scolaire, les écoles devaient déposer au Ministère un document résumant l'état de leur planification et les ajustements apportés sur celle de l'année précédente (document d'abord appelé *Plan de réussite bonifié*, puis plus tard *Plan de réussite SIAA*, ou tout simplement *Planification SIAA*). Ce document n'était pas standardisé sur le plan de la forme (donc format variable d'une école ou d'une commission scolaire à l'autre) et son contenu a été précisé avec les années. Dès 2003, la CIMD a décidé d'utiliser les documents déposés pour l'aider à suivre l'implantation de la SIAA. L'analyse de la qualité des documents déposés s'est avérée une tâche complexe et lourde; la collaboration de l'équipe d'évaluation a donc été sollicitée. Ensemble, la CIMD et l'équipe d'évaluation ont mis au point un système de codification des planifications⁶⁷. Pour des raisons de validité méthodologique, cette codification s'est limitée aux paramètres les plus facilement observables ou mesurables et considérés comme des indicateurs appropriés de la qualité des planifications. Les paramètres utilisés pour évaluer la qualité *formelle* des planifications sont les suivants : la présence et la cohérence des composantes constituant les planifications (portrait et analyse de situation; orientations, objectifs et moyens choisis); leur description en termes de clarté et de précision, ainsi que la description du processus de mise en œuvre et d'ajustement (conditions de réalisation, suivi, évaluation, pilotage, mise à jour).

Le rapport déposé⁶⁸ poursuit deux finalités. La première est de décrire l'évolution de la qualité formelle des planifications, avec une attention particulière à l'identification des facteurs (éléments) ayant marqué cette évolution. La seconde porte sur le contenu des planifications déposées ainsi que sur le degré et les conditions de réalisation des moyens envisagés. Cette deuxième finalité nous permet de porter un jugement sur la pertinence générale de l'action réalisée dans le cadre de la Stratégie. Quatre questions encadrent plus spécifiquement notre évaluation :

1. La qualité formelle des planifications SIAA a-t-elle progressé ?
2. Quels sont les facteurs associés à la qualité formelle des planifications et à son évolution ?
3. Quels types d'action retrouve-t-on dans les planifications déposées ?
4. Les planifications déposées ont-elles été réalisées ?

FAITS SAILLANTS

La qualité formelle des planifications SIAA a-t-elle progressé ?

Dans l'ensemble, entre la première à la troisième version, les planifications ont connu une augmentation de leur qualité formelle tant d'un point de vue global que par rapport à ses principales composantes (portrait et analyse de la situation, orientations, objectifs et moyens d'action). La cohérence entre ces composantes, qui constitue un critère important de la qualité formelle, s'en trouve renforcée. Les différentes parties ou sections des planifications gagnent en clarté, en précision ainsi qu'en cohérence (essentiellement en termes de liens logiques). Toutefois, malgré les gains obtenus dans l'ensemble, on remarque des écarts importants entre les écoles.

On assiste par ailleurs à une stagnation ou à une diminution de cette qualité formelle entre la troisième et la quatrième version, les baisses de qualité les plus marquées se rapportant au portrait et à l'analyse de situation : utilisation de données périmées, sources d'informations moins diversifiées, absence d'une mise à jour du portrait et de l'analyse de situation. De plus, la grande majorité des analyses de situation ne témoignaient d'une façon explicite d'aucun modèle explicatif ou d'action qui aurait guidé le choix des objectifs prioritaires, le choix des moyens ou l'évaluation. Globalement, les analyses

⁶⁷ L'équipe d'évaluation a dès lors pris en charge l'opération de cotation annuelle des planifications. Les résultats étaient transmis à la CIMD qui les utilisait pour examiner l'avancement de la situation sur le plan national, mais aussi pour donner, par l'entremise des directions régionales ou des commissions scolaires, une rétroaction individualisée aux écoles.

⁶⁸ Voir Bowen et ses collaborateurs (2010) dans le rapport détaillé. Ce volet de l'évaluation se rapporte à l'objectif 9 de la Stratégie.

se limitent souvent à un inventaire des forces et surtout des faiblesses (défis) du milieu⁶⁹. Enfin, on note durant cette période une détérioration de la planification à l'endroit du pilotage et du suivi des actions planifiées (évaluation de la mise en œuvre ou des effets), deux dimensions de la planification dont la qualité était déjà jugée peu élevée.

Quels sont les facteurs (ou les éléments) associés à la qualité formelle des planifications et à son évolution ?

Nous observons quelques associations entre des caractéristiques liées au potentiel éducatif des écoles (capacité de gestion des situations de crise, leadership, climats relationnels et éducatif, investissement dans le développement professionnel) et la qualité formelle des planifications. Puisque ces associations se renforcent avec les années, il est possible que l'augmentation de qualité des planifications influence le développement du potentiel éducatif de l'école. Mais l'inverse est tout aussi possible, soit que l'augmentation de la qualité des planifications traduise une amélioration de l'école. L'ampleur des relations observées demeure toutefois modeste. Soulignons par ailleurs qu'il existe une relation inverse entre le nombre de moyens d'action décrits dans une planification et la qualité formelle de cette dernière. Dit autrement, un trop grand nombre de moyens inscrits réduit les niveaux de précision et de cohérence de l'ensemble de la planification. Enfin, certaines caractéristiques liées à la MEO de la SIAA (adhésion et mobilisation autour de la démarche SIAA, types de soutien et de rétroaction fournis aux écoles, la satisfaction de ces dernières à cet égard) sont associées à la qualité formelle des deuxièmes et troisièmes versions des planifications. Ces résultats permettent de croire que le soutien offert par les commissions scolaires, les directions régionales ainsi que par la CIMD a contribué à l'amélioration de la qualité formelle des planifications. Les analyses corrélationnelles n'indiquent aucun lien significatif entre les caractéristiques structurelles des écoles échantillonnées (localisation géographique, taille de l'école) et la qualité formelle de leurs planifications.

Quels types d'action retrouve-t-on dans les planifications déposées ?⁷⁰

Un peu plus du tiers des mesures planifiées relevaient des pratiques pédagogiques, de l'encadrement et du soutien des élèves; le quart touchait le climat de l'école, les problèmes de comportement et la socialisation des élèves⁷¹. Près de 80 % des moyens inscrits aux dernières planifications des écoles visaient les élèves, alors que le tiers visait les adultes⁷². Il est souvent difficile, à la lecture des plans, de savoir si ce sont tous les élèves qui sont visés par les moyens préconisés, ou encore une catégorie spécifique de ceux-ci; il en ressort cependant que les élèves du premier cycle du secondaire sont ciblés en prépondérance. Les enseignants sont les adultes les plus visés (près de 60 %) par les actions planifiées; viennent ensuite les familles (près de 20 %) et les membres de la communauté (moins de 10 %). Cette prépondérance des actions visant les enseignants dépend des activités de formation et de soutien qui leur sont destinées, de même que des ressources déployées afin de faciliter l'exercice de leur métier. Environ la moitié des écoles prévoient une mesure pour soutenir la *Collaboration école-familles* et la *Collaboration école-communauté*. Lorsqu'elles le font, le pourcentage relatif de ce type de moyens, par rapport à l'ensemble des moyens planifiés, se révèle faible.

De manière générale, on observe à travers les années un accroissement du nombre d'interventions visant à améliorer les apprentissages des élèves. Les mesures visant l'apprentissage de la lecture, l'utilisation de la lecture comme stratégie d'apprentissage et l'application des principes de l'*approche orientante* ressortent du lot à cet égard. Néanmoins, quand nous décortiquons les populations ciblées par ces interventions et les lieux dans lesquels elles doivent se dérouler, il apparaît que les pratiques éducatives appliquées en dehors de la classe (p. ex. titulariat, tutorat, modification de l'organisation du temps) sont toujours beaucoup plus populaires que celles devant se dérouler en classe (p. ex. adaptation, enrichissement ou diversification des approches pédagogiques et stratégies d'évaluation des apprentissages).

⁶⁹ Cette tendance à se centrer davantage sur les aspects négatifs oriente la façon d'envisager la situation des écoles et des milieux en termes de manques à pallier (par des apports externes) et met au second plan les forces et apports internes qui sont aussi des parties constituantes possibles des solutions à envisager.

⁷⁰ Voir le *Bulletin spécial d'information* produit par la CIMD (mars 2009) pour une description plus exhaustive et récente des moyens mis en œuvre dans les écoles entre 2006 et 2009.

⁷¹ L'importance accordée au climat et aux conduites sociales semble avoir été influencée par la forte utilisation, par les écoles, des bilans individualisés fournis par le Questionnaire sur l'environnement socioéducatif (QES).

⁷² Puisqu'un moyen peut viser autant les élèves que les adultes (une réduction du ratio maître-élèves touche ces deux populations), il est normal que le total des populations ciblées dépasse les 100 %. On estime à 15 % le nombre de moyens qui touchent autant les élèves que les adultes.



Les écoles ont aussi inscrit à leur planification des moyens spécifiquement liés au développement professionnel, au travail en collégialité, au soutien et à l'implication du personnel de l'école. Cependant, peu de moyens d'action portent explicitement sur le soutien au personnel débutant ou encore sur la stabilisation du personnel. Ajoutons aussi que les documents de planification ne rendent pas toujours compte de toutes les actions qui sont financées par l'allocation SIAA.

Enfin, il est important de mentionner que lorsque nous avons interrogé les intervenants responsables des actions SIAA sur le rationnel ayant présidé au choix de l'intervention (pourquoi avoir choisi de mettre en œuvre ce moyen en particulier?), la très grande majorité ont invoqué prioritairement : la volonté de poursuivre une intervention déjà en cours qui s'était révélée positive dans le passé; la volonté de poursuivre une mesure déjà en cours qui pouvait être bonifiée; qu'il s'agissait d'une action logique pour répondre à un objectif issu de l'analyse de situation. Par contre, les intervenants responsables des actions SIAA n'ont pratiquement jamais indiqué que le choix de l'intervention relevait de connaissances issues de la recherche sur l'efficacité du moyen en question ou que le moyen choisi avait été jugé efficace par d'autres intervenants scolaires dans un autre contexte.

Les planifications déposées ont-elles été réalisées ?

Alors qu'en moyenne chaque école prévoyait mettre en place une trentaine de mesures d'action en 2004-2005 et 2005-2006, elles rapportent une diminution de leurs ambitions en

2006-2007 (moyenne de 25 actions) et une autre pour 2007-2008 (20 en moyenne). Inversement, le pourcentage de ces moyens que les écoles disent avoir réalisé partiellement ou en totalité passe de 77 % pour 2004-2005 à 82 % pour 2007-2008⁷³. Globalement, les écoles rapportent qu'environ la moitié des mesures prévues s'appliquent en totalité et le quart partiellement. Ce sont les moyens d'action demandant une collaboration avec les partenaires de la communauté qui furent, et de loin, les plus difficiles à mettre en œuvre.

Les personnes chargées de conduire ou de superviser les actions implantées rapportent en grande majorité que le degré d'expertise pour réaliser ces actions est bon ou très bon. Près du tiers de ces personnes ont souligné avoir eu droit à différentes formes de soutien dans l'exercice de leur charge, en provenance, pour l'essentiel, d'autres membres du personnel de l'école. Une forte majorité (de l'ordre de plus de 80 %) des répondants rapportent être *satisfaits* ou *tout à fait satisfaits* de la mise en œuvre de leurs interventions ou des résultats obtenus (objectifs atteints en grande partie). Ce sont les interventions touchant l'enseignement des matières scolaires, la motivation et les aspirations scolaires des élèves, les conduites et le bien-être de ces derniers ou encore, le climat scolaire qui récoltent les niveaux les plus élevés de satisfaction (entre 60 % et 70 %). Les appréciations sont cependant moins grandes (entre 20 % et 50 %) concernant les différentes mesures touchant le soutien et le développement professionnel, ainsi que les projets de collaboration école-familles et école-communauté.

Les répondants qui ont mené des interventions directes auprès des personnes ciblées (élèves comme adultes) considèrent



⁷³ Une baisse à 73% est notée durant la quatrième année de la SIAA, année marquée par le renouvellement des conventions collectives et certains moyens de pression.

que les bénéficiaires de ces moyens ont eu une participation assez active, en plus de considérer ces activités assez ou très utiles. Une forte majorité d'entre eux soulignent que le moyen d'action a été mené en conformité avec ce qui était planifié et qu'il devrait être reconduit la prochaine année, sans ou avec légères modifications.

Ces résultats positifs sur les mesures planifiées et réellement implantées reposent uniquement sur la perception des personnes qui en sont responsables. De plus, les intervenants et directions se dotent rarement d'une méthode spécifique et systématique pour effectuer le suivi et l'évaluation des moyens qu'ils mettent en œuvre (p. ex. pour s'assurer que les personnes touchées soient des personnes effectivement ciblées par la planification) et utilisent surtout des outils issus de leurs pratiques quotidiennes (notes personnelles, entrevues, appréciations qualitatives, etc.).

CONCLUSION

L'étude des planifications SIAA et de leur évolution a permis de constater une amélioration de la capacité des écoles à formaliser leur planification jusqu'en 2006, suivi d'un léger déclin en 2007. Pendant la période d'évaluation⁷⁴, les écoles sont parvenues à mieux structurer leur plan, à rendre plus clairs et cohérents l'analyse de la situation ainsi que le choix de leurs objectifs et de leurs moyens d'action, notamment grâce au soutien et aux rétroactions reçus annuellement. Malgré ces améliorations, la plupart des écoles peinaient toujours après cinq ans à maîtriser les aspects suivants : (1) expliquer le choix de moyens sur la base d'une analyse intégrée de leur situation et sur des connaissances issues de la recherche; (2) identifier de façon détaillée les conditions de mise en œuvre des actions privilégiées; et (3) planifier avec rigueur le suivi et l'évaluation des effets des interventions pour apporter les ajustements nécessaires. Ces opérations, comme le soulignent plusieurs auteurs, comptent toutefois parmi les plus difficiles à maîtriser (voir Leithwood, Jantzi & McElheron-Hopkins, 2006). Aussi, bien que l'attention accordée aux interventions centrées sur l'apprentissage des élèves se soit améliorée, il reste que plusieurs des actions entreprises demeurent en périphérie des pratiques pédagogiques en classe. Enfin, le pourcentage de moyens planifiés pleinement réalisés s'améliore en fonction de la baisse du nombre de moyens et d'objectifs annoncés.



⁷⁴ Le lecteur prendra note que certaines analyses conduites par la CIMD pour les années subséquentes à notre évaluation tendent à rapporter un effritement des gains observés durant les premières années (CNP, mars 2009).

ANNEXE 3 - L'UTILISATION DES CONNAISSANCES ISSUES DE LA RECHERCHE PAR LES ÉCOLES

Agir autrement peut être définie comme une stratégie de changement de pratiques guidée, entre autres, par les connaissances issues de la recherche. Bien que l'invitation à utiliser des connaissances issues de la recherche n'ait été que tardivement reconnue comme une composante formelle de la Stratégie (Plan de travail 2006-2007 de la Stratégie, CNP, 2006), sa promotion était néanmoins perceptible dès la parution des premiers documents d'orientation (CIMD, août 2002). Différents sites internet (celui de la CIMD et du Ministère, celui des directions régionales de la région de Québec, de Laval-Laurentides-Lanaudière, du secteur anglophone) ont d'ailleurs tôt fait de mettre en circulation différentes données et expériences permettant aux écoles de mieux réaliser la démarche structurée qu'il leur était demandé de mettre en œuvre.

Les « connaissances issues de la recherche » (CIR) renvoient aux connaissances produites par : (1) des recherches et des évaluations générales (p. ex. recherches universitaires, statistiques gouvernementales) ou (2) des recherches et des évaluations menées localement (p. ex. étude de l'organisation ou de la population locale, production de données statistiques locales pour soutenir la prise de décision). Ces connaissances doivent être accessibles, que ce soit par l'entremise de documents écrits (publications scientifiques ou de vulgarisation, rapports), de communications orales (conférences), de sites internet, d'experts et de personnes ressources ou de matériel multimédia. Elles sont produites par des professionnels formés à la démarche et à la méthodologie scientifiques (chercheurs universitaires ou institutionnels, évaluateurs professionnels, statisticiens) et peuvent ou non être issues de collaborations avec les intervenants du milieu. Les recherches et les évaluations, qu'elles soient générales ou locales, partagent les mêmes approches, les mêmes méthodes et la même rigueur.

Dans le cadre de ce volet de l'évaluation de la SIAA, nous avons systématiquement distingué dans nos questions l'utilisation des CIR générales des CIR produites localement (dites « rétroactions »). De plus, ces dernières renvoient spécifiquement aux bilans individualisés produits par l'équipe d'évaluation et remis aux écoles échantillonnées. Quatre documents de rétroactions ont été remis aux écoles à quelques reprises entre 2003 et 2007 : (1) les attitudes et stratégies utilisées par les élèves dans l'apprentissage par la lecture, (2) l'intégration scolaire et sociale des élèves, (3) les perceptions des élèves et des adultes de l'environnement socioéducatif (climats, pratiques, violence et indiscipline)

(QES) et (4) la satisfaction professionnelle et les pratiques des enseignants.

L'utilisation des CIR, générales ou locales, visait principalement dans le contexte de la SIAA : (1) à alimenter la réalisation, en continu, du portrait et de l'analyse de situation des écoles; (2) à éclairer le choix des moyens d'action à réaliser; (3) à réfléchir aux conditions nécessaires à leur mise en œuvre; et (4) à apprécier leur efficacité. Cette utilisation devait faire l'objet d'un apprentissage continu qui allait impliquer l'ensemble des membres du personnel des toutes les écoles.

La présente section du rapport d'évaluation cherche à répondre aux quatre questions suivantes :

1. Combien d'intervenants de la SIAA ont consulté les rétroactions et les connaissances issues de la recherche (CIR) ? L'utilisation des rétroactions et des CIR varie-t-elle selon les catégories d'intervenants ?
2. Dans quelle mesure l'utilisation des rétroactions et des CIR varie-t-elle en fonction de différentes variables modératrices (telles que l'expérience de l'intervenant, la taille de l'école, sa situation sociogéographique, la langue d'enseignement, le niveau d'implantation de la SIAA) ?
3. Dans quelle mesure l'utilisation des rétroactions et des CIR varie-t-elle dans le temps ?
4. Y a-t-il une différence significative et importante dans la pratique entre l'utilisation des rétroactions et des CIR dans les écoles SIAA et non SIAA ?



FAITS SAILLANTS

Combien d'intervenants de la SIAA ont consulté les rétroactions et les connaissances issues de la recherche (CIR)? L'utilisation des rétroactions et des CIR varie-t-elle selon les catégories d'intervenants?

Les membres du personnel des écoles SIAA rapportent des taux d'utilisation des rétroactions et des connaissances issues de la recherche qui varient selon la fonction qu'ils occupent au sein de l'école et le type de document concerné.

Les membres de la direction des écoles affirment avoir eu recours aux rétroactions dans le cadre de la SIAA plus que toute autre catégorie de personnel⁷⁵. En moyenne, à peine plus d'un tiers des enseignants et des professionnels ont consulté les rétroactions, comparativement à près de 60% des directions. Par ailleurs, parmi les données de rétroaction, ce sont les bilans du QES qui ont été le plus largement consultés et ce, peu importe la fonction occupée par le répondant au sein de l'école, suivis de près par les bilans du questionnaire sur l'intégration scolaire et sociale des élèves⁷⁶ (respectivement 43 à 65% et 37 à 60% des répondants les ont consultés). Les données portant sur les stratégies et attitudes des élèves dans l'apprentissage par la lecture (questionnaire Lire pour apprendre) ainsi que sur la satisfaction professionnelle et les pratiques des enseignants sont pour leur part celles qui ont été moins consultées⁷⁷. On observe ainsi que les rétroactions ont surtout été diffusées par le biais des directions d'établissement. Ces dernières ont probablement exercé un tri des informations reçues, relayant à des personnels impliqués (les membres des comités, les acteurs réalisant des projets SIAA) les documents qu'elles concevaient leur être destinés.

Les opinions des répondants quant aux rétroactions sont mitigées⁷⁸. Les directions se disent plus satisfaites que les enseignants ou les professionnels. Mais si les résultats présentés ont globalement rejoint les préoccupations professionnelles des répondants (pour 56 à 87% d'entre eux), si leur format

a facilité la compréhension (pour 56 à 76% d'entre eux), on note davantage d'insatisfaction quant au soutien reçu pour comprendre et intégrer ces résultats ainsi qu'à la pertinence du moment choisi (respectivement 35 à 59% et 34 à 56% s'en disent satisfaits).

Quant aux CIR, tout comme les rétroactions, les membres de la direction affirment les avoir consultées plus que toute autre catégorie de personnel⁷⁹. Trois pistes d'explications sont soumise ici. La première veut que les directions d'établissement soient, par leur position d'interface avec la commission scolaire, le MELS et les autres partenaires éducatifs, au carrefour d'informations multiples, ce qui favorise une meilleure accessibilité et prise en compte des connaissances qui en émanent. En deuxième lieu, les directions étant au centre de plusieurs des décisions prises, il était de leur intérêt de souligner qu'elles se fondaient moins sur des perceptions générales que sur des connaissances objectives. Il est enfin possible qu'elles n'aient pas toujours jugé pertinent de relayer toutes ces informations à l'ensemble du personnel ou n'aient pas su comment le faire.

Si en moyenne environ 65% des enseignants et des professionnels et 80% des directions affirment avoir consulté au moins une fois les différentes sources de CIR, il reste que, de manière générale, la fréquence d'utilisation des CIR est faible : les répondants y réfèrent surtout une à deux fois par année; une minorité, trois fois ou plus. L'Internet est la source d'informations la plus utilisée par les enseignants, alors que les directions et les professionnels non enseignants s'alimentent surtout par l'entremise d'experts et de personnes ressources ainsi qu'à travers des conférences et présentations. Enfin, tout comme pour les rétroactions, les attitudes des administrateurs à l'endroit de l'utilisation des CIR sont nettement plus positives que celles des enseignants et des professionnels⁸⁰.

En résumé, les directions des écoles SIAA, les enseignants et les professionnels ont consulté à l'occasion les rétroactions et les CIR, mais la fréquence à laquelle ils s'y sont référés est faible. Ce niveau d'utilisation est-il suffisant pour soutenir le changement de pratiques? Aucune recherche ne permet à ce jour de préciser quel niveau d'exposition est nécessaire ou

⁷⁵ En effet, 57 à 65% d'entre eux les ont consultés, comparativement à 31 à 43% des enseignants et 27 à 47% des professionnels. Le choix de réponse des questions portant sur l'utilisation des rapports de rétroaction SIAA étant binaire («oui»/«non»), nous ne pouvons développer davantage sur leur fréquence d'utilisation.

⁷⁶ Rappelons que celui-ci porte sur l'intégration scolaire et sociale des élèves.

⁷⁷ Respectivement 27 à 57% et 28 à 58% des répondants les ont consultés.

⁷⁸ On note chez les répondants une proportion considérable d'indifférence (jusqu'à 26%) et de non-réponse (jusqu'à 25%).

⁷⁹ En effet, 68 à 90% d'entre eux s'y sont référés, comparé à 59 à 82% des enseignants et 51 à 73% des professionnels.

⁸⁰ Encore une fois, la proportion de répondants qui se disent neutres (ni satisfaits, ni insatisfaits) à l'endroit des CIR est très élevée (jusqu'à 60%). La proportion de données manquantes sur ces questions est aussi élevée (jusqu'à 30%).



suffisant pour soutenir efficacement ce processus. Cependant, dans la mesure où nous croyons que les différents acteurs des écoles doivent être exposés le plus possible aux CIR pour que celles-ci contribuent à l'amélioration de leurs pratiques, il reste clairement place à amélioration.

Cette utilisation somme toute faible des CIR et des rétroactions peut s'expliquer de différentes façons. Parmi elles, retenons celle du « besoin » : si les promoteurs de la Stratégie ou encore les membres de l'équipe d'évaluation perçoivent les membres du personnel comme ayant « besoin » d'informations additionnelles (afin de soutenir leurs professionnels par exemple), les milieux tendent en revanche à exprimer un besoin en termes de ressources additionnelles et immédiates. Il est possible aussi que les personnels scolaires éprouvent des difficultés à reconnaître les occasions où l'utilisation des CIR pourrait mener à une résolution adéquate des problèmes rencontrés au quotidien. Possible encore que ceux-ci ne détiennent pas toutes les compétences nécessaires (en statistiques, notamment) pour comprendre ou apprécier les résultats de recherche; jusqu'à tout récemment, la formation initiale des maîtres était très peu développée sur ce point. Le manque d'animation et de soutien à la diffusion et à l'utilisation des CIR ne saurait non plus être négligé comme piste explicative. Enfin, il est possible que la Stratégie ait été davantage comprise comme une démarche ascendante (« bottom up ») reposant essentiellement sur les connaissances pratiques des porteurs de projets. Cette compréhension aurait pu entrer en contradiction avec l'approche préconisée dans le cadre de la diffusion des connaissances issues de la recherche, approche davantage marquée par une démarche descendante (« top down »), valorisant les savoirs scientifiques et experts.

Dans quelle mesure l'utilisation des CIR et des rétroactions varie-t-elle en fonction de différentes variables modératrices telles que l'expérience de l'intervenant, la taille de l'école, sa situation sociogéographique, la langue d'enseignement et le niveau d'implantation de la SIAA ?

L'utilisation des rétroactions est apparue plus importante chez les enseignants plus expérimentés au sein d'écoles sises en de petites villes et où l'implantation de la SIAA est supérieure. De même en est-il des opinions à l'égard de ces données : elles sont plus positives chez les enseignants plus expérimentés, dans les écoles de petite taille, sises en de petites villes, et là où l'implantation de la SIAA est plus réussie. Ces résultats sont cohérents, d'une part, avec les conclusions du rapport sur la mise en œuvre de la SIAA : c'est au sein des petites

écoles que la circulation d'informations entourant la SIAA s'est le mieux déroulée. À l'opposé, les informations ont très peu circulé au sein des très grandes écoles, notamment celles sises en métropole. D'autre part, l'utilisation des données de la SIAA apparaît plus importante et les opinions sur celles-ci, plus positives dans les écoles ayant le mieux implanté la Stratégie. Ceci suggère une association entre l'engagement des intervenants à l'égard des données offertes en rétroaction et l'effort de mobilisation de l'école, notamment l'instauration de conditions favorables à la réussite, le soutien aux intervenants, la qualité de la planification et les actions entreprises pour générer le changement.

Quant à l'utilisation des CIR, elle n'est apparue influencée ni par la taille de la ville, ni par la taille de l'école, mais plus fréquente dans les écoles anglophones et chez les enseignants plus jeunes. Ainsi, les écoles anglophones ont eu tendance à utiliser la recherche provenant de sources externes plus fréquemment que ne l'ont fait celles de langue française. La formation initiale des maîtres, le plus grand nombre de sites internet anglophones et dédiés aux connaissances issues de la recherche, les liens plus étroits avec les réseaux d'éducation des autres provinces canadiennes qui partagent ce paradigme de l'amélioration des écoles sur la base des CIR, sont autant de pistes explicatives pour rendre compte de ce résultat. Quant au fait que ce sont les enseignants plus jeunes qui utilisent davantage les CIR, nous y voyons là les retombées de la récente attention des Facultés d'éducation au Québec (début des années 2000) à mieux former leurs étudiants à la recherche et à sa méthodologie.

Dans quelle mesure l'utilisation des CIR varie-t-elle dans le temps ?

L'utilisation des rétroactions et des connaissances issues de la recherche a augmenté systématiquement dans les écoles SIAA entre 2005-2006 et 2006-2007. De même, l'attitude des répondants à leur égard s'est améliorée pendant cette période. De plus, en 2005-2006 comme en 2006-2007, les répondants des écoles dont l'indice d'implantation de la SIAA est élevé ont dit consulter davantage les rétroactions et les CIR, leurs opinions à leur égard étant d'ailleurs plus positives que les répondants des écoles où l'implantation a été plus difficile.

Cependant, le niveau d'implantation de la SIAA n'est pas relié aux changements dans l'utilisation des rétroactions et les opinions à cet égard entre 2005-2006 et 2006-2007. En d'autres mots, l'utilisation des CIR semble une activité reliée aux composantes de la Stratégie, mais non influencée ou déterminée par elles.

Étrangement, par ailleurs, les intervenants qui œuvrent au sein d'écoles de faible implantation ont rapporté une croissance plus élevée de leur utilisation des CIR et une amélioration de leurs opinions à l'égard de celles-ci que les intervenants des écoles où l'implantation de la SIAA a été plus réussie. Rappelons que ces écoles sont particulièrement nombreuses dans la région métropolitaine. Entre 2006 et 2007, plusieurs grands événements (colloques, congrès) portant sur la réussite scolaire se sont déroulés dans cette région et d'importants efforts de diffusion et de formation semblent avoir eu cours durant cette période. Il est donc possible que ce résultat contre-intuitif traduise en fait les impacts positifs de cette mobilisation.

Y a-t-il une différence significative entre l'utilisation des CIR dans les écoles SIAA et non SIAA ?

Les écoles SIAA surpassent les écoles de comparaison quant à leur utilisation des rétroactions et quant à leurs opinions à l'égard de celles-ci. Il n'y a par contre pas de différence entre ces deux groupes d'écoles quant à l'utilisation des CIR ou aux opinions face à celles-ci. Les écoles SIAA, comme les écoles de comparaison ayant eu un accès égal aux rétroactions de l'équipe d'évaluation, se pose alors la question du temps mis par les directions d'établissement à animer ce dossier et du soutien offert par la commission scolaire à ce sujet. Le fait que les directions des écoles de comparaison n'aient pas eu à s'engager dans la démarche SIAA et qu'elles n'aient pas été accompagnées dans l'animation des rétroactions semble pouvoir expliquer les différences observées. Par ailleurs, ces différences ne varient ni en fonction de la taille de l'école, ni de sa situation sociogéographique, de sa langue d'enseignement ou de l'expérience de ses intervenants.

CONCLUSION

L'utilisation des connaissances issues de la recherche menée localement, en l'occurrence les données d'évaluation de la SIAA, est plus importante dans les écoles dont le niveau d'implantation de la SIAA est plus élevé⁸¹, qui sont également des écoles de taille plus petite situées dans des zones moins densément peuplées. Par contre, nos analyses ne permettent pas à l'heure actuelle de comprendre de quelle manière ces facteurs interagissent entre eux. De plus, les différences

observées sont très contextuelles à la Stratégie (c.-à-d. rétroactions de l'équipe d'évaluation) et ne s'étendent pas à une utilisation plus générale des CIR. Ceci laisse supposer que la Stratégie n'a pas réussi à développer dans ses écoles de plus grands réflexes à s'inspirer des CIR pour guider le changement de pratiques. Par ailleurs, l'écart en faveur des milieux anglophones dans l'utilisation des CIR demande à être mieux compris. Le réseau francophone y trouvera peut-être là des pistes intéressantes pour l'aider à développer sa propre capacité à cet égard.

Si une proportion raisonnable de répondants affirment avoir consulté à l'occasion les rétroactions et les CIR, force est de constater que la fréquence d'utilisation est particulièrement faible. On peut en déduire que l'utilisation des connaissances issues de la recherche a été le parent pauvre de la Stratégie, l'emphase ayant été surtout mise sur la capacité des acteurs locaux à prendre des décisions nourries de leurs propres conceptions et expériences de ce qu'il valait la peine d'entreprendre en leurs milieux. Or, développer des conceptions et des expertises fondées sur l'utilisation de connaissances issues de la recherche plutôt que sur le sens commun ou à partir de l'expérience directe nous semble être d'une importance cruciale.

Notons enfin que cette amélioration souhaitée des pratiques ne pourra avoir cours que si l'on veille d'abord à mettre en place les conditions qui soutiendront les efforts des praticiens. À cet égard, les approches et les structures existantes dans les écoles devront être revues afin d'améliorer la capacité des écoles à utiliser les meilleures connaissances disponibles. Pareil changement pourra être réalisé (1) en rendant accessibles les produits des recherches à partir de documents clairs, applicables et susceptibles d'être compris par tous; (2) en intégrant aux activités de développement professionnel déjà existantes des activités portant sur l'utilisation de données probantes; (3) en créant des occasions et événements qui encourageront la stimulation intellectuelle et le partage des expériences; (4) en mettant en place les conditions administratives et de gestion qui soutiendront les structures et alloueront le temps et l'énergie nécessaires à la bonne conduite du dossier.

⁸¹ Indice qui, rappelons-le, combine l'instauration de conditions favorisant la réussite, le soutien aux intervenants, la qualité de la planification et les mesures prises pour générer le changement au sein de l'école.



ANNEXE 4 - PRÉCISIONS MÉTHODOLOGIQUES

Le lecteur intéressé trouvera dans cette section un ensemble d'informations méthodologiques qui fournissent des précisions sur les participants ciblés par chacun des volets d'évaluation de la Stratégie ainsi que sur les mesures, procédures et stratégies d'analyses qui leur sont propres. Cette section constitue un résumé des éléments les plus importants pour apprécier les principaux paramètres méthodologiques de notre étude évaluative. Le rapport détaillé fournit au lecteur intéressé un approfondissement de ces informations méthodologiques, omis ici par souci de concision.

LA MISE EN OEUVRE DE LA STRATÉGIE AU SEIN DES ÉCOLES

Participants

La population étudiée ici se divise en trois grands ensembles. Le premier inclut les membres de direction de toutes les écoles ciblées par la Stratégie (N=197). En moyenne, plus de 140 membres de direction ont répondu annuellement, des années scolaires 2002-2003 à 2006-2007, au Questionnaire sur la mise en œuvre (QMEO). Cet outil servait principalement à documenter la conformité de la MEO dans les écoles SIAA. Le deuxième renvoie à tout le personnel des écoles SIAA échantillonnées; il a été utilisé pour évaluer certains aspects des effets de la SIAA et certains éléments de sa mise en œuvre. Plus de 2450 membres du personnel (dont 76,5% d'enseignants) ont été sondés annuellement entre 2003-2004 et 2006-2007 (moyenne de 36,7 personnes par école). Enfin, un troisième ensemble a été constitué pour approfondir les processus en jeu dans l'actualisation de la démarche structurée. Vingt écoles ont ainsi été sous-échantillonnées pour effectuer 20 études de cas. Ces écoles ont été sélectionnées au hasard en fonction de différentes strates⁸² de notre échantillon de 70 écoles. Un peu moins de 300 membres du personnel (directions et membres du personnel) ont ainsi été rejoints à des fins d'entrevues individuelles et de groupes (moyenne de 14,7 personnes par école) entre 2003 et 2007. Dans la grande majorité de ces entrevues, la direction était présente.

Mesures et procédures

La conformité de la MEO du point de vue des directions d'établissement⁸³. Le Questionnaire sur la mise en œuvre (QMEO) distribué de concert avec le Ministère à la fin de chaque année scolaire a permis de recueillir le point de vue des directions sur l'implantation générale de la Stratégie. Ce questionnaire était adapté à chaque année afin de cerner les dimensions propres à la mise en œuvre qui devaient normalement avoir cours. Parmi les dimensions documentées de manière récurrente notons : le partage des informations sur la SIAA; la mobilisation et l'adhésion à la SIAA et ses entraves; la collaboration école-communauté; la planification SIAA; le soutien demandé et obtenu; le pilotage et le suivi de la mise en œuvre de la planification; les actions prometteuses. Les questionnaires étaient acheminés par la poste à tous les membres de l'équipe école puis retournés à l'équipe d'évaluation dans une enveloppe cachetée afin de protéger la confidentialité des répondants. Une relance systématique a été opérée. Environ les deux tiers des questions étaient d'ordre quantitatif (échelle, case à cocher, etc.), alors que le tiers restant était d'ordre qualitatif (questions ouvertes à développement).

La conformité de la MEO du point de vue des membres du personnel. À chaque année scolaire, de 2003-2004 à 2006-2007, les membres du personnel des écoles échantillonnées étaient invités à répondre à un questionnaire portant sur leurs activités professionnelles et sur leur implication dans la SIAA. Ce questionnaire visait, entre autres composantes, à mieux documenter le niveau de pénétration de la démarche SIAA au sein du personnel scolaire, notamment des enseignants (c.-à-d. l'adhésion et l'implication du personnel dans les opérations de la Stratégie; les entraves rencontrées; leurs impressions sur les influences bénéfiques de la SIAA, l'exposition à des activités de développement professionnel). Ce questionnaire était composé de questions fermées (choix de réponse, échelles de type Likert). Les questionnaires étaient acheminés par la poste à tous les membres de l'équipe école puis retournés à l'équipe d'évaluation dans une enveloppe cachetée afin de protéger la confidentialité des répondants.

⁸² Les strates étant la taille des écoles (moins de 150 élèves, entre 150 et 499 élèves, 500 élèves et plus) et leur rang IMSE (rang 8, 9 et 10).

⁸³ Ce questionnaire visait aussi à obtenir le point de vue d'autres membres du personnel ainsi que du président du conseil d'établissement de l'école. Cependant, le fait que les membres du personnel sondés, généralement près de la direction (responsables SIAA dans l'école, membres du comité SIAA), partageaient des vues souvent similaires avec celle-ci nous a mené à user d'autres informations pour juger du point de vue général ayant cours dans l'école. Le faible taux de réponse (de l'ordre de 30%) obtenu auprès des présidents de conseils d'établissement nous a mené à ne pas traiter l'information colligée.

Les processus liés à la MEO de la SIAA dans les écoles. Des entrevues semi-structurées ont été réalisées annuellement de 2003 à 2007 auprès des directions d'établissement et d'autres membres du personnel (membres des comités SIAA par exemple) des écoles sous-échantillonnées. Les entrevues ont cherché à identifier les processus liés à la mise en œuvre de la SIAA ainsi qu'à approfondir et illustrer les dimensions couvertes par les questionnaires (c.-à-d. les étapes de la démarche structurée : communication, mobilisation, planification, intervention, évaluation, réajustements). Différents documents (plans de réussite, site internet, documentation interne, etc.) ont été analysés pour préparer les entrevues et produire les études de cas. Le coordonnateur de ce volet de l'étude évaluative et deux des chercheurs de l'équipe d'évaluation ont mené les entrevues dans les écoles. Toutes les entrevues étaient enregistrées, puis une transcription des entrevues impliquant les directions d'établissement était opérée.

Stratégie d'analyse

La stratégie d'analyse se fonde sur une méthodologie mixte où prime cependant l'utilisation des méthodes qualitatives. Les données quantitatives ont principalement servi à valider le caractère généralisable des résultats des analyses qualitatives. Par ailleurs, les résultats quantitatifs obtenus dans l'évaluation de l'évolution des planifications et leur degré de réalisation (voir l'annexe 2) ont aussi contribué à nourrir notre analyse du processus entourant l'élaboration des planifications SIAA.

L'analyse générale de la MEO a été produite en nous appuyant, d'une part, sur notre compréhension du modèle d'action de la Stratégie pour la description de la conformité et, d'autre part, sur le modèle de la Sociologie de la traduction (Akrich, Callon & Latour, 2006) pour l'analyse des processus impliqués dans la mise en œuvre de la SIAA. Ce modèle est utilisé dans l'étude de la mise en œuvre d'innovation et de transformation des pratiques.

Plus spécifiquement, la mise en œuvre de la SIAA a d'abord été étudiée d'une façon indépendante dans chacune des vingt écoles à partir de l'étude d'une pluralité de matériaux de première et de deuxième main : entretiens, données de questionnaires, documents ministériels, de commission scolaire ou produits par l'école. L'étude de ces matériaux a donné lieu à l'élaboration des études de cas, qui documentent d'une façon analytique la façon dont ont été vécues dans chaque école les différentes étapes de la démarche structurée. Ceci

fait, chaque cas a été soumis en lecture à l'école concernée à des fins de validation. Cette validation complétée, nous avons effectué une analyse transversale des vingt études de cas en fonction des questions d'évaluation. Cette analyse transversale a permis de dégager une série d'observations qui sont au cœur du rapport.

LA MISE EN ŒUVRE DE LA STRATÉGIE AU SEIN DES COMMISSIONS SCOLAIRES ET DU MINISTÈRE

Participants

Pour répondre à notre première question d'évaluation (c.-à-d. « Les DR-SCA, les CS et la CIMD ont-elles joué le rôle attendu d'elles au cours des années 2005-2006 et 2006-2007 ? »), nous avons sondé par questionnaires en 2006 et 2007 les responsables SIAA des commissions scolaires (n=54) ainsi que les responsables SIAA régionaux (n=12)⁸⁴. Les deuxième et troisième questions (c.-à-d. « Quels facteurs ont facilité ou entravé le rôle de chacune des instances (DR-SCA, CS, CIMD) dans la mise en œuvre de la Stratégie ? » et « Quelles sont, au niveau national, régional et des commissions scolaires, les principales conditions de mise en œuvre de la Stratégie ? »), traitées de manière qualitative, ont nécessité des entrevues individuelles auprès de six membres de la CIMD (n=6), 14 membres des DR-SCA et 22 membres des CS.

Mesures et procédures

Évaluation de la conformité. Pour l'évaluation de 2005-2006 et 2006-2007, des questionnaires ont été administrés par téléphone au printemps 2006 et par téléphone ou par Internet au printemps 2007. Les questionnaires, adaptés à la catégorie de répondant, étaient principalement constitués de questions fermées visant à décrire les actions menées durant l'année en lien avec les tâches prévues au Plan de travail (p. ex. fréquence, durée, qualité, cibles de leurs interventions). L'analyse de documents produits par la CIMD est venue compléter l'information obtenue par questionnaires.

Évaluation des facteurs explicatifs. Plus de 40 entrevues individuelles semi-dirigées ont été menées pour comprendre

⁸⁴ Le matériel d'entrevue auprès des membres de la CIMD a été repris pour examiner la conformité de leurs actions en regard du plan d'action.



ce qui, du point de vue des différentes catégories de répondants, facilitait ou entravait leurs capacités à bien mettre en œuvre le Plan de travail. Enfin, l'état des savoirs scientifiques sur la mise en œuvre d'initiatives gouvernementales similaires ainsi que le jugement et le positionnement des évaluateurs ont servi à analyser et à interpréter l'ensemble des données colligées dans le but de répondre à la troisième question de l'évaluation.

Stratégie d'analyse

Une méthodologie mixte alliant des méthodes quantitatives et qualitatives a été utilisée. Les observations qualitatives ont été incorporées aux résultats d'implantation mesurés quantitativement. Ce choix méthodologique s'explique par la complémentarité des deux types de données qui fournissent différentes perspectives et permettent d'enrichir, de nuancer et d'augmenter la validité des conclusions.



LA QUALITÉ FORMELLE DES PLANIFICATIONS SIAA ET LEUR DEGRÉ DE RÉALISATION

Participants

Les quatre versions des planifications déposées entre 2003 et 2007 de la quasi-totalité des écoles ciblées par la SIAA ont été analysées. Ceci constitue entre 94,2% et 97,9% (entre 176 et 189 écoles selon les années) des planifications attendues de chacune de ces versions. Les planifications évaluées nous ont été transmises par le MELS, qui les avait lui-même reçues des écoles ou encore des commissions scolaires. Les modalités du relais au MELS ont pu différer selon les régions et selon les années. L'analyse des facteurs associés à la qualité formelle des planifications (question 2) et de leur degré de réalisation des actions planifiées (question 4) a, quant à elle, porté uniquement sur les écoles échantillonnées (par ailleurs, seules

41 à 60 écoles, selon les années, ont fourni les informations en lien avec la question 4). Des efforts de relance ont été déployés en juin ou encore au tout début de l'année scolaire suivante pour recueillir le plus de plans ou encore le plus de questionnaires possible.

Mesures et procédures

Les planifications ont été lues et cotées par des assistants de recherche à partir d'une grille élaborée par l'équipe d'évaluation en collaboration avec la CIMD. Cette grille a comporté, à partir de l'année scolaire 2004-2005, 10 indicateurs permettant de décrire la qualité formelle des planifications déposées. C'est sur la base de cette cotation que la qualité formelle des plans (question 1) a été évaluée. Les types d'objectifs et de moyens d'action ont été cotés parmi plus d'une vingtaine de sous-catégories les décrivant le mieux. C'est sur la base de cette cotation et des regroupements auxquels elle a donné lieu que la description des types d'actions planifiées (question 3) a été menée.

L'examen des facteurs associés à la qualité formelle (question 2) repose sur l'analyse des données agrégées par école provenant d'autres questionnaires utilisés dans l'évaluation de la Stratégie (p. ex. le QMEO, le QES, les questionnaires sur la mise en œuvre locale). À ces informations fournies par l'école s'ajoutent des données officielles en provenance du Ministère (taille des écoles, IMSE, etc.).

Enfin, l'évaluation du degré de réalisation des planifications (question 4) a d'abord porté sur le degré de réalisation de l'ensemble de la planification, jugé globalement par la direction ou le responsable SIAA de l'école. Nous nous sommes ensuite intéressés au degré de conformité des différentes actions qui, selon les directions (ou le responsable SIAA), avaient été effectivement implantées. Les responsables de la mise en œuvre de ces moyens ont alors été interrogés à l'aide de questionnaires administrés par la poste ou par téléphone.

Stratégie d'analyse

Diverses procédures statistiques (analyses de la distribution, corrélations, analyses de variance et de régressions) ont été réalisées afin de répondre aux quatre questions d'évaluation. Puisque notre unité d'analyse était l'école, la plupart des mesures par variables ayant été mises en relation avec les scores de la qualité formelle étaient des mesures agrégées, produites par la somme (ou la moyenne) des mesures obtenues auprès des individus (par exemple, la moyenne des réponses fournies par les membres du personnel d'une école au QES).

L'UTILISATION DES CONNAISSANCES ISSUES DE LA RECHERCHE PAR LES ÉCOLES

Participants

Afin d'étudier l'utilisation des connaissances issues de la recherche ainsi que les mécanismes en jeu dans la décision des intervenants d'utiliser ou non ces connaissances dans leur pratique, une série de questions a été intégrée aux questionnaires administrés en 2005-2006 et 2006-2007 aux enseignants, aux professionnels et aux membres de l'équipe de direction de 77 écoles secondaires du Québec participant à l'évaluation de la SIAA (soit 66 écoles SIAA et 11 écoles de comparaison). En 2005-2006, 2 190 intervenants provenant de 65 écoles SIAA ont répondu aux questionnaires (soit 81,2 % d'enseignants, 4,6 % de membres des directions d'école et 14,2 % de professionnels). En 2006-2007, 3 350 répondants provenant de 66 écoles SIAA ont participé à la collecte de données : parmi eux, 87,6 % étaient des enseignants, 3,8 % étaient des membres des directions d'école et 8,6 % étaient des professionnels. Onze écoles (584 répondants) agissant à titre d'écoles de comparaison ont aussi répondu aux questionnaires au cours de l'an 5.

Mesures et procédures

Les instruments conçus et élaborés pour mesurer l'utilisation des connaissances issues de la recherche sont rares, souvent spécifiques à un contexte donné, et leurs qualités psychométriques demeurent essentiellement inconnues. Ainsi, une série de mesures a été élaborée dans le cadre de l'évaluation de la SIAA pour mesurer l'utilisation et les attitudes à l'égard des connaissances issues de la recherche.

Le concept central de cette étude d'évaluation, les « connaissances issues de la recherche », se définit comme une production scientifique qui circule librement et inclut : (1) les recherches et les évaluations générales (p. ex. les publications scientifiques, les indicateurs nationaux, les revues de recherche ou d'évaluation) et (2) les recherches et les évaluations locales (p. ex. les résultats d'une évaluation sur l'organisation, les données de suivi des milieux de travail, des services ou des élèves). Les connaissances issues de la recherche sont produites par des chercheurs professionnels (p. ex. des équipes de recherche universitaires, des Ministères, des équipes d'évaluation externes) ou par des intervenants en collaboration avec des chercheurs. Les recherches et les évaluations, qu'elles soient

générales ou locales, peuvent partager les mêmes approches, les mêmes méthodes et la même rigueur.

Pour les fins de ce rapport, vingt questions à choix multiples ont été utilisées puisqu'elles ont été mesurées en 2005-2006 et 2006-2007 au moyen d'échelles comparables, permettant de ce fait une comparaison dans le temps. Dix de ces questions portent sur l'utilisation de connaissances issues de la recherche en général (la fréquence d'utilisation et l'utilité perçue de ces données). Les dix autres portent sur l'utilisation des données provenant des rapports de rétroactions fournies aux écoles dans le cadre de l'évaluation de la SIAA (leur consultation, la forme sous laquelle ces données leur sont parvenues ainsi que leurs opinions quant au format des données et à leur utilité).

Stratégie d'analyse

Des analyses descriptives (pourcentages, fréquences, moyennes et écarts-types) ont été utilisées pour décrire la fréquence à laquelle les intervenants utilisent les connaissances issues de la recherche et leurs attitudes à l'égard de ces connaissances. Des comparaisons de moyennes (ANOVAs) ont permis d'évaluer les différences - en termes d'utilisation des connaissances issues de la recherche et d'opinions à ce sujet - en fonction de la profession. Des tailles d'effets ont été calculées afin d'indiquer l'ampleur de la différence entre les groupes. Des analyses de régression ont ensuite été utilisées afin d'identifier l'ensemble des déterminants de l'utilisation des connaissances issues de la recherche (données agrégées par école). Chaque variable prédictive a d'abord été étudiée au moyen de régressions simples, puis elles ont été entrées simultanément dans les modèles de prédiction. Enfin, un modèle mixte multiniveaux a été utilisé afin de procéder (1) à des analyses longitudinales des données agrégées, celles-ci permettant d'examiner l'évolution dans le temps de l'utilisation des connaissances issues de la recherche et des opinions qui y sont associées et (2) à des analyses sur les données individuelles (l'avantage des modèles multiniveaux consiste ici à tenir compte de l'interdépendance des mesures prises auprès de répondants d'une même école).

LES EFFETS DE LA STRATÉGIE

L'évaluation des effets de la SIAA, avec ses collectes de données réparties dans près de 80 écoles à travers la province auprès de plus de 30 000 élèves et 4 000 membres du personnel par année entre 2002 et 2007, constitue le plus grand chantier évaluatif en éducation jamais mené au Québec. Ce chantier



n'était pas sans défis en termes de procédures et de choix méthodologiques : nous en présentons ici les grandes lignes, tout en sachant que certains détails, s'ils attestent de la rigueur de la démarche, s'adressent aux lecteurs curieux ou aguerris.

Participants

L'analyse des effets de la Stratégie sur les taux de réussite aux épreuves uniques et sur la qualification officielle (c.-à-d. sorties sans diplôme, obtention d'un diplôme de secondaire 5 et de toute autres formes de certification) a porté sur l'ensemble des écoles SIAA (N=197). La progression des écoles SIAA sur ces indicateurs a alors été comparée à l'ensemble des écoles secondaires publiques⁸⁵.

L'essentiel de l'évaluation des effets a toutefois porté sur un échantillon de 66 écoles SIAA⁸⁶ (soit 35 % de toutes les écoles SIAA) sélectionnées au hasard en fonction de la langue d'enseignement⁸⁷ des écoles, de leur taille⁸⁸ et de leur localisation géographique⁸⁹. Le tableau 2 présente la distribution des écoles en fonction de ces caractéristiques. On y remarque que la distribution des écoles en fonction de leur taille et de leur localisation géographique est loin d'être indépendante : les petites écoles se concentrent en milieu rural, alors que les écoles de Montréal sont pratiquement toutes des écoles de grande taille. Cette interdépendance dans notre échantillon reflète la situation de l'ensemble des écoles SIAA. À ces écoles échantillonnées s'ajoute un échantillon de 11 écoles de comparaison⁹⁰ dont les caractéristiques s'approchent le plus possible des écoles SIAA. Nous

Tableau 2 - Distribution des écoles SIAA échantillonnées et de comparaison en fonction de leur taille et localisation sociogéographique

Localisation	Taille de l'école	Écoles SIAA	Écoles de comparaison
Rural	Petite école	9	-
	Moyenne école	4	-
	Grande école	1	-
	Total	14	-
Ville	Petite école	2	-
	Moyenne école	11	1
	Grande école	24	9
	Total	37	10
Métropole	Petite école	-	-
	Moyenne école	1	-
	Grande école	14	1
	Total	15	1
Toutes	Petite école	11	-
	Moyenne école	16	1
	Grande école	39	10
	Total	66	11

⁸⁵ Pour permettre les comparaisons, certains établissements ont été retirés de l'échantillon à cause des caractéristiques de leur clientèle (p. ex. écoles en milieu hospitalier, en centre d'accueil, centres d'éducation aux adultes, écoles desservant une clientèle d'élèves HDAA), de même que ceux ayant subi des changements organisationnels importants (p. ex. fusion d'écoles). L'échantillon total comporte 469 écoles.

⁸⁶ Initialement, 70 écoles SIAA ont été sélectionnées dans le cadre de l'évaluation des effets de la SIAA. La fusion de certaines écoles en cours de projet ont ramené cet échantillon à 66 écoles.

⁸⁷ Un total de 59 écoles francophones et 11 écoles anglophones ont été choisies pour respecter les proportions d'écoles du secteur anglophone. L'échantillon anglophone n'a toutefois pas été stratifié selon la grosseur et la région étant donné le trop petit nombre d'écoles par croisement.

⁸⁸ Soit petite (moins de 150 élèves), moyenne, ou grande (500 élèves et plus).

⁸⁹ Soit métropole (Montréal), capitales de région, agglomérations et villes ou milieu rural.

⁹⁰ Le devis comptait initialement 20 écoles de comparaison. Leur recrutement et maintien dans l'échantillon s'étant révélé plus ardu que prévu, nous disposons de 11 écoles au final.

reposons donc ici sur un devis de recherche longitudinal⁹¹ quasi-expérimental (puisque l’attribution des participants aux groupes n’est pas aléatoire) avec groupes non-équivalents⁹².

La première année de l’étude, un consentement parental a été sollicité par écrit ou par téléphone pour tous les élèves de ces écoles, à l’exception des élèves handicapés ou en difficulté d’adaptation ou d’apprentissage (EHDDA). Un taux de consentement moyen de 70 % a ainsi été obtenu pour les élèves du secteur régulier. Le consentement parental était de nouveau sollicité pour les nouveaux arrivants les années suivantes. Le tableau 3 résume globalement le nombre d’élèves sondés aux différents temps de mesure et en fonction du niveau scolaire fréquenté. Quant aux membres du personnel (environ 70 % d’enseignants, 4 % de personnel de direction, 26 % d’autres), leur nombre a varié entre 4 139 et 4 368 selon les années, avec des taux moyens de participation de 72 % par école.

Tableau 3 - Élèves sondés par année et par niveau scolaire, au sein des écoles SIAA échantillonnées (n = 66) et de comparaison (n = 11)

Niveau scolaire	An 1 2002-03	An 2 2003-04	An 3 2004-05	An 4 ¹ 2005-06	An 5 2006-07	An 6 2007-08
Secondaire 1	7 517	6 908	7 526	-	7 063	5 105
Secondaire 2	6 515	6 741	6 377	-	6 339	6 362
Secondaire 3	5 930	6 233	6 373	-	6 027	5 464
Secondaire 4	5 645	5 370	5 738	-	5 380	5 338
Secondaire 5	4 451	5 108	4 878	-	5 271	5 006
Total²	30 058	30 360	30 892	-	30 080	27 275

¹ Seulement 16 écoles ont participé à ces collectes de données à l’an 4.

² Au total, 67 286 élèves différents ont été conservés pour les analyses.

■ Cohorte 2002-2007

■ Cohorte 2003-2008

Enfin, dans le but de varier les sources d’informations et d’examiner les biais possibles liés à l’utilisation d’une seule méthode de collecte de données (ici le questionnaire autorévélateur; voir Mash & Barkley, 2003; Walker, Colvin & Ramsey, 1995), nous avons questionné, entre 2004 et 2007, les parents et les enseignants d’un sous-échantillon d’élèves (n=976) issu des cohortes utilisées pour notre suivi longitudinal.

Procédures

Les données du Ministère sur (1) les résultats des élèves et les taux de réussite par école aux épreuves uniques ou (2) sur le statut des élèves (élève inscrit, décrocheur ou diplômé) et les taux de décrochage/diplomation, ont été transmises annuellement à l’équipe d’évaluation sur support numérique.

Les élèves des écoles échantillonnées et de comparaison ont été sondés à chaque année par voie de questionnaires en classe (questionnaire papier) ou au laboratoire d’informatique (questionnaire électronique). Dans certaines écoles et selon les années, des auxiliaires de recherche supervisaient l’administration des questionnaires. Dans les autres cas, ces auxiliaires assistaient la direction d’école et les enseignants qui se chargeaient d’administrer les questionnaires tout en prenant des précautions pour préserver la confidentialité des informations recueillies. En moyenne, 75 % des élèves pour lesquels le consentement parental avait été obtenu répondaient au questionnaire soumis (les autres étaient absents, refusaient de participer ou avaient changé d’école). Il n’y avait pas de relance des élèves absents.

⁹¹ Un devis longitudinal implique le suivi de populations dans le temps au moyen de mesures répétées à intervalle déterminé.

⁹² Rappelons ici que puisque toutes les écoles publiques québécoises de milieux défavorisés ont été ciblées par la Stratégie et que toutes devaient en bénéficier simultanément, il était impossible de constituer un groupe d’écoles de comparaison équivalent.



La collecte de données auprès des membres du personnel était pour sa part coordonnée par un responsable local des opérations d'évaluation. Selon les années et les écoles, les questionnaires pouvaient être administrés à tous les membres du personnel réunis pour l'occasion ou encore distribués individuellement. Dans tous les cas, la confidentialité des réponses était protégée.

Les parents étaient interviewés par téléphone à la fin de l'année scolaire et pendant l'été par des auxiliaires de recherche préalablement formés. Afin de limiter les sources de variations aux réponses, ceux-ci avaient pour consigne de s'adresser prioritairement à la mère de l'élève (92 % des répondants), qui était libre d'accepter ou de refuser de participer. Les enseignants interrogés sur ce sous-échantillon d'élèves l'ont été par voie de questionnaires. Le tableau 4 présente le patron de passation des questionnaires auprès des élèves, des membres du personnel et des parents pour les six années de la SIAA.

Tableau 4 - Patron de passation des questionnaires auprès des élèves, des membres du personnel et des parents pour les six années d'évaluation de la SIAA

Questionnaire	Répondants	An 1	An 2	An 3	An 4 ¹	An 5	An 6
		2002-03	2003-04	2004-05	2005-06	2006-07	2007-08
Sociodémographique ² et compétences intellectuelles	Élèves	A / H	A / H	A / H	A / H	A / H	A / H
Rendement en maths et en lecture	Élèves	H ³	H	H	H	H	H
Intégration scolaire et sociale (PSY)	Élèves	H	H	H	H	H	H
Environnement socioéducatif des écoles (QES)	Élèves Personnel	A / H		A / H	A / H ⁴	A / H	A / H ⁴
Lire pour apprendre (LPA)	Élèves		A / H	A / H ⁴	A / H	A / H	A / H ⁴
Vécu professionnel (QVP)	Enseignants		H	H		H	H ⁴
Entrevue aux parents	Parents		E	E	E	E	
Expérience scolaire des élèves (QESE)	Enseignants		H	H	H	H	
Légende		A - Automne H - Hiver P - Printemps E - Été					

¹ Seulement 16 écoles ont participé à ces collectes de données à l'an 4.

² Dès la deuxième année de la SIAA, le questionnaire sociodémographique/compétences intellectuelles n'est administré qu'aux nouveaux élèves de l'école : les élèves de secondaire I, ou les nouveaux élèves (ou nouveaux consentements) des autres niveaux.

³ Test de rendement en mathématiques seulement (le test de rendement en lecture n'a été administré qu'à partir de la 2e année de la SIAA).

⁴ Questionnaires offerts aux écoles de manière optionnelle pour leurs besoins de monitoring.

Mesures

Les questionnaires complétés par les élèves, par les membres du personnel et par les parents étaient principalement composés d'items et d'échelles tirés d'instruments préalablement validés, quoique certains ont dû être élaborés spécifiquement pour l'évaluation de la SIAA. Dans tous les cas, leur validité a été systématiquement vérifiée au sein de nos échantillons⁹⁴. Les aspects évalués relèvent des deux grandes orientations du volet évaluation des effets.

Le potentiel éducatif des écoles. Le potentiel éducatif des écoles renvoie à la capacité du milieu à instaurer un environnement propice au développement des apprentissages (scolaires et sociaux) et à la qualification des élèves. L'évaluation du potentiel éducatif repose sur trois dimensions : le climat scolaire, les pratiques éducatives et organisationnelles et l'ampleur des problèmes scolaires et sociaux apparents dans l'école. Les indicateurs utilisés pour évaluer chacune de ces dimensions sont mesurés par l'entremise de la perception et du vécu rapportés par les élèves et les membres du personnel, à partir de questions fermées dont les choix de réponse (fréquence, degré d'appréciation, par exemple) varient selon la nature de la question. Quelques questions ont aussi été posées aux parents sur leurs perceptions du climat de l'école et la nature des rapports entretenus avec l'école. Ces indicateurs ont principalement été mesurés à l'hiver-printemps de 2003, 2005 et 2007⁹⁵ et leur liste peut être consultée au tableau 9.

⁹⁴ Certains outils de mesure ont dû aussi être développés rapidement. Les indices de validité de toutes nos mesures sont rapportés dans le volume 1 du rapport détaillé.

⁹⁵ Une grande partie des mesures du potentiel éducatif des écoles provient du Questionnaire sur l'environnement socioéducatif des écoles (QES) (Janosz & Bouthillier, 2007). Ces résultats ont fait l'objet de bilans individualisés remis aux écoles, en collaboration avec la CIMD, afin de soutenir les opérations de portrait de situation.

La réussite des élèves. La réussite des élèves renvoie pour sa part à la triple mission de l'école québécoise (l'instruction, la socialisation et la qualification) à laquelle font référence les trois premiers objectifs généraux de la Stratégie. Les effets de la SIAA sur l'instruction ont été évalués auprès des élèves à partir de plusieurs indicateurs mesurant les apprentissages des élèves (rendement scolaire autorévéélé en langue d'enseignement⁹⁶ et en mathématiques, résultats à des tests standardisés en lecture et en mathématiques, résultats aux épreuves du Ministère), leur engagement dans leur travail scolaire (stratégies cognitives et d'autorégulation de l'apprentissage, critères de performance, objectifs personnels poursuivis, émotions liées aux situations d'apprentissage, etc.) et leur motivation scolaire (générale ou liée aux matières de base : sentiment de compétence, effort, attrait de l'école, etc.). En plus des mesures autorévéelées par les élèves, nous avons aussi interrogé les parents et les enseignants sur ces dimensions dans notre sous-échantillon d'élèves.

Les effets de la SIAA sur la socialisation ont été évalués à partir d'indicateurs mesurant la qualité des relations sociales avec les pairs et les enseignants, les problèmes de comportement et les habitudes de vie (indiscipline, conduites délinquantes, consommation de drogues, heures de travail rémunéré) ainsi que le bien-être psychologique (anxiété, sentiment

dépressif, estime de soi). Aussi, compte tenu de l'importance des relations familiales dans la scolarisation des élèves, les élèves ont également été questionnés sur la qualité du soutien scolaire parental et les relations familiales. Les parents et les enseignants ont aussi été amenés à documenter certaines de ces dimensions pour notre sous-échantillon d'élèves.

Enfin, l'évaluation des effets de la SIAA sur la qualification a reposé sur des informations recueillies auprès des élèves quant à leurs aspirations scolaires et leurs dispositions à abandonner l'école. Les données sur la persévérance (décrochage/diplomation) proviennent du Ministère. Le tableau 10 résume les différents indicateurs utilisés pour répondre à chacune des questions d'évaluation des effets de la SIAA⁹⁷.

Les variables de contrôle. La stratégie analytique adoptée vise à s'assurer le plus possible que les changements observés sont attribuables à la Stratégie et non à des différences dans la composition des groupes comparés. Ainsi, des facteurs susceptibles d'être reliés à la réussite des élèves ou au potentiel éducatif, certains d'entre eux distinguant les groupes comparés⁹⁸, sont intégrés dans les analyses à titre de variables de contrôle (p. ex., le sexe des élèves, le statut socioéconomique des parents, les capacités cognitives, la taille de l'école). Ces variables sont identifiées au tableau 5.

Tableau 5 - Variables de contrôle utilisées dans les analyses afin de pallier aux différences entre les groupes comparés

Caractéristiques des élèves	Caractéristiques des écoles
1. Sexe de l'élève	1. Proportion de garçons dans l'école
2. Âge de l'élève	2. Score moyen des élèves de l'école au Raven
3. Score de l'élève au Raven	3. Stabilité des enseignants
4. Retard scolaire de l'élève	4. Statut socioéconomique de l'école (MSE de l'école, prestige occupationnel moyen du père et de la mère, scolarité moyenne du père et de la mère des élèves de l'école)
5. Indicateur de richesse familiale de l'élève (Wealth)	5. Aptitudes cognitives des élèves de l'école (retard moyen, proportion d'élèves HDAA et proportion de décrocheurs)
6. Indicateur de ressources éducatives à la maison (Hedres)	6. Indice de clientèle de l'école (âge moyen des élèves de l'école, nombre d'élèves, diversité des programmes offerts)
7. Statut socioéconomique de l'élève (prestige occupationnel du père et de la mère, scolarité du père et de la mère)	7. Langue d'enseignement

⁹⁶ Le français pour les élèves des écoles francophones et l'anglais pour les élèves des écoles anglophones.

⁹⁷ Certaines mesures ont été ajoutées à partir de la seconde année, soit pour mesurer plus adéquatement les objectifs formels de la Stratégie précisés tardivement, soit parce que le départ précipité de la SIAA n'avait pas permis de terminer le développement et la validation de certains instruments de mesure (p. ex. l'utilisation de la lecture en situation d'apprentissage, les tests de rendement standardisés). Compte tenu de la lenteur observée dans la MEO de la SIAA, l'inclusion de ces nouveaux indicateurs se justifiait.

⁹⁸ L'introduction de variables de contrôle est particulièrement adaptée dans le cas de devis quasi-expérimentaux à groupes non-équivalents, justement pour pallier aux différences entre les groupes comparés.

Le degré d'implantation de la SIAA dans les écoles. Non seulement voulions-nous comparer la progression des écoles SIAA à un groupe d'école non SIAA, mais nous cherchions aussi à vérifier si les effets de la Stratégie variaient en fonction de son degré d'implantation dans les écoles. Pour réaliser cette analyse nous avons construit, à partir des multiples données recueillies entre 2003 et 2007, un indice quantitatif reflétant le degré de conformité avec laquelle les écoles ont appliqué les différents principes et opérations promus par la Stratégie. À partir des informations recueillies annuellement auprès des directions et membres du personnel et de notre évaluation des planifications SIAA, nous avons calculé un score annuel d'implantation (moyenne des scores des dimensions mesurées une même année) puis un score global de qualité d'implantation (moyenne des cinq années sous observation). Les différents indicateurs qui composent cet indice sont rapportés au tableau 6.

Tableau 6 - Dimensions composant l'indice de qualité de l'implantation de la SIAA dans les écoles en fonction de l'année de mise en œuvre

Dimensions	Indice d'implantation de la SIAA par année					Score total d'implantation de la SIAA (An 1 à 5)
	An 1 2002-03	An 2 2003-04	An 3 2004-05	An 4 2005-06	An 5 2006-07	
1 - Connaissance de la SIAA						
En général	x	x	x	x	x	x
Dans l'école	x	x	x		x	x
2 - Adhésion et vision commune						
En général	x	x		x	x	x
Dans l'école		x	x	x	x	x
3 - Mobilisation	x	x	x	x	x	x
4 - Qualité formelle des planifications		x	x	x	x	x
5 - Conditions de réalisation						
Soutien	x	x	x			x
Développement professionnel			x	x	x	x
Utilisation des connaissances issues de la recherche	x	x	x	x	x	x
6 - Mise en œuvre du plan de réussite						
Conformité de la mise en œuvre des				x	x	x
Potentiel d'efficacité des moyens				x	x	x
7 - Évaluation						
Évaluation de la mise en œuvre		x	x	x		x
Évaluation de l'atteinte des objectifs					x	x
8 - Conditions favorables	x	x	x	x	x	x
Légende x - Élément évalué						

Ce score ne reflète pas un score absolu de qualité d'implantation, mais plutôt un score relatif de la situation d'une école par rapport aux autres. Ainsi, pour chaque dimension incluse dans le calcul annuel, le score de l'école était codé zéro si le score de l'école était sous la moyenne des 66 écoles échantillonnées et 1, s'il était au-dessus. Ainsi, au final, le classement des écoles en trois groupes dits d'implantation forte, faible ou moyenne sur la base de leur score global d'implantation ne fait pas référence à une réalité absolue, mais plutôt à une position relative au sein de l'échantillon. Ce classement renvoie donc aux 22 écoles qui ont le mieux mis en œuvre les opérations prescrites parmi nos 66 écoles échantillonnées, aux 22 écoles qui ont rencontré le plus de difficultés ainsi qu'aux 22 écoles intermédiaires. Deux constats émergent de l'examen des scores obtenus par les écoles à cet indice et ce classement, tel que l'illustre la figure 10. D'une part, les écoles se distinguent clairement dans leur mise en œuvre de la Stratégie : si certaines écoles sont systématiquement sous la moyenne pour les différentes opérations prescrites et obtiennent des scores très faibles, d'autres sont plus régulièrement au-dessus de la moyenne et leurs scores sont plus élevés. D'autre part, les écoles que l'on peut caractériser d'implantation élevée- c'est-à-dire les 22 écoles qui ont le mieux mis en œuvre les opérations prescrites - présentent des scores encore loin d'être parfaits : si elles ont su mieux que les autres mettre en place différentes étapes de la démarche proposée, elles ont, elles aussi, rencontré un certain nombre de difficultés.

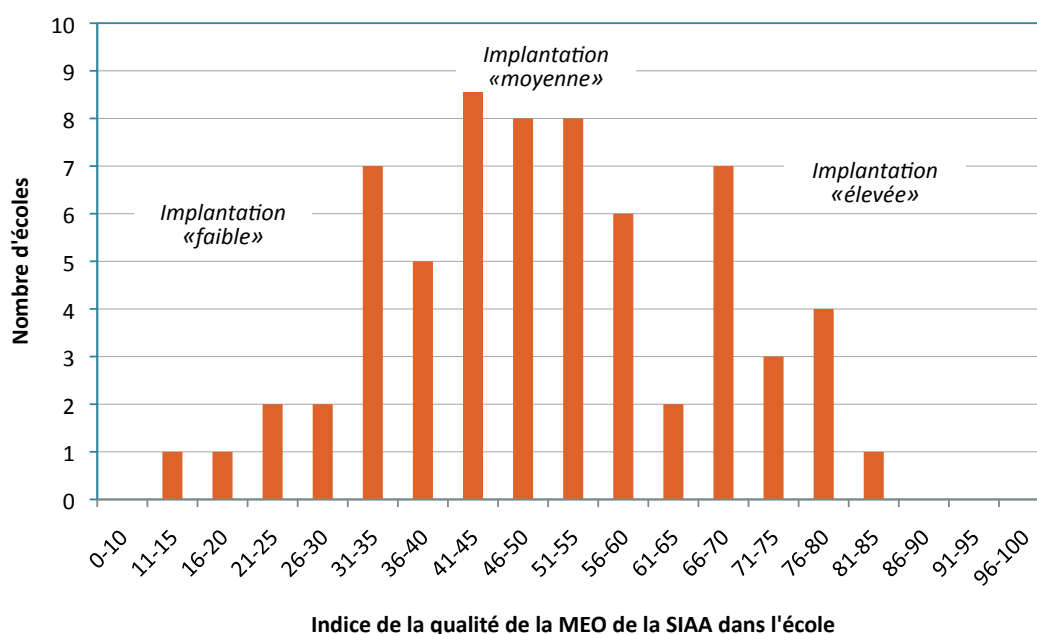


Figure 10 - Distribution de l'indice de la qualité de la MEO de la SiAA dans les écoles échantillonnées (n=66)

Enfin, on note que l'indice de la qualité de la MEO de la SiAA dans les écoles est relié à un certain nombre de caractéristiques structurelles de l'école : l'indice d'implantation est plus élevé dans les écoles plus défavorisées, dans les écoles de petite taille et dans les écoles situées dans de petites villes (voir tableaux 7 et 8). Soulignons qu'étant donnée la forte interdépendance entre la taille et la localisation géographique des écoles, ces derniers résultats ne sont pas surprenants.

Tableau 7 - Comparaison des écoles SiAA d'implantation faible, moyenne et élevée en fonction de certaines caractéristiques des écoles (ANOVAs)

Caractéristiques des écoles	ddl	F	p
% d'élèves HDAA	(2, 65)	0,20	0,82
SES	(2, 65)	3,10	0,05
Compétences cognitives moyennes des élèves	(2, 65)	0,25	0,78
Taille de la ville	(2, 65)	14,94	< 0,01
Taille de l'école	(2, 65)	3,28	0,04

Tableau 8 - Comparaison des écoles SIAA d'implantation faible, moyenne et élevée en fonction de certaines caractéristiques des écoles (données descriptives)

Caractéristiques des écoles		N	Moyenne	Écart-type
% d'élèves HDAA	SIAA «Faible»	22	19,07	12,43
	SIAA «Moyenne»	22	20,73	9,74
	SIAA «Élevée»	22	19,03	7,59
	Total	66	19,61	9,99
SES (plus élevé=plus favorisé)	SIAA «Faible»	22	0,19	0,90
	SIAA «Moyenne»	22	-0,21	0,66
	SIAA «Élevée»	22	-0,34	0,62
	Total	66	-0,12	0,76
Compétences cognitives	SIAA «Faible»	22	-0,06	1,00
	SIAA «Moyenne»	22	0,12	0,90
	SIAA «Élevée»	22	0,02	0,58
	Total	66	0,03	0,84
Taille de la ville	SIAA «Faible»	22	6,14	1,91
	SIAA «Moyenne»	22	4,91	2,31
	SIAA «Élevée»	22	2,91	1,66
	Total	66	4,65	2,36
Taille de l'école	SIAA «Faible»	22	6,45	2,23
	SIAA «Moyenne»	22	6,36	2,92
	SIAA «Élevée»	22	4,68	2,56
	Total	66	5,83	2,67

Stratégie d'analyse

Analyse longitudinale des données agrégées et individuelles; la comparaison des mêmes écoles et la comparaison des mêmes élèves. De par sa nature, la SIAA propose une démarche, mais ne prescrit pas d'actions ni ne cible les acteurs qui doivent en bénéficier : compte tenu de la latitude laissée aux écoles, les populations visées par les interventions étaient appelées à varier d'une école à l'autre. Ainsi, certains moyens d'action ont pu cibler tous les élèves alors que d'autres ont pu viser des élèves en fonction de besoins ou de caractéristiques spécifiques (p. ex. difficultés, âge).

Comparer la progression des écoles SIAA à celles des écoles de comparaison paraissait le moyen le plus sûr d'évaluer les effets généralisés de la SIAA à l'ensemble de la population de l'école⁹⁹. Si ce niveau d'analyse semble particulièrement adapté pour évaluer les effets de la Stratégie sur le potentiel éducatif de l'école, il peut cependant comporter certains biais pour

l'évaluation sur la réussite scolaire des élèves pris individuellement¹⁰⁰. En effet, ce niveau d'analyse (le niveau école, qui repose sur l'agrégation des résultats individuels) ne permet pas d'étudier les effets de la SIAA pour un même individu. C'est pour remédier à ces limites qu'un second niveau d'analyse a été ajouté à notre stratégie évaluative. En plus d'étudier la progression de l'école, nous avons aussi suivi pendant cinq ans deux cohortes d'élèves qui ont expérimenté la SIAA dès leur première année à l'école secondaire (cohorte 1, de 2002 à 2007 et la cohorte 2, de 2003 à 2008) et comparé leur progression à des cohortes équivalentes (mêmes années et même niveau scolaire) tirées des écoles de comparaison.

L'évaluation des effets implique donc le recours à une double stratégie analytique - soit (1) l'analyse de données agrégées par école (où les réponses des répondants d'une même école sont regroupées, le plus souvent par une moyenne, pour former un seul score dont on examine l'évolution dans le temps) et (2) l'analyse de données individuelles (par le suivi de deux

⁹⁹ En contrôlant bien sûr pour les caractéristiques des nouveaux arrivants à chaque année (c.-à-d. retard scolaire cumulé au primaire, compétences intellectuelles, niveau socioéconomique familial).

¹⁰⁰ On fait ici référence au concept de fausseté écologique selon lequel une moyenne observée ne peut être utilisée pour caractériser les individus qui composent ce groupe.

cohortes d'élèves qui ont expérimenté la SIAA pendant cinq années, dès leur première année au secondaire). Compte tenu des multiples niveaux d'analyse et de la multitude des indicateurs mesurés, **notre jugement global sur les effets de la SIAA repose sur une appréciation de la convergence des résultats** (1) entre les différents niveaux d'analyse (nous sommes plus confiants de conclure à des effets positifs de la SIAA sur la réussite des élèves si de tels effets apparaissent à la fois au niveau agrégé et au niveau individuel) et (2) entre les différents indicateurs d'une même dimension. Les tableaux 9 et 10 synthétisent à quel niveau d'analyse nous avons observé des effets significatifs¹⁰¹.

Cela dit, cette approche ne peut pallier une limite fondamentale liée au libre arbitre des écoles sur les objectifs poursuivis et les populations ciblées. Malgré des tentatives en ce sens, il a été impossible d'identifier systématiquement et avec validité quels élèves avaient véritablement bénéficié d'interventions propres à la SIAA et en fonction de quels objectifs. En somme, l'évaluation ne possède pas la sensibilité souhaitée pour rendre compte des situations où certains élèves, dans certaines écoles, ont fortement progressé grâce aux interventions menées localement.

Approche statistique. Nous avons évalué les effets de la SIAA de manière longitudinale en prenant des mesures au tout début de sa mise en œuvre puis à intervalles réguliers durant son déploiement pendant les cinq années suivantes (six ans en tout, de 2002-2003 à 2007-2008¹⁰²). Il nous a donc été possible de vérifier si, en contrôlant pour un certain nombre de différences initiales distinguant ces écoles, les écoles SIAA (ou les élèves de ces écoles) se sont améliorées durant cette période ou si leur progression était différente de celle observée dans les écoles du groupe d'écoles de comparaison. Plus encore, nous avons examiné si cette progression différait selon la qualité de l'implantation de la SIAA dans l'école. Les analyses se sont fondées sur des modèles dits multiniveaux¹⁰³. Nous avons de plus vérifié systématiquement si les effets de la SIAA variaient en fonction du sexe des élèves, de leur niveau scolaire, de la taille de l'école, de la langue d'enseignement, de la localisation géographique ou de la stabilité du corps enseignant.

Gestion des données manquantes et pondération. Suite aux opérations de vérification des identités et des consentements, un long et complexe processus de préparation des données a eu lieu avant de conduire les analyses. Dans un premier temps, afin de détecter les aberrances pouvant résulter d'une erreur de mesure, les réponses des élèves présentant un patron de réponse longitudinal erratique et incohérents ont été retirées des banques de données (environ 6% de notre échantillon). Ensuite, les données manquantes ont été gérées au moyen d'une stratégie d'imputation multiple¹⁰⁴ sur la base d'une trentaine de variables observées à chaque temps de mesure. Finalement, un processus de pondération a permis d'ajuster les données individuelles des élèves en fonction du sexe et du niveau scolaire, afin de s'assurer qu'elles soient représentatives des écoles sondées.



¹⁰¹ Considérant les limites imposées par le manque de puissance analytique découlant de la taille réduite de l'échantillon à l'agrégé (N=77 écoles) et afin d'être en mesure de détecter des effets anticipés de petite taille, un seuil de significativité de $p < 0,10$ a été adopté comme critère. Cette décision s'appuie aussi sur le fait que nos hypothèses sont dirigées et que la direction du changement attendu est connue (Tuckey, 1991).

¹⁰² Seulement 16 écoles ont participé à ces collectes de données à l'an 4 (contexte de tensions syndicales liées au renouvellement des conventions collectives).

¹⁰³ Pour les analyses longitudinales réalisées sur les données individuelles, la modélisation statistique considère que le temps est niché dans les individus qui sont à leur tour nichés dans les écoles. Pour les analyses longitudinales réalisées sur les données agrégées par école, les modèles sont plus simples, puisque seul le temps est niché dans les écoles.

¹⁰⁴ L'imputation multiple remplace chaque valeur manquante par un ensemble de valeurs probables sur la base des autres données existantes pour un même individu. Il s'agit d'une stratégie reconnue et amplement éprouvée scientifiquement (Allison, 2001; Graham, 2009).

Tableau 9 - Indicateurs et résultats relevant du potentiel éducatif des écoles et de la réussite des élèves

Construits	Indicateurs	Instrument	Répondants	Élèves Agrégé	Élèves Cohortes	Adultes
Les climats scolaires	Climat relationnel élèves	QES	Élèves et Membres	+		+
	Climat relationnel maître-élèves	QES	du personnel	+		+
	Climat relationnel personnel	QES	Membres du			
	Climat relationnel personnel-dir.	QES	personnel			
	Climat éducatif	QES		+		+
	Climat d'appartenance	QES	Élèves et Membres	+		+
	Climat de justice	QES	du personnel	+		+
	Climat de sécurité	QES				+
	Perc. parentale climat scolaire	Entr. parents	Parents			+
L'indiscipline et la violence perçues à l'école	Indiscipline perçue	QES				+
	Violence perçue - gravité mineure	QES	Élèves et Membres			+
	Violence perçue - gravité majeure	QES	du personnel			+
	Port d'armes à feu à l'école	QES				
Les gangs délinquants	Gangs délinquants - nombre	QES	Élèves et Membres		+	+
	Gangs délinquants - conflits	QES	du personnel	+	+	+
L'exposition aux drogues	Prés. élèves intoxiqués en classe	QES	Élèves et Membres			+
	Prés. élèves vendant de la drogue	QES	du personnel			
	Accessibilité aux drogues	QES			-	+
La gestion des comportements	Gestion comportements en classe	QES	Élèves et Membres			
	Perte de temps en classe	QES	du personnel		+	
	Établissement de la discipline	QVP	Enseignants			
La gestion des apprentissages	Perc. capacité de réussir des élèves	QES	Membres du pers.			
	Pratiques pédagogiques	QES	Élèves et Membres	+	-	
	Fréquence des devoirs et leçons	QES	du personnel	+	+	
	Modalité enseignement stratégies	QVP	Enseignants			
	Activités pédagogiques individuelles	QVP	Enseignants			
	Act. pédagogiques collaboratives	QVP	Enseignants			
	Activités pédagogiques collectives	QVP	Enseignants			
	Évaluation personnalisée	QVP	Enseignants			
	Évaluation par examens	QVP	Enseignants			
	Évaluation par production	QVP	Enseignants			
	Évaluation participative	QVP	Enseignants			
	Accent sur la comparaison sociale	QVP	Enseignants			
	Accent sur le sens	QVP	Enseignants			
	Accent sur l'effort	QVP	Enseignants			
Le système d'encadrement	Surveillance	QES	Membres du pers.			+
	Implantation et clarté des règles	QES	Élèves et Membres			
	Application des règles	QES	du personnel			
Le soutien perçu, le soutien reçu	Soutien aux élèves en difficulté	QES		+	+	
	Part. activités de soutien scolaire	PSY	Élèves	+	+	
	Aide reçue pour sa vie personnelle	QES	Élèves	+		
	Diversité sources d'aide consultées	PSY	Élèves		+	

Légende + Effet à l'avantage de la SIAA - Effet au désavantage de la SIAA Ne s'applique pas

Tableau 9 (suite) - Indicateurs et résultats relevant du potentiel éducatif des écoles et de la réussite des élèves

Construits	Indicateurs	Instrument	Répondants	Élèves Agrégé	Élèves Cohortes	Adultes
La participation des élèves à la vie de l'école	Participation des élèves à la vie de l'école	QES	Élèves et Membres du personnel	+	+	+
Les activités parascolaires	Activités parascolaires offertes	QES	Élèves et Membres du personnel			
Les pratiques de gestion et de mobilisation	Vision et engagement collectif	QES	Membres du personnel			+
	Travail en équipe	QES				
	Leadership - style gestion de la dir.	QES				
Le vécu professionnel des enseignants	Engagement au travail	QES	Membres du personnel			
	Victimisation - gravité mineure	QES				
	Victimisation - gravité majeure	QES				
	Satisfaction professionnelle	QES	Enseignants			
	Épuisement professionnel	QES	Enseignants			
	Satisfaction à l'endroit des élèves	QVP	Enseignants			
	Sentiment d'efficacité enseignant	QVP	Enseignants			
La collaboration école-familles	Collaboration école-familles	QES	Élèves et Membres du personnel	+	+	+
	Communication école-parent	PSY	Élèves			
	Imp. accordée coll. école-famille	QVP	Enseignants			
	Perc. communication école-famille	Entr. parents	Parents			
	Satisfaction parentale face à école	Entr. parents	Parents			
	Invitation aux parents à s'impliquer	Entr. parents	Parents			
	Part. rencontres cheminement scol.	Entr. parents	Parents			
	Part. rencontres de parents	Entr. parents	Parents			+
	Assister aux activités de l'enfant	Entr. parents	Parents			
La collaboration école-communauté	Collaboration école-communauté	QES	Membres du personnel			
Le rendement scolaire	Rendement autorévéélé en langue d'enseignement	PSY	Élèves		-	
	Rendement autorévéélé en maths	PSY	Élèves	-		
	Rendement en lecture	Test	Élèves		-	
	Rendement en maths	rendement	Élèves		+	
	Réussite en langue d'enseignement	Données officielles	Élèves			
	Réussite en mathématiques		Élèves		+/-	
	Réussite en sciences physiques		Élèves			
	Réussite en histoire		Élèves		+	
	Réussite à l'ensemble des épreuves		Élèves			
La motivation scolaire en général	Compétences scolaires	QESE	Enseignants			
	Attrait de l'école	PSY	Élèves			
	Utilité perçue de l'école	PSY	Élèves		-	
	Attribution à l'effort	PSY	Élèves		-	
	Motivation scolaire	QESE	Enseignants			
	Engagement scolaire de l'élève	Entr. parents	Parents			
	Engagement scolaire	PSY	Élèves		-	
	Absentéisme scolaire	PSY	Élèves			

Légende + Effet à l'avantage de la SIAA - Effet au désavantage de la SIAA Ne s'applique pas

Tableau 10 - Indicateurs et résultats relevant de la réussite des élèves

Construits	Indicateurs	Instrument	Répondants	Élèves Agrégé	Élèves Cohortes	Adultes
La motivation en langue d'enseignement et en lecture	Perc. comp. langue d'enseignement	PSY	Élèves		-	
	Vol. apprendre langue d'enseignement	PSY	Élèves			
	Utilité de la lecture	PSY	Élèves			
	Perception de compétence en lecture	PSY	Élèves			
	Sentiment faire progrès en lecture	PSY	Élèves			
	Temps passé à lire pour le plaisir	PSY	Élèves	-		
	Temps passé à lire pour les études	PSY	Élèves		-	
	Perc. parentale intérêt pour la lecture	Entr. parents	Parents			
	Interprétation pos. exigences activité	LPA	Élèves			
	Perception compétence et contrôle	LPA	Élèves			
	Critères positifs de performance	LPA	Élèves			
	Gestion négative de l'activité	LPA	Élèves		-	
	Émotions positives	LPA	Élèves			
	Stratégies cognitives	LPA	Élèves	+		
	Stratégies de demande d'aide	LPA	Élèves		+	
	Orientation sur la mémorisation	LPA	Élèves			
	Stratégies de planification	LPA	Élèves	+		
	Vouloir plaire ou impressionner	LPA	Élèves			
La motivation en maths	Perception de compétence en maths	PSY	Élèves	-		
	Volonté d'apprendre en maths	PSY	Élèves			
Les relations avec les pairs	Engagement scolaire des amis	PSY	Élèves			
	Déviance des amis	PSY	Élèves	+		
	Soutien des amis	PSY	Élèves		+	
	Isolement social	PSY	Élèves		+	
	Qualité relations avec les pairs	QESE	Enseignants			
Les relations avec les enseignants	Rel. chaleureuses avec les enseignants	PSY	Élèves	+		
	Rel. conflictuelles avec enseignants	PSY	Élèves			
	Qualité de la relation élève-ens.	QESE	Enseignants			
Les relations générales entre l'élève et ses parents	Conflits avec les parents	PSY	Élèves	+		
	Communication avec les parents	PSY	Élèves			
	Communication parent-enfant	Entr. parents	Parents			
	Temps passé à discuter avec parents	PSY	Élèves	+		
	Temps où parents sont avec famille	PSY	Élèves			
Les relations entre l'élève et ses parents, axées sur l'école	Engagement scolaire parental	PSY	Élèves	+	+	
	Soutien scolaire parental	PSY	Élèves	+	+	
	Soutien scolaire parental	Entr. parents	Parents			
	Sollicitation enfants à participation	PSY	Élèves			
	Demande aide scolaire de l'enfant	Entr. parents	Parents			
	Valorisation scolaire parentale	QES	Élèves			
	Niveau études souhaité par parents	QES	Élèves			
	Communication valeur de l'école	Entr. parents	Parents			
	Espoirs scolaires parentaux	Entr. parents	Parents			
	Attentes scolaires parentales	Entr. parents	Parents			

Légende + Effet à l'avantage de la SIAA - Effet au désavantage de la SIAA Ne s'applique pas

Tableau 10 (suite) - Indicateurs et résultats relevant de la réussite des élèves

Construits	Indicateurs	Instrument	Répondants	Élèves Agrégé	Élèves Cohortes	Adultes
La victimisation	Victimisation - gravité mineure	QES	Élèves		-	
	Victimisation - gravité majeure	QES	Élèves			
	Perc. parentale vict. scolaire enfant	Entr. parents	Parents			
Le bien-être des élèves	Anxiété scolaire	PSY	Élèves			
	Sentiment dépressif	PSY	Élèves			
	Estime de soi	PSY	Élèves		+	
	Anxiété	QESE	Enseignants			
	Inattention en classe	QESE	Enseignants			
Les conduites sociales	Délinquance générale	PSY	Élèves	+	+	
	Violence relationnelle	PSY	Élèves	+		
	Indiscipline rapportée agie	QES	Élèves		-	
	Opposition	QESE	Enseignants			
	Agressivité	QESE	Enseignants			
	Problèmes de comportement	Entr. parents	Parents			
	Compétences sociales	Entr. parents	Parents			
Les habitudes de vie	Fréq. consommation de psychotropes	PSY	Élèves	+		
	Vol. annuel de consommation d'alcool	PSY	Élèves			
	Vol. annuel consommation cannabis	PSY	Élèves		+	
	Prob. attribués à la cons. drogue/alcool	PSY	Élèves		+	
	Vente de drogue (autorévélee)	PSY	Élèves	+		
	Implication activité parascolaire	PSY	Élèves			
	H/sem. activités parascolaires	PSY	Élèves			
Les aspirations scolaires	Désirs élève poursuite de ses études	PSY	Élèves			
	Poursuite études selon résultats scol.	PSY	Élèves			
	Aspirations form. professionnelle	QES	Élèves		-	
Les attitudes face à la persévérance scolaire	Importance accordée obtention diplôme	PSY	Élèves	+	+	
	Importance accordée poursuite études pour trouver un emploi	QES	Élèves			
	Importance accordée obtention d'un diplôme pour trouver un emploi	QES	Élèves		+	
	Avantages perçus à décrocher	PSY	Élèves	+	+	
	Intention de décrocher	PSY	Élèves			
	Indice de risque de décrocher	PSY	Élèves		-	
La persévérance et le décrochage scolaire	Décrochage (individuel)		Élèves			
	Sorties ss diplôme ni qualif. - cycle 2	Données officielles	Élèves			
	Sorties avec diplôme - sec. V		Élèves			
	Sorties avec diplôme ou qualif., formation générale des jeunes		Élèves			
			Élèves			

Légende + Effet à l'avantage de la SIAA - Effet au désavantage de la SIAA Ne s'applique pas

PRINCIPALES LIMITES MÉTHODOLOGIQUES

Par souci de concision, seules les principales limites méthodologiques sont rapportées ici.

Concernant l'évaluation de la mise en œuvre au sein des écoles. Les principales limites méthodologiques sont ici inhérentes au processus d'analyse qualitative à la base du devis de ce volet de l'évaluation (Van der Maren, 2004). Du nombre, retenons d'abord que l'évaluation a été réalisée en fonction de deux orientations prédéterminées, soit le normatif de la Stratégie tel que défini par ses concepteurs et les orientations théoriques des chercheurs énoncées dans la présentation du cadre d'analyse. Mentionnons également que la démarche de collecte de données a mené, puisqu'elle s'appuyait sur une participation volontaire, à recueillir principalement le point de vue des membres du personnel actifs dans la SIAA, ces derniers s'étant montrés davantage disponibles. Le point de vue des tiers absents (les parents, les personnels non mobilisés, les élèves) n'a que peu été sondé. Signalons enfin qu'en raison de l'importante quantité de données recueillies, notre analyse a été précédée d'un exercice de réduction de l'information, guidé par les deux orientations prédéterminées. Des travaux ultérieurs permettront d'approfondir ces analyses.

Concernant l'évaluation de la mise en œuvre au sein des commissions scolaires et du MELS. Une des principales limites méthodologiques de ce volet d'évaluation est le biais de désirabilité associé aux données recueillies par l'entremise de questionnaires auto-révélés et par entrevues. À l'an 4, deux circonstances ont pu accentuer ce biais dans nos travaux : (1) plusieurs données recueillies auprès des CS sont tirées d'un questionnaire nominalisé de reddition de comptes, construit et administré par le Ministère et (2) il existait à l'an 4 une incertitude concernant la prolongation de la Stratégie qui peut avoir conduit les répondants à « orienter » certaines de leurs réponses. Il est aussi possible que les tendances longitudinales esquissées aient été influencées, en partie, par une différence de perception entre les répondants, puisque dans plusieurs établissements les répondants rencontrés en 2005-2006 n'étaient pas les mêmes qu'en 2006-2007. Par ailleurs, il n'a pas toujours été possible de départager les activités de soutien offertes aux écoles dans le cadre de la SIAA de celles offertes dans le cadre d'autres projets ou initiatives (le soutien aux planifications qui a pu être offert à des écoles

non SIAA, par exemple). Enfin, le petit nombre de RR-RSCA dans notre échantillon limite la puissance statistique des tests utilisés et notre capacité à détecter des différences significatives.

Concernant l'évaluation des effets de la Stratégie. Quatre grandes limites liées à la méthodologie méritent d'être soulignées ici. La première consiste à pouvoir attribuer avec assurance les effets observés à la SIAA. En effet, toutes les écoles de milieux défavorisés ayant été ciblées par la Stratégie, il était impossible de recourir à un devis expérimental répartissant aléatoirement les écoles au groupe expérimental ou au groupe de comparaison. Un tel devis aurait permis d'attribuer avec plus d'assurance les effets observés à la SIAA. Par ailleurs, le recours à un groupe de comparaison, même non équivalent¹⁰⁵, permet d'éliminer partiellement plusieurs explications alternatives (tel la présence d'actions éducatives concomitantes à la SIAA, comme l'implantation du Renouveau pédagogique au secondaire ou d'autres mesures non reliées à la mise en œuvre de la Stratégie) puisque celles-ci affectent également les groupes comparés. À cette question de devis s'ajoute celle de la nature peu prescriptive de la Stratégie en termes de moyens d'action et d'objectifs poursuivis localement. En effet, la multitude et diversité des actions ne permettaient pas d'isoler les effets d'actions spécifiques. De surcroît, ne pouvant identifier les populations d'élèves que les écoles avaient spécifiquement ciblées par leurs objectifs et moyens d'action, l'évaluation n'a pu porter que sur les effets globaux et détectables parmi l'ensemble des élèves des écoles et des cohortes étudiées. Notre évaluation ne pouvait permettre de détecter les actions efficaces de la SIAA sur un groupe restreint d'élèves dans quelques écoles, sur un thème en particulier (p. ex. des mesures spécifiques de soutien de la motivation envers les mathématiques dans une école donnée). Troisièmement, malgré sa taille imposante, notre échantillon ne représente pas parfaitement la population étudiante éprouvant des difficultés scolaires. D'une part parce que les élèves HDAA n'ont pas pu être inclus dans notre étude. Et d'autre part parce qu'environ 30% des familles n'ont pas donné leur consentement et que certains indices portent à croire que les garçons présentant des retards scolaires et aux prises avec des problèmes de comportement y sont surreprésentés. Plusieurs stratégies statistiques ont par ailleurs été utilisées pour réduire autant que possible ces biais d'échantillonnage (c.-à-d. pondération, imputation multiple des valeurs manquantes). Enfin, une quatrième limite concerne la difficulté à isoler l'influence des activités d'évaluation sur la mise en œuvre de la SIAA et donc, de ses effets. Dans le cadre de la

¹⁰⁵ Les écoles de comparaison présentaient certaines différences (p. ex. indice IMSE plus bas) qu'il a fallu contrôler statistiquement.

SIAA, l'évaluation était une opération centrale qui devait aussi contribuer à sa mise en œuvre, que ce soit par l'entremise de rapports d'étapes au Ministère ou par des rétroactions aux écoles sur le profil de leurs élèves et de leur environnement socioéducatif. Notre devis et nos mesures ne permettent pas de déterminer jusqu'à quel point cette implication de l'équipe d'évaluation a marqué ou non le déroulement et les effets de la Stratégie au sein des écoles. Certaines analyses effectuées sur les données dont nous disposions pour toutes les écoles SIAA (échantillonnées et non échantillonnées) ne mènent toutefois à voir aucune différence entre ces deux groupes d'écoles en ce qui a trait aux résultats aux épreuves uniques du Ministère, au décrochage ou à la qualité formelle des planifications. À tout le moins, cela laisse à penser que cette implication n'a pas nui aux écoles. Mentionnons aussi que pour réduire certains biais, les écoles de comparaison avaient également bénéficié des rétroactions offertes aux écoles SIAA. Malgré les limites évoquées, les résultats des multiples stratégies d'analyse convergeant généralement, nous sommes d'avis que les conclusions de la démarche d'évaluation de la SIAA sont fiables, malgré certaines limites à leur portée.

Concernant l'évaluation de la qualité formelle des planifications SIAA, leur contenu d'actions et leur degré de réalisation. Il convient de préciser en premier lieu que l'analyse de la qualité formelle n'est pas une analyse exhaustive du potentiel d'efficacité de la planification. Compte tenu de la diversité des objectifs et moyens d'action retenus par les écoles ainsi que des diverses procédures de mise en œuvre, une telle évaluation aurait requis l'apport de très nombreux experts (pour juger de l'efficacité de chacune des mesures d'action retenues en fonction de leur objectif) et une méthodologie jugée trop lourde et complexe. Nous nous sommes plutôt attardés à la qualité formelle afin d'évaluer le niveau d'appropriation par les écoles des prescriptions de planification de la SIAA. En second lieu, bien que l'évaluation de la qualité formelle des planifications se soit faite à partir d'une grille de cotation exhaustive, basée sur les principes mis de l'avant par la SIAA, plusieurs écoles n'ont pas « formalisé » leur planification en tenant compte de ces critères, mais en fonction de canevas locaux différents, proposés par leur commission scolaire (en particulier les écoles de la métropole). Dans ces cas, il est difficile de déterminer si la qualité formelle de la planification déposée dépend du processus de planification à l'école ou de la conformité à un canevas faisant la promotion de critères formels différents. Enfin, compte tenu de la diversité des actions entreprises par les écoles (voir notre remarque plus haut), et du fait qu'elles aient été documentées de façon

extrêmement variable, l'analyse de conformité de la mise en œuvre des plans a dû se limiter à une appréciation d'ensemble. Cette dernière ne permettait pas, notamment, d'analyser de façon approfondie les conditions facilitant ou entravant leur l'implantation.

Évaluation de l'utilisation des connaissances issues de la recherche. Parmi les limites reliées à l'évaluation de l'utilisation des connaissances issues de la recherche, relevons à premier titre le fait que seuls deux temps de mesure ont été capturés, tous deux situés à la fin de la Stratégie, c'est-à-dire après que cette dernière se soit cristallisée dans les milieux (beaucoup de la mobilisation entourant la SIAA a eu cours avant le dépôt de la première planification de l'école, c'est-à-dire dans les deux premières années de la Stratégie). Autre difficulté éprouvée, la forte fréquence de réponses indéterminées du type « ne sais pas/pas certain » et « ne s'applique pas » pour certains énoncés a compliqué le travail de description et d'analyse. Enfin, d'autres limites inhérentes à toute enquête fondée sur des réponses autorévélatrices issues de questionnaires non standardisés passés auprès d'un échantillon de convenance peuvent être recensées (désirabilité sociale, perte d'effectifs, etc.).

ANNEXE 5 - RAPPEL DES CONCLUSIONS DES RAPPORTS D'ÉVALUATION DE LA MEO NATIONALE DE 2002-2003 À 2004-2005

Les travaux d'évaluation¹⁰⁶ de la MEO nationale jusqu'en 2005 avaient permis de faire ressortir les principales forces et difficultés suivantes :

Les forces

Le choix pertinent des personnes chargées du soutien aux écoles. Règle générale, ces personnes connaissent bien leur milieu, ont développé une bonne compréhension de la SIAA et de leurs rôles et responsabilités, adhèrent fortement à la Stratégie et apprécient le mode de gestion partenariale qui s'y exerce.

Les dynamiques relationnelles entourant la gestion partenariale entre la CIMD, les directions régionales et les commissions scolaires fonctionnent relativement bien. Les controverses initiales associées au démarrage précipité de la Stratégie (p. ex. nature des objectifs poursuivis, clarté des rôles et des mandats, structure des activités d'accompagnement) s'estompent rapidement avec le rôle moteur et régulateur de la CIMD (clarifications, développement d'outils, etc.). Des collaborations saines se sont établies entre les organisations régionales (directions régionales, commissions scolaires). On note une satisfaction face aux progrès réalisés et un optimisme quant au succès futur de la SIAA.

L'émission, la réception et la transmission d'une information riche, nombreuse et continue. Certains documents phares ont permis de cristalliser la Stratégie. Du nombre, retenons principalement la trousse d'informations d'août 2002, les formations et bilans du QES (printemps 2003) et les différents documents de rétroaction portant sur les planifications SIAA (à partir de septembre 2004).

La mobilisation régionale autour de la SIAA émerge fortement dans certaines régions (organisation de rencontres de formation et d'approfondissement; bulletins et journaux, sites Internet).

Les personnes chargées du soutien aux écoles entretiennent des rapports personnalisés avec les directions d'établissement. Elles tentent d'arrimer leur soutien aux besoins exprimés,

elles sont sensibles aux différents contextes locaux et aux caractéristiques des milieux.

Un soutien important est apporté à la planification dans les écoles (accompagnement dans l'élaboration, rétroactions offertes).

Les tensions liées à la répartition équitable de l'allocation SIAA dans les écoles s'estompent.

Les difficultés

Le soutien offert aux écoles varie beaucoup d'une CS à l'autre. Les CS ayant le plus d'écoles SIAA tendent à consacrer davantage de temps et de ressources que celles comptant peu d'écoles (près de 50 % des CS comptent une ou deux écoles SIAA).

Le soutien des CS est plus orienté à répondre aux demandes exprimées par l'école qu'en fonction des instructions et des orientations nationales. Peu de soutien sur comment analyser sa situation, rédiger des objectifs opérationnels et comment (méthode et outils) les évaluer, sur les pratiques exemplaires à utiliser, sur le pilotage de la Stratégie en communauté éducative, sur le monitoring des interventions, etc. Le soutien aux écoles est ponctuel, par à-coup.

Le soutien offert tend à se limiter aux directions d'établissement ou au personnel proche; peu d'animation auprès des membres du personnel en général et des enseignants en particulier.

La culture de soutien en réseau tarde à s'installer au plan régional. Dans plusieurs régions, le réseau peine à soutenir le développement d'expertise à l'égard des milieux défavorisés et des pratiques efficaces, en particulier sur le plan pédagogique. On note des difficultés à profiter des ressources/expertises existantes au sein de sa propre organisation (commission scolaire, direction régionale).

La gestion et la communication des informations entre la CIMD et les écoles est difficile. La structure de relais

¹⁰⁶ Les rapports recensés sont les suivants : Deniger et al. (novembre 2003), Deniger et al. (mars 2005), Roy et al. (juin 2005), Dagenais et al. (mars 2006), Janosz (octobre 2006).

(la CIMD informe les RR qui informent les CS qui doivent informer les écoles) complique la gestion et la diffusion de l'information aux écoles : problèmes dans la transmission fidèle et exhaustive des spécificités et innovations de la Stratégie; multiplications des documents à consulter; confusions sur le rôle et mandats de l'équipe d'évaluation ; l'information est peu transmise au-delà de la direction d'école. Le transfert du contenu des rencontres (et formations) nationales est très inégal d'une région à l'autre et faible dans l'ensemble.

L'intégration de la Stratégie aux autres plans et politiques en cours n'est pas faite. On additionne les mandats aux écoles plutôt que de leur montrer comment les intégrer.

Plusieurs CS et DR ne perçoivent pas détenir le pouvoir ou l'influence nécessaire pour amener l'école à apporter des ajustements pour se conformer davantage à la Stratégie, notamment au regard du processus décisionnel entourant le choix des actions.

Roulement important du personnel (CS et RR) : toutes les opérations s'en ressentent négativement.

Difficultés à mener l'école à associer la Stratégie à l'élargissement des partenariats et collaborations avec les familles et avec les groupes communautaires.

ANNEXE 6 - ILLUSTRATION DU CADRE CONCEPTUEL SOUS-JACENT À L'ÉVALUATION DE LA SIAA

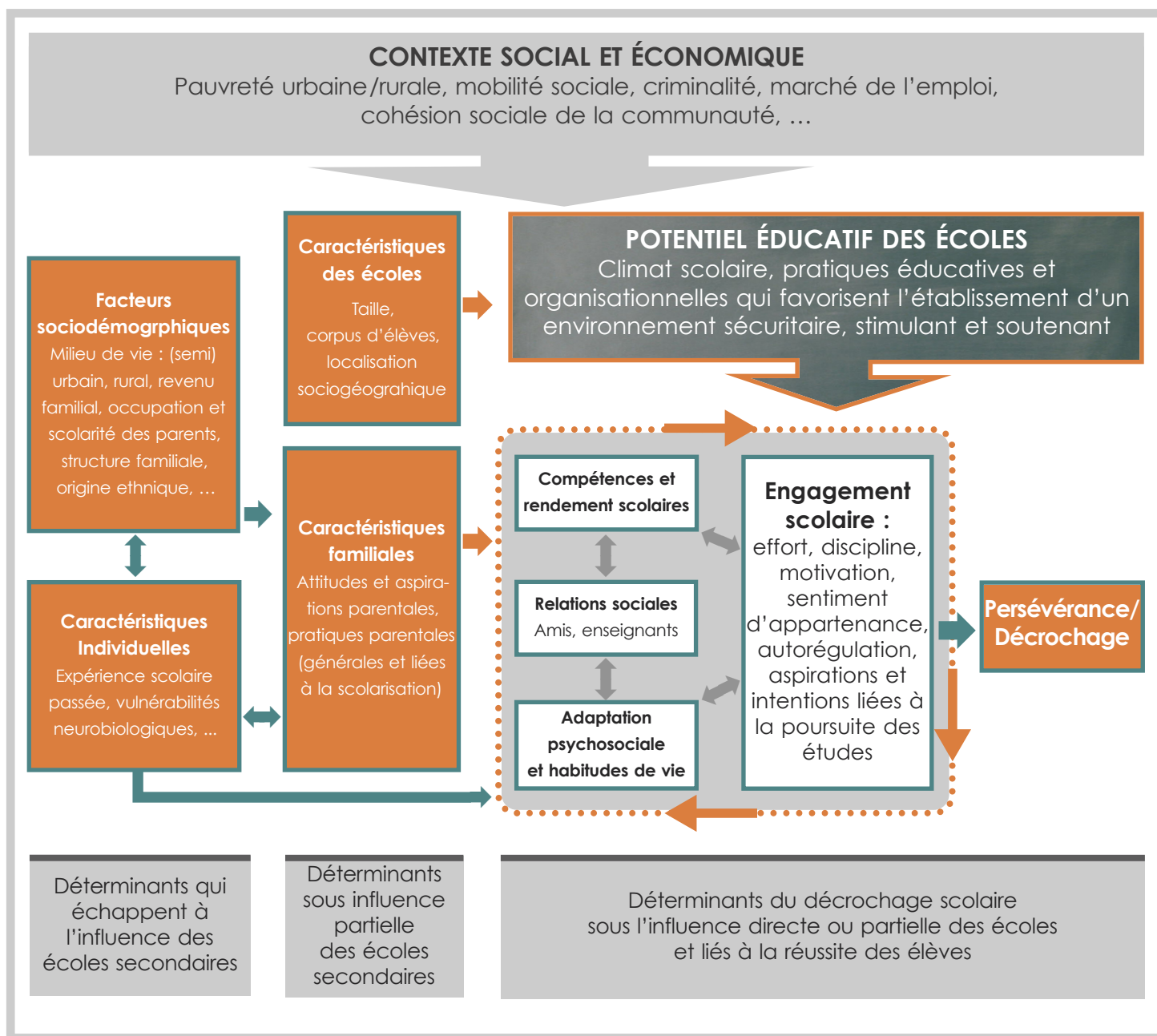


Figure 11 - Modèle explicatif du décrochage scolaire à l'adolescence (Janosz, 2005)